

SAGGI – ESSAYS

MONTESSORI, L'EUGENETICA
E L'EDUCAZIONE FASCISTA

MONTESSORI, EUGENICS
AND FASCIST EDUCATION

Paolo Bertuletti (Università degli Studi di Bergamo)

Uno studio recente di Sabine Seichter vede nella pedagogia montessoriana un programma eugenetico e razzista sostanzialmente coerente con la politica educativa del Fascismo. Il contributo vuole dissipare questo sospetto, mostrando come una figura di studiosa complessa, qual era Maria Montessori, non possa essere compresa senza considerare l'intera sua opera e al di fuori del suo contesto storico-culturale. Le categorie teoriche adottate dagli autori sono inevitabilmente figlie del loro tempo, da cui ereditano anche i germi di possibili storture. Serve uno sguardo pedagogico – che certo Montessori aveva – per non piegarle agli scopi di letture ideologiche dell'infanzia e dell'educazione.

Sabine Seichter has recently claimed that Montessori's pedagogy is racist, eugenic, and coherent with Fascism's educational policy. The contribution criticizes this interpretation, showing how Maria Montessori's thought cannot be understood without considering her entire work and outside her context. Authors adopt the theoretical categories provided by the culture and science of their time, including its prejudices. An authentic pedagogical view – like that of Maria Montessori – is needed to avoid bending such categories to the purposes of ideological understandings of childhood and education.

1. Introduzione

Una recente monografia della pedagogista tedesca Sabine Seichter (2024) vorrebbe svelare il presunto tratto eugenetico e l'implicito razzismo della pedagogia montessoriana. Ribaltando la tesi provocatoria del libro, l'articolo vuole mostrare come non siano stati i presupposti culturali e le contingenze politiche a determinare – pur influenzando, come è ovvio – la proposta educativa di Maria Montessori. Viceversa, fu l'intelligenza pedagogica della studiosa, messa di fronte al fenomeno sorprendente della formazione umana, a riplasmare i concetti scientifici da cui pure muoveva la sua riflessione.

Il contributo si svilupperà in tre momenti. All'analisi critica della monografia di Seichter, seguiranno un inquadramento del pensiero di Maria Montessori nel clima culturale del suo tempo e alcune considerazioni sui suoi rapporti con il Fascismo; premesse necessarie per apprezzare meglio, nella terza parte dello scritto, l'evoluzione che subirono le concettualità di matrice biologica utilizzate dalla Dottoressa nel passaggio dal programma igienico-riformistico degli scritti giovanili alla pedagogia delle opere mature.

2. Una lettura provocatoria della pedagogia montessoriana

Il libro di Seichter muove una critica davvero radicale, e per certi versi sconcertante, alla pedagogia montessoriana, accusata di nascondere, dietro il paravento dell'autonomia del bambino, un programma «biopolitico» di disciplinamento dell'infanzia sostenuto da una visione eugenetica dell'educazione.

2.1. Un programma eugenetico e razzista sotto mentite spoglie?

Per la studiosa tedesca il principio montessoriano della libera scelta sarebbe una mera illusione. Nelle Case dei bambini, infatti, i comportamenti dei piccoli verrebbero eterodiretti da un ambiente rigidamente strutturato e da un materiale basato sul dispositivo

“punitivo” del controllo dell’errore (Seichter, 2024, p. 114), mentre la ripetizione dell’esercizio e la sorveglianza contenitiva di maestre paragonate a «cani pastore» (*Shäferhund*) (p. 122) servirebbero soltanto per disciplinare i corpi (*Normierung der Körper*), livellando di fatto la personalità dei bambini (p. 35).

Ma il lato oscuro di Montessori – le ombre che si allungano dietro la sua figura idealizzata, a cui Seichter allude fin dal titolo un po’ sensazionalistico del suo libro – sarebbe un altro. La Dottoressa avrebbe elaborato il suo famoso Metodo mirando al perfezionamento delle dotazioni psico-fisiche (*Vervollkommnung der Körpernatur*) della razza, secondo un ideale di «Bello, Puro e Sano» (*Schönen, Reinen und Gesunden*) ricavato dalle leggi biologiche (p. 39).

Un programma eugenetico che affonderebbe le sue radici nella vecchia mentalità positivista, imbevuta di darwinismo sociale e di lombrosiane teorie biometriche, assimilata da Montessori durante gli studi di medicina. Una mentalità nutrita dalla fede incondizionata nella scienza e nelle sue tecniche (p. 53), investite della funzione “salvifica” di rendere il bambino un uomo migliore attraverso il disciplinamento interiore favorito dall’applicazione di un metodo scientifico (p. 88). Lo zelo educativo della Dottoressa sarebbe stato ispirato dal dovere sociale “progressista” di preservare e purificare la razza (p. 51), sublimato, per la persistenza in lei di alcuni schemi mentali della tradizione cristiana, nel sogno del messianico «Bambino perfetto» (*perfektes Kind*), visto come il redentore di un’umanità finalmente liberata dalle sue brutture.

