



4

Ottobre 2025

Play and learning in Montessori contexts: interpretative research between historical practices and contemporary educational scenarios¹

Gioco e apprendimento nei contesti montessoriani: una ricerca interpretativa tra pratiche storiche e scenari educativi contemporanei

Cristina Gaggioli¹, Andrea Lupi², Claudia Lafranconi³

¹ *Università per Stranieri di Perugia*

² *Università degli Studi di Urbino*

³ *Università per Stranieri di Perugia*

cristina.gaggioli@unistrapg.it
andrea.lupi@uniurb.it
claudia.lafranconi@unistrapg.it

¹ Il lavoro è stato concepito in collaborazione tra gli autori e riporta i risultati di una ricerca condotta congiuntamente. Ai fini di questo articolo, i paragrafi possono essere attribuiti come segue: il paragrafo 1 è stato scritto da Claudia Lafranconi; i paragrafi 2 e 4 da Andrea Lupi; il paragrafo 3 da Cristina Gaggioli; le Conclusioni sono state redatte congiuntamente da tutti gli autori. Le questioni di ricerca sono state formulate in modo collaborativo dagli autori.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17423

ABSTRACT

This paper explores the transformation of play in early childhood education services, bringing together theoretical perspectives, historical sources, and contemporary evidence. Starting from a pedagogical framework inspired by Maria Montessori, the research investigates the value of play, developing along two lines: on the one hand, a qualitative analysis of documents from 1952, held by the Center for Pedagogical Studies in Perugia, to reconstruct contexts and interpretations of play from the perspective of several teachers; on the other, interviews with pedagogical coordinators of today's Montessori schools, to investigate current play practices in relation to the growing presence of technology. The comparison between past and present enables a critical reflection on the dimensions of play in the Montessori method, and how digital tools are redefining its expressive, symbolic, and relational possibilities of play today.

Keywords: Early Childhood, Play, Learning, Montessori Pedagogy, Historical and contemporary playful experiences.

RIASSUNTO

Il contributo esplora la trasformazione del gioco nei servizi educativi per l'infanzia, mettendo in dialogo prospettive teoriche, fonti storiche e testimonianze contemporanee. A partire da un inquadramento pedagogico ispirato al pensiero di Maria Montessori, la ricerca si interroga sul valore del gioco, articolandosi in due direzioni: da una parte un'analisi qualitativa di documenti del 1952 provenienti dal Centro Studi Pedagogici di Perugia, per ricostruire contesti e interpretazioni del gioco dal punto di vista di alcune docenti; dall'altra, interviste a coordinatrici pedagogiche di nidi e scuole montessoriane odierne, per indagare le pratiche ludiche attuali in relazione alla crescente presenza di tecnologie. Il confronto tra passato e presente consente di interrogarsi criticamente su quali dimensioni del gioco vi siano nel metodo Montessori, e su come il digitale ridefinisca oggi le possibilità espressive, simboliche e relazionali.

Parole chiave: Infanzia, Gioco, Apprendimento, Pedagogia montessoriana, Esperienze ludiche storiche e contemporanee

1. IL GIOCO TRA STORIA E CLASSIFICAZIONI. UNA CORNICE TEORICA

Il gioco, nelle sue diverse declinazioni semantiche e concettuali, ha da lungo tempo suscitato l'interesse di molteplici discipline, tra cui la psicologia, l'antropologia, la filosofia e la pedagogia (Gaggioli, 2022). Tale carattere interdisciplinare, pur arricchendone la portata interpretativa, ha reso complessa l'elaborazione di una definizione univoca, generando ambiguità teoriche e difficoltà di delimitazione concettuale.

Già Eugen Fink (1957) sottolineava la problematicità dell'ontologia del gioco, interrogandosi sulla possibilità stessa di giungere a una definizione esaustiva. Pur considerandolo come un momento di sospensione dell'esistenza, Fink ne riconosceva alcuni tratti fondativi, quali la dimensione sociale, la creazione di uno spazio-tempo separato, il "cerchio magico", e la tensione verso una forma di oltre-umanità. In precedenza, Johan Huizinga (1938) aveva messo in luce caratteristiche analoghe, definendo il gioco come attività libera e autonoma, espressione di una "vita per finta" che, pur distinta dalla realtà ordinaria, mantiene con essa un legame essenziale.