Questa visione e questo impegno si sarebbero infine trovati pienamente in sintonia con il progetto politico di rafforzamento della razza italiana, messo in atto dal regime fascista fra gli anni Venti e Trenta del Novecento (p. 78).

2.2. *Rilievi critici*

Al di là delle sue evidenti esagerazioni, la ricostruzione di Seichter ha il merito di aver posto l’attenzione su alcuni scritti giovanili della Montessori, recentemente tradotti per l’edizione tedesca

delle opere complete¹. Qui le allusioni della giovane psichiatra alle pratiche di eugenetica positiva sono esplicite² e l'interesse per i dati biometrici relativi allo sviluppo fisico è preponderante. Questi e altri scritti tradiscono la convinzione che dalla forma esteriore del corpo si possa risalire alle disfunzioni psichiche e così individuarne i correttivi, sul presupposto di una correlazione quasi diretta fra l'esercizio delle facoltà psichiche, l'influsso ambientale e lo sviluppo degli organi corrispondenti (Montessori, 1903, p. 327).

Non va però dimenticato come la preoccupazione di Montessori fosse anzitutto umanitaria: far capire che le ridotte capacità cognitive o la debolezza caratteriale dei bambini allora considerati "deficienti" potevano dipendere dalle loro condizioni di vita o dal contesto familiare (De Serio, 2013, p. 45). Benché la sua lettura dei bisogni educativi speciali appaia oggi superata³, sarebbe anacronistico – come fa Seichter (2024, p. 122) – rimproverare a Montessori un atteggiamento anti-inclusivo, considerato che ella fu una delle prime studiose italiane a credere nell'importanza dell'educazione dei bambini frenastenici e a battersi per portarli fuori dai manicomi degli adulti.

Ancor più discutibile è la scelta di assumere i suoi primi lavori scientifici come opere programmatiche capaci di improntare tutta la sua attività successiva, pretendendo poi di trovare nel naturalismo che pure talvolta riaffiora nelle sue opere mature⁴ la conferma di una lineare continuità di pensiero (Seichter, 2024, p. 75).

¹ H. Ludwig (hrsg). *Maria Montessori Gesammelte Werke*, Freiburg i. Br.: Herder.

² Ella auspicava misure per evitare che i «degenerati nocevoli» si riproducessero (Montessori in Catarsi, 2022, p. 104). Da qui la raccomandazione rivolta alle donne di non unirsi con gli uomini dediti al bere: «se non vogliono diventare la madre dell'epilettico, del pazzo morale, dell'infelice!» (Montessori, 1908, p. 276).

³ Si pensi alla proposta di differenziare le classi (Montessori, 1904, p. 283).

⁴ Le riserve nei confronti del naturalismo biologista di alcune espressioni montessoriane è forse l'unica critica davvero pertinente di Seichter, da lei presumibilmente mutuata dal suo mentore accademico Winfried Böhm, filosofo dell'educazione e storico della pedagogia ringraziato nelle battute finali del libro

Del resto, non sono poche le scelte metodologicamente opinabili operate dalla pedagogista tedesca. Per prima cosa, Seichter cita quasi esclusivamente testi pubblicati fino al 1910 – in particolare *L'Antropologia pedagogica* – asserendo la persistenza nel tempo delle idee ivi rinvenute sulla base di pochissime citazioni tratte da *La scoperta del bambino* (Montessori, 1948) e da *La mente del bambino* (Montessori, 1949), peraltro estrapolate dal loro contesto testuale e da quello dell'intera pedagogia montessoriana.

In secondo luogo, Seichter attribuisce un peso eccessivo ad alcune parole adoperate da Montessori, senza calarle nel periodo storico in cui furono impiegate. Questo vale per l'uso disinvolto, ma piuttosto comune almeno fino agli anni Cinquanta, del termine «razza»; oppure, per certe espressioni enfatiche tipiche della retorica igienista primonovecentesca⁵.

Di converso, la studiosa tedesca trascura aspetti non secondari della biografia di Maria Montessori: l'adesione alla società teosofica internazionale ispirata ad una fratellanza universale fra i popoli; il suo convinto pacifismo a partire dagli anni Trenta, la rottura con il Fascismo e l'auto-esilio. Soprattutto, non sa leggere l'opera montessoriana in prospettiva evolutiva, come il frutto di una riflessione pedagogica maturata nel corso del tempo.

Insomma, Seichter inchioda Montessori ai suoi scritti antropologici giovanili, indubbiamente influenzati da una mentalità positivista, appiattendosi così la sua figura «complessa» (Cives, 2001) sui suoi esordi di psichiatra infantile. Il carattere riduttivo di questa operazione si palesa anche nell'interpretazione della scientificità del Metodo, che non dipendeva per Montessori dalla trasposizione in educazione dei protocolli sperimentali tipici della psichiatria (Seichter, 2024, pp. 108-109), bensì dall'osservazione sistematica del

(Seichter, 2024, p. 168). Böhm fu a sua volta influenzato dal personalismo cattolico e, in particolare, da Giuseppe Flores d'Arcais, «venerabile maestro» conosciuto durante gli studi di perfezionamento a Padova (cfr. Böhm, 2007, dedica). Il suo, in ogni caso, era un giudizio equilibrato, non una stroncatura radicale come quella di Seichter (Böhm, 2007, p. 107).

⁵ Echi se ne ritrovano ancora nell'ultima opera importante di Montessori, scritta in inglese nel 1949 (1999b, p. 189).

bambino nella sua spontanea interazione con l'ambiente di vita (Cives & Trabalzini, 2017, pp. 26-27) e dal rigore con cui si individuavano i giusti mediatori didattici (Montessori, 1914, pp. 1013-1015). Il tutto con approccio «umile», sgombro dai pregiudizi e dai condizionamenti inconsci nei confronti dell'infanzia tipici degli adulti (Montessori, 1999a, pp. 188-189). Siamo molto distanti dal delirio di onnipotenza tecnico-scientifica di un presunto programma eugenetico⁶.

3. *Una studiosa calata nel suo tempo*

Le forzature a cui porta l'interpretazione di Seichter invitano a leggere l'opera montessoriana con maggior cautela collocandola meglio nel suo contesto storico.

3.1. *Il clima culturale in cui Maria Montessori si era formata*

Il fatto che negli scritti antropologici giovanili Montessori utilizzasse disinvoltamente il concetto di razza⁷ e proponesse azioni che potremmo definire di “eugenetica positiva”, non dovrebbe scandalizzarci⁸. Nei primi decenni del Novecento, infatti, era abbastanza diffusa fra gli scienziati, i letterati e gli uomini politici appartenenti ai più diversi schieramenti ideologici la convinzione che gli

⁶ Sul rapporto fra pedagogia e metodo scientifico si vedano le prime pagine de *Il metodo*.

⁷ Un concetto – va detto, a scanso di equivoci – oggi destituito di ogni fondamento scientifico (cfr. Barbuijani, 2018).

⁸ Tanto più che il termine «razza» compare anche in opere scritte dopo che Montessori aveva già promosso il proprio metodo in diversi Paesi del mondo ed elaborato una concezione universalistica e anti-razzista di educazione: «poiché la ‘personalità umana’ è di ogni essere umano e sono uomini gli Europei, come gl'Indiani e come i Cinesi, se si trova una condizione di vita che aiuti la personalità umana, ciò concerne e interessa per forza propria tutti i paesi abitati da uomini» (Montessori, 1949/2023, p. 12)

individui si dividessero in razze dotate di caratteri morfologici, psicologici e finanche morali ben definiti, e che tali differenze dipendessero dal possesso di determinati caratteri ereditari (Cassata, 2015, p. 6). Tale ipotesi era la base di proposte di politiche demografiche e sociali volte a rafforzare nella popolazione i tratti ereditari valutati positivamente e inibire quelli negativi, al fine di contrastare una paventata «decadenza» della civiltà occidentale (Padovan, 2006, p. 249).

Queste idee portarono, ad esempio, uno dei padri fondatori della moderna antropologia in Italia, Giuseppe Sergi (1900), a scrivere *La decadenza delle nazioni latine*⁹. Questa menzione non è casuale. Alla Sapienza Sergi era stato professore di Montessori, e lei volle ringraziarlo nella prefazione dell'*Antropologia pedagogica* definendolo un «Maestro». Amico personale di Francis Galton¹⁰, l'ex garibaldino e liberal-socialista di origini siciliane, era convinto che bisognasse attuare un programma eugenetico per risollevarne le sorti di una società borghese che tendeva oramai a produrre individui «degenerati», cioè incapaci di sviluppare le funzioni necessarie per adattarsi con successo all'ambiente esterno¹¹.