A partire da tali prospettive, numerosi autori hanno evidenziato il ruolo del gioco quale componente costitutiva dei processi culturali, sociali e formativi. Rimane tuttavia complessa la possibilità di una classificazione univoca delle sue forme nelle diverse culture, proprio a causa della natura polisemica e sfuggente del concetto stesso di gioco.

I giochi possono essere classificati secondo criteri differenti, riflettendo prospettive teoriche eterogenee sviluppate nel corso della storia. Alcuni autori con una valenza psico-pedagogica, orientata allo sviluppo del bambino, elaborano le proprie classificazioni in relazione alle capacità cognitive (Piaget, 1972), all'immaginazione (Beardsley e Harnett, 1998) e all'esperienza educativa (Dovigo, 2025). Altri autori assumono invece una prospettiva socio-antropologica, incentrata sulle dimensioni culturali (Caillois, 1967), sociali (Parten, 1932) e ideologiche del gioco (Sutton Smith, 2001).

Da questi studi emergono quindi differenti classificazioni: Piaget si sofferma sulla differenza tra *gioco funzionale*, *gioco simbolico* e *gioco di regole*; si procede poi con l'importanza dell'immaginazione in Beardsley e Harnett, con gioco di finzione (*Pretend play*), gioco di ruolo (*Role play*), gioco di fantasia (*Fantasy play*), gioco immaginativo (*Imaginative play*), gioco libero (*Free flow play*), gioco drammatico (*Dramatic play*) e gioco sociodrammatico (*Sociodramatic play*).

La dimensione culturale e sociale del gioco diventa centrale in Caillois con una categorizzazione divisa in quattro termini minimi: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, rispettivamente la competizione, il caso, il teatro e la vertigine, e viene approfondita da Parten con una applicazione pratica di questa classificazione divisa in gioco disimpegnato (*Unoccupied behavior*), osservazione (*Onlooker*), gioco solitario (*Solitary independent play*) gioco parallelo (*Parallel activity*), gioco associativo (*Associative play*) e in gioco cooperativo (*Cooperative or organized supplementary play*).

Allo stesso modo Sutton Smith, individua numerose retoriche atte a definire i movimenti socio culturali, il gioco viene quindi visto come progresso (*Play as Progress*), come fato o destino (*Play as Fate*), che richiama il concetto di *Alea* in Caillois, ma anche come potere (*Play as Power*), identità (*Play as Identity*), immaginazione o mondo immaginato (*Play as The Imaginary*), come retorica del sé (*Play as Rethoric of the Self*) e infine come frivolezza (*Play as Frivolity*).

Tuttavia, queste categorizzazioni si sono sviluppate nell'arco di un lungo periodo storico e hanno attraversato contesti culturali e sociali differenti, che ne hanno inevitabilmente influenzato la concezione e i criteri di classificazione; per questo motivo, se analizzate in ordine cronologico si nota come sia sempre più evidente una evoluzione storica delle prospettive teoriche sul gioco, che anno dopo anno amplia le categorie, ad esempio, dalle quattro di Caillois alle sette di Sutton Smith, ma non solamente in termini quantitativi, bensì anche all'osservazione dei contesti, oltre a uno spostamento dal punto di vista sociale e culturale, verso una idea più incentrata sullo sviluppo cognitivo del bambino, che diventa centrale anche in figure quali Maria Montessori (1912).

In questo quadro, la riflessione di Maria Montessori sul gioco assume un ruolo emblematico, poiché integra la dimensione storica e culturale delle teorie precedenti con una prospettiva centrata sul bambino, sulla sua attività libera e sull'ambiente educativo come strumento di sviluppo personale, capace al contempo di promuovere inclusione e una crescita collettiva (Gaggioli, 2024) secondo i principi dell'educazione cosmica.