Un'educazione istruita scientificamente avrebbe dovuto indicare la via per inibire i «germi nocivi nella razza umana» ed esaltare quelli utili al benessere del singolo e della collettività, eliminando le cause secondarie della degenerazione, quelle cioè legate non tanto a fattori congeniti, ma all'ambiente degradato oppure ad uno stile di vita poco salutare (Cerro, 2024, p. 100).

3.2. *Gli scienziati italiani e le leggi razziali*

Ebbene, il caso di Sergi è emblematico per lumeggiare il rapporto fra gli studi di molti scienziati italiani del primo Novecento e le leggi razziali introdotte dal Fascismo (Padovan, 2006, pp. 230-

⁹ Ne riassume i contenuti un saggio di Cavallera (1989).

¹⁰ Cugino di Charles Darwin e inventore del termine «eugenetica».

¹¹ Fino a prospettare l'«eliminazione pronta» per tubercolotici, rachitici e scrofolosi, il divieto di matrimonio, lavori forzati su isole deserte per i «parassiti sociali» come ladri, mendicanti e vagabondi (Cerro, 2024, pp. 98-99).

235). Sergi non aveva mai dimostrato comportamenti intolleranti nei confronti degli altri popoli, né si iscrisse al Partito, ma la sua teoria della degenerazione fu adottata strumentalmente dagli ideologi fascisti per giustificare le politiche razziali (Cerro, 2024, p. 311).

Anche agli scritti antropologici di Montessori successe qualcosa di simile: Sergio Sergi, figlio di Giuseppe, utilizzò la sua indagine sui caratteri fisici delle donne del Lazio (Montessori, 1905) per giustificare su presupposti razzisti i piani di popolamento delle terre coloniali elaborati dal regime (Israel & Nastasi, 1998, pp. 150-151). Eppure, la Montessori aveva interrotto i rapporti con il Fascismo prima della svolta totalitaria e la nascita dell'Impero (1935), evento spartiacque che segnò il passaggio dall'enfasi sul rafforzamento della razza italiana tipico dei primi anni della dittatura alla propaganda seminatrice di odio che culminò con la promulgazione delle leggi razziali del 1938.

3.3. *L'ambiguo rapporto con il fascismo*

Restano in ogni caso da chiarire le ragioni per cui Montessori volle collaborare con il regime, fino a cedere, soprattutto negli scritti privati¹², alla retorica fascista della "preservazione" della Nazione dalla degenerazione fisica e culturale (Pesci, 2019, p. 150).

Secondo Rita Kramer gli ambigui rapporti della Dottoressa con il Fascismo si spiegano alla luce di un calcolo di convenienza reciproca: Montessori sperava di sfruttare i vantaggi che l'appoggio governativo avrebbe potuto dare per la diffusione del proprio metodo in Italia (allora, più noto all'estero che in Patria)¹³, mentre Mussolini si sarebbe intestato il merito di aver promosso un metodo educativo nato in Italia e apprezzato in tutto il mondo (Kramer, 1976, pp. 300-303).

¹² Li ha raccolti la ricercatrice olandese Hélène Leenders (2001).

¹³ Emblematico in tal senso il caso di Bologna. Solo su insistenza del Ministero dell'istruzione il Comune, titubante probabilmente per ragioni economiche, si decise ad aprire nuove Case dei bambini e a coprire le spese affinché le proprie maestre potessero frequentare a Roma la Scuola di metodo (D'Ascenzo, 2010).

Questa “alleanza” di comodo diede indubbiamente i suoi frutti: nel 1924 nacque l’Opera nazionale Montessori (con Giovanni Gentile presidente), nel 1928 fu inaugurata a Roma la Scuola di Metodo e le Case dei bambini cominciarono a moltiplicarsi anche nel nostro Paese (Honegger Fresco, 2017, pp. 40-41).

L’operazione ebbe però anche un costo. Alcuni esponenti dell’alta burocrazia ministeriale (dal ministro Fedele al provveditore Padellaro) tentarono di piegare il Metodo al programma pedagogico elaborato dal Partito negli anni Venti (Leenders, 2001, pp. 150-165) e la stessa Montessori finì per accettare pesanti compromessi, come l’introduzione del corso di cultura fascista e delle lezioni di Religione nel programma della Scuola di metodo (Tornar, 2005, p. 15). Ma è fin troppo chiaro che la disciplina interiore coltivata nelle Case dei bambini – vista dagli idealisti come presupposto per la formazione dei futuri cittadini dello Stato etico – non poteva avvenire attraverso l’obbedienza passiva e la sottomissione, come pure sosteneva la propaganda fascista¹⁴.

Il sodalizio non durò comunque a lungo. Dopo aver tenuto la prima conferenza sulla pace a Ginevra (1932), pubblicata in italiano nel 1933 sulla *Rivista di pedagogia* di Credaro, Montessori cominciò ad essere sorvegliata dalla polizia politica. La situazione precipitò presto: in seguito alle crescenti ingerenze del governo nella gestione della Scuola di metodo e alle divergenze con il presidente dell’Opera Nazionale Montessori (ONM), Emilio Bodrero, Montessori si dimise dall’Opera. Infine, dopo alcuni spiacevoli incidenti accaduti in occasione del V Congresso internazionale di formazione, tenutosi a Roma nel 1934, ella abbandonò definitivamente l’Italia. Nel 1935 le scuole montessoriane furono soppresse; nel

¹⁴ Al di là delle ragioni di opportunità “politica”, più che agli ideologi fascisti la proposta montessoriana, con la sua enfasi sull’autonomia e la libertà di scelta, piacque anzitutto, pur con alcuni distinguo, ai pedagogisti e agli intellettuali idealisti impegnati ad orientare la politica scolastica del Fascismo nei primi anni del Ventennio (Lupi, 2021). Sulle ragioni del successivo distanziamento di Lombardo Radice dalla pedagogia montessoriana e, soprattutto, dal montessorismo, si veda Chiosso (2019, pp. 147-148).

1936 la medesima sorte toccò anche all'ONM e alla Scuola di metodo (Lama, 2002, pp. 336 e sgg.).

Verosimilmente, quando Montessori si rese conto che il regime le stava togliendo il controllo dell'Opera, minando, attraverso l'imposizione di forme sempre più autoritarie di educazione, i principi fondamentali del proprio Metodo, e, viceversa, quando i gerarchi capirono che la Dottoressa non si sarebbe piegata, al di là degli ammiccamenti iniziali, al programma fascista di educazione nazionale, peraltro oramai piuttosto distante dall'idealismo gentiliano, la collaborazione avviata negli anni Venti perse la sua ragion d'essere (Tornar, 2005, pp. 11-12; cfr. anche De Giorgi, 2012).

4. Dal programma igienista dei primi anni alla pedagogia delle opere mature

Tenuto conto di quanto esposto, possiamo ora vagliare la solidità delle accuse mosse da Seichter alla proposta educativa montessoriana.

4.1. Oltre la riforma sociale di stampo igienista

Come è stato osservato, l'attenzione per le questioni educative della giovane psichiatra Montessori muoveva da una concezione igienista del progresso sociale fondata su assunti positivisti (Cambi & Ulivieri, 1988, pp. 65-70). Con gli anni questa preoccupazione sociale di stampo igienico-emanipativo avrebbe ceduto il passo ad una visione utopica che guardava ad un'ideale universale di liberazione dell'intera umanità (Cambi, 1992, p. 325).

Sarebbe tuttavia riduttivo leggere l'evoluzione del pensiero montessoriano solo nei termini della sua «intrinseca politicità». Nel percorso intellettuale della Montessori, infatti, la sensibilità per i problemi sociali e sanitari lascia progressivamente spazio ad una visione schiettamente pedagogica. Lo si vede negli scritti della maturità, che testimoniano lo sforzo riflessivo di superare il naturalismo biologista di stampo medico, pur riaffiorante anche nelle ul-

time opere (Catarsi, 2022, p. 32), e di formulare un'idea di educazione quale processo di "dilatazione" dell'umano dove il soggetto in formazione è protagonista (Cives, 2008).

4.2. *Superamento del naturalismo di stampo positivista*

A ben guardare, tale intuizione era già presente in Eduard Séguin, a cui Montessori dichiaratamente si ispirava, e nella sua strenua affermazione dell'educabilità dei bambini con ritardo mentale. Per il medico francese l'educazione degli "idioti" non si riduceva alla mera stimolazione delle funzioni cognitive, ma doveva sollecitare i singoli a stabilire «motu proprio» delle connessioni (Annacontini, 2012, p. 76), quindi svegliare la loro sensibilità, intelligenza e volontà dal torpore degli automatismi – questa la finalità del materiale sensoriale (Annacontini, 2012, pp. 117-118)