2. IL GIOCO NEL METODO MONTESSORI

Nel pensiero di Maria Montessori il gioco non è inteso come fase autonoma che evolve verso il simbolico, come in Piaget, ma come attività di intelligenza pratica, radicata nel lavoro ordinato e nell'esercizio funzionale (Lupi, 2016; 2020). I materiali di sviluppo, apparentemente simili a giocattoli, sono concepiti per isolare qualità sensoriali e guidare il bambino a un apprendimento progressivo, attraverso ripetizione e autocorrezione. Questa impostazione ha almeno tre implicazioni: sostiene pratiche ludiformi nei contesti educativi, in cui il piacere del gioco coincide con l'attività di apprendere; tende però a depotenziare la trasformazione simbolica e narrativa, con il rischio di ridurre il valore del gioco di ruolo e delle regole condivise; infine, appare difficilmente compatibile con i dispositivi digitali, che non garantiscono manipolazione reale né mediazione adulta adeguata. Ne deriva un quadro in cui il gioco è riconosciuto come forza vitale, ma prevalentemente funzionale, con una collocazione problematica del simbolico e del digitale. Nonostante la tradizionale marginalizzazione del gioco simbolico nei contesti montessoriani, studi recenti mostrano che i bambini educati con questo metodo esprimono comunque livelli significativamente più alti di creatività, in termini di fluidità, originalità ed elaborazione, rispetto ai pari in setting tradizionali (Calderon, 2024), ma studi condotti in Indonesia mostrano che l'introduzione del *pretend play* può incrementare significativamente le capacità di pensiero creativo dei bambini in età prescolare in scuole montessoriane (Ciptaningrum *et al.*, 2023) e in generale l'integrazione di pratiche complementari nel curriculum montessoriano, centrato principalmente su codici linguistici, matematici e fino-motori, può produrre risultati positivi (Jayani & Mawaddah, 2025). Tuttavia, nell'ambito degli studi montessoriani, il gioco simbolico rappresenta un nodo critico. Rassegne recenti, sia narrative (Naguib *et al.*, 2022) sia meta-analitiche (Randolph *et al.*, 2023), convergono nell'indicare effetti positivi consolidati in matematica, literacy e funzioni esecutive, ma sottolineano anche la necessità di indagare più a fondo creatività e socialità. Lillard e Taggart (2019) al contrario, invitano a rivalutare la posizione storica di Maria Montessori, che ridimensiona il valore del gioco simbolico sostenendo che i bambini lo scelgono raramente (Montessori, 1950; ed. orig. 1936). Alcune evidenze sperimentali, infatti, mostrano che i bambini tra i 3 e i 6 anni preferiscono attività reali a quelle

simulate e simboliche, e che tale preferenza è ancora più marcata tra i bambini che frequentano scuole montessoriane. Inoltre, la letteratura suggerisce che la fantasia possa talvolta ostacolare lo sviluppo delle funzioni esecutive o l'apprendimento di contenuti, se confrontata con contesti ancorati alla realtà. Altri studi, invece, documentano i benefici cognitivi e sociali del *pretend play* e osservano come, anche nelle scuole montessoriane, i bambini trovino spazi per l'immaginazione narrativa e drammatica (Soundy, 2009). Infine, indagini più recenti sottolineano come l'uso di dispositivi digitali o di interfacce "Montessori-inspired" (Drigas & Gkeka, 2016) stiano ridefinendo le possibilità del gioco, ponendo il tema in una dialettica più ampia tra continuità e discontinuità. Questo dibattito, in cui si inserisce la ragione di questo studio, si basa però su un assunto implicito non indagato dalla letteratura, ovvero che i contesti montessoriani odierni risultino ancora strettamente aderenti al modello originario, centrato sul funzionale, mentre è possibile che a distanza di un secolo, abbiano integrato stabilmente la necessità e la pratica del gioco simbolico nelle esperienze quotidiane dei bambini, il che spiegherebbe anche perché, secondo una *meta-review* recente (Demangeon et al., 2023), la creatività nei contesti montessoriani non è marginale ma mostra un *effect size* positivo e significativo ($g = 0.25$).

Tuttavia, per dare coerenza all'analisi, si è scelto di adottare una classificazione tripartita che distingue tra gioco funzionale, gioco simbolico e gioco sociale e di regole. Questa articolazione, già presente negli studi di Piaget (1945; 1962), di Parten (1932) e in numerosi contributi psicopedagogici, consente di cogliere tre dimensioni fondamentali e ricorrenti nelle pratiche educative: il gioco come esplorazione del mondo e del corpo, il gioco come rappresentazione e trasformazione simbolica della realtà, e il gioco come interazione regolata con gli altri. Tale cornice interpretativa, oltre ad avere solide basi nella letteratura classica, si rivela particolarmente utile per confrontare le fonti storiche e le testimonianze contemporanee, mettendo in luce continuità e discontinuità nella tradizione montessoriana.

Nei paragrafi successivi si propone un'analisi articolata su due fronti: da un lato, l'esame qualitativo