La concezione montessoriana del bambino come «embrione spirituale» (Montessori, 1999a, pp. 39-49) andava proprio in questa direzione: il piccolo non era visto soltanto come il soggetto passivo di un «disegno di svolgimento psichico», al pari dell'embrione biologico, ma autore di un'«incarnazione spirituale». In altri termini, «gli istinti guida» dettati dalla natura non avrebbero cancellato quel «fondo di libertà d'azione» (Montessori, 1999a, p. 21) in forza della quale il soggetto in formazione sarebbe diventato «costruttore volontario di tutte le sue funzioni di relazione con l'ambiente, [...] il creatore di un nuovo essere» (Montessori, 1999a, p. 45). Ecco perché per la pedagogista italiana il bambino era un'«enigma», un'«opera d'arte», non un «prodotto in serie» come il cucciolo di una qualsiasi altra specie animale; gli istinti si potevano anche ereditare, non così le facoltà propriamente umane, che necessitavano invece di un personale «lavorio intimo» (Montessori, 2000a, p. 29), affinché la personalità si incarnasse «con l'aiuto della sua propria volontà» (Montessori, 1999a, p. 43). Da qui l'importanza della libera scelta e dell'autonomia, chiaramente inconciliabili con un tipo di educazione eterodiretta e autoritaria come quella che avrebbe voluto imporre il Fascismo.

Questa visione portò Montessori ad abbracciare la concezione “aggiornata” di evoluzione proposta da Nägeli e De Vries (Fornaca, 1995), integrandola con motivi spiritualistici e finalistici (Cives, 2008, p. 79). Così, senza negare l’influsso dell’ambiente né il peso dell’eredità dovuta alle mutazioni genetiche casuali, ella affermava l’esistenza di un motore di sviluppo interiore (Trabalzini, 2003, p. 151). Ed è significativo il fatto che i passi de *Il metodo* in cui Montessori ragiona sul rapporto tra ambiente, fattori ereditari e spinta interna abbiano subito costanti rimaneggiamenti nel corso delle prime tre edizioni dell’opera (Montessori, 2000b, pp. 215-217), a dimostrazione di uno sforzo intellettuale per pensare pedagogicamente la libertà umana senza trascurare le scoperte della biologia.

Decisivi per comprendere meglio questa prospettiva sono i concetti di «mneme» e di «nebula», formulati nella teoria matura della «mente assorbente». Secondo Montessori il bambino sarebbe dotato di una speciale facoltà inconscia (la mneme) che gli consentirebbe di fissare con incredibile precisione nella memoria ciò di cui fa esperienza nel proprio ambiente di vita: schemi motori, saperi, valori ecc. (Montessori, 1999b, p. 62ss). In virtù di alcune interiori potenzialità (le nebulose) sarebbe poi in grado di trasformare quanto assorbito in abilità funzionali (camminare, parlare la lingua madre, discernere, eccetera) e in particolari tratti psichici. Questo “assorbimento” dell’ambiente, pur vincolato alla costituzione psico-fisica tipica della specie umana, non sarebbe però un processo predeterminato né passivo, bensì creativo.

Il bambino «assorbe» i caratteri della razza, della nazione, della famiglia e, così facendo, crea dentro se stesso un nucleo di forze dinamiche, l’origine delle quali viene di solito attribuita alla legge dell’ereditarietà, attribuzione tutta errata» (Montessori, 1949, p. 533, in Fornaca, 1995, p. 73) Infatti, il bambino non ‘introietta’ materialmente ciò che trova nell’ambiente, ma ne assimila lo

‘schema’, per poi reinterpretarlo in maniera personale ed originale (Montessori, 1999b, 184-185)¹⁵.

4.3. L'educazione «dilatatrice»¹⁶

Ora, il Metodo va compreso proprio nella dialettica fra disegno (naturale) di svolgimento psichico e attivazione (personale) dell'embrione spirituale. L'ambiente e il materiale, sollecitando la libera iniziativa del bambino, promuoverebbero, nel rispetto delle leggi “naturalì” dello sviluppo, «il perfezionamento umano» (Montessori, 2023, p. 73). Suggestiva a riguardo la metafora della “voce delle cose”, le quali convocherebbero il bambino all'azione: non lo stimolano soltanto né tantomeno lo costringono a comportarsi in un determinato modo (Montessori, 1996, pp. 10-17)¹⁷. Non si tratta – come insinuato da Seichter – di una subdola strategia per manipolare il piccolo e riproporre surrettiziamente un'educazione eterodiretta, ma di favorire le condizioni per un «ingrandimento della personalità» (Montessori, 1999b, pp. 178-179).

In questa luce la battaglia per promuovere le condizioni dell'igiene psichica dei bambini si traduce nell'impegno a «ingrandire il mondo in cui languisce oggi il fanciullo», ossia «liberarlo' da catene che gli impediscono di avanzare [...] Moltiplicare alla sua portata i motivi di interesse che soddisfino più profonde tendenze sepolte nell'animo» (Montessori, 2023, p. 40).

Nulla di più distante da un progetto biopolitico finalizzato al disciplinamento dei bambini. Piuttosto si può vedere nella pedagogia montessoriana un programma rousseauiano di educazione negativa: la personalità umana in via di formazione dovrebbe essere liberata dalle storture di un'educazione repressiva tramite «la difesa

¹⁵ Come si vede, per Montessori i caratteri non si trasmettono meccanicamente dal gruppo al singolo, dunque, il criterio dell'appartenenza etnica non può neppure giustificare comportamenti discriminatori (razzismo).

¹⁶ Riprendo questa espressione da Cives (2008).

¹⁷ Un tema che compare anche negli scritti di un'altra grande educatrice-pedagogista dell'infanzia, Rosa Agazzi (cfr. Ferrari, 2023).

del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti» (Montessori, 2023, p. 12).

Il fatto che questa missione sia perseguita applicando un metodo precisamente codificato, può forse far temere l'applicazione di uno schema troppo rigido, ma è ovvio che il concetto di "normalità" su cui tale metodo è calibrato – peraltro sulla scorta di esperienze fatte con bambini di tutto il mondo, circostanza già di per sé sufficiente per fugare ogni sospetto di razzismo – va inteso solo come orientativo.

Anche i residui lessicali della mentalità eugenetica primonovecentesca, ravvisabili nelle opere tarde, andrebbero letti in chiave promozionale: per la Montessori il problema dell'educazione è quello di «raccolgere i tesori nascosti in ognuno [...] la nebula della creazione che il bambino nasconde in sé quando viene nel nostro mondo a rinnovare l'umanità» (Montessori, 1999b, pp. 234-235).

5. Conclusione

In base a quanto emerso, come valutare, dunque, le accuse mosse da Seichter alla proposta montessoriana?

La studiosa tedesca vede nelle tracce di naturalismo ancora presenti nelle opere maggiori di Montessori e nelle prospettive eugenetiche degli scritti giovanili gli indizi inequivocabili di una visione spersonalizzante di educazione, volta ad uniformare i bambini ad un ideale di umanità ricavato da presunte leggi biologiche: «ciò che conta è l'orientamento ad una norma mediana [*Durchschnittsnorm*], da raggiungere collettivamente e in maniera standardizzata» (Seichter, 2024, p. 68).

Così, però, si ignora totalmente l'evoluzione del pensiero montessoriano verso una visione pedagogica e non solo biologica dello sviluppo infantile. Eppure, negli scritti della maturità si avverte chiaramente il tentativo di Montessori di riformulare le categorie dell'antropologia scientifica di matrice evoluzionistica con cui si era formata, alla luce di quella «scoperta del bambino» che era stata

propiziata dalla sua concreta esperienza educativa (prima a San Lorenzo e poi in numerosissimi altri luoghi sparsi per il mondo). L'ambiguo avvicinamento della Dottoressa alla retorica fascista pare invece riconducibile a motivazioni di opportunismo “politico”.

Ciò nonostante, Seichter continua a vedere dietro espressioni come «normalizzazione», «sviluppo naturale» ecc. lo spettro di una proposta educativa che sfocerebbe nel disciplinamento per scopi eugenetici e nell'autoritarismo.

La “disattenzione” di Seichter per la complessità della pedagogia montessoriana è, tuttavia, sospetta. Il suo debito nei confronti della critica foucaultiana all'autodisciplina come effetto dei condizionamenti psicologici generati da forme più o meno velate di biopolitica è dichiarato (Seichter, 2024, pp. 116). Circostanza che la porta a paragonare il lavoro infantile con il materiale scientifico all'esercizio ascetico stoico-cristiano – verso il quale nutre evidenti riserve – così come interpretato da Foucault nell'opera *Tecnologie del sé* (1992).

In tal modo ella contesta in radice il valore di formazione come sforzo di miglioramento di sé e quello di educazione come «danza ascensionale» fra chi deve ancora compiere tale sforzo, il minore, e chi l'ha già compiuto, il maggiore o maestro (Bertagna, 2018, pp. 25-29). Viene da chiedersi se in questa prospettiva ci sia ancora spazio per un discorso veramente pedagogico.

Bibliografia

- Annacontini G. (2012). *Dalla mano al pensiero. Nessi pedagogia e medicina*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Barbuijani G. (2018). *L'invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*. Firenze-Milano: Bompiani.
- Bertagna G. (2018). Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico». In G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 7-68). Roma: Studium.

- Böhm W. (2007). *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*. Roma: Armando.
- Cambi F. (1992). Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera. *Scuola e città*, 8, 321-327.
- Cambi F., & Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La nuova Italia.
- Cassata F. (2015). *Eugenetica senza tabù*. Torino: Einaudi.
- Catarsi E. (2022). *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*. Torino: Il leone verde.
- Cavallera H.A. (1989). Il progetto politico-educativo di Giuseppe Sergi. *Nuovi Studi politici*, 19(3), 43-63.
- Cerro G. (2024). *Tra natura e cultura. Degenerazione, eugenetica e razza in Giuseppe Sergi*. Pisa: ETS.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Cives G. (2001). *Maria Montessori, pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Cives G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Cives G., & Trabalzini P. (2017). Maria Montessori e la dimensione della sua ricerca. In G. Cives & P. Trabalzini (a cura di), *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale* (pp. 23-33). Roma: Anicia.
- D'Ascenzo M. (2010). Le scuole per l'infanzia a Bologna e la difficile diffusione del metodo montessoriano durante il fascismo. *Infanzia*, 37(3), 198-200.
- De Serio B. (2013). Il metodo Montessori e le Case dei Bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza, *TABANQUE Revista pedagogica*, 26, 39-54.
- De Giorgi F. (2012). Maria Montessori. In AA. VV., *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXXVI, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Disponibile in: [https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_(Dizionario-Biografico)/) [14/09/2024].
- Ferrari M. (2023). Lezione delle cose, cura degli altri e di sé nella pedagogia agazziana. In M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo* (pp. 53-64). Brescia: Scholé.
- Flores D'Arcais G. (1955). Maria Montessori e i problemi della nuova pedagogia in Montessori. In *Cultura e educazione: studi in onore di Giovanni Calò* (pp. 141-150). Firenze: Universitaria.
- Fornaca R. (1995). Maria Montessori: tra neoevoluzionismo e complessità. Apporti significativi. *Vita dell'infanzia*, 44(6), luglio-agosto.

- Foucault M. (1992). Tecnologie del sé. In L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (a cura di), *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault* (pp. 11-47). Torino: Bollati Boringhieri.
- Honegger Fresco G. (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Israel G., & Nastasi P. (1998). *Scienza e razza nell'Italia fascista*. Bologna: Il Mulino.
- Kramer R. (1976). *Maria Montessori. A Biography*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lama L. (2002). Maria Montessori nell'Italia fascista. Un compromesso fallito. *Il Risorgimento. Rivista di storia del Risorgimento e di storia contemporanea*, 54(2), 309-339.
- Leenders H. (2001). *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lupi A. (2021). The perspectives of Giuseppe Lombardo-Radice and of the idealist intellectuals on Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(2), 41-57.
- Montessori M. (1903). La teoria lombrosiana e l'educazione morale. *Rivista d'Italia. Lettere, scienza ed arte*, 6(2), 326-331.
- Montessori M. (1904). Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari: ricerche d'igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all'educazione. *Rivista di filosofia e scienze affini*, 2(3-4), 244-284.
- Montessori M. (1905). Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio. *Atti della Società Romana di Antropologia*, 12(1), 3-83.
- Montessori M. (1908). La morale sessuale nell'educazione. *Atti del I congresso nazionale delle donne italiane* (pp. 272-281). Roma: Stabilimento tipografico della società editrice laziale.
- Montessori M. (1909-1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori M. (1914). I principi fondamentali del metodo. *La Cultura popolare*, 4(22), 1013-1015.
- Montessori M. (1948). *La scoperta del bambino*. Roma: Garzanti.
- Montessori M. (1949). *The Absorbent Mind*. Madras, India: Theosophical Publishing House.
- Montessori M. (1996). Lezioni di metodo. L'organizzazione dell'ambiente e la sua funzione psichica. In A. Scocchera (a cura di), *Vita dell'infanzia*, 15(3), 10-17.
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (I edizione 1935).

- Montessori M. (1999b). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (I edizione 1949).
- Montessori M. (2000a). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000b). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2023). *La formazione dell'uomo*. Torino: Il leone verde. (I edizione 194).
- Padovan D. (2006). Le scienze sociali e la costruzione dello spazio pubblico: il caso del razzismo fascista. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, 225-268.
- Pesci F. (2019). «La Buona razza italiana»: Aspetti del rapporto di Maria Montessori con il fascismo. *Rivista di storia dell'educazione*, 6(2), 133-151.
- Scocchera A. (1992). Un inedito di Maria Montessori. *Vita dell'infanzia*, 41(10), 3-7.
- Seichter S. (2024). *Der Lange Schatten Maria Montessoris. Der Traum vom perfektem Kind*. Weinheim: Beltz.
- Tornar C. (2005). Maria Montessori durante il fascismo. *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 13(2), 7-22.
- Trabalzini P. (2003). *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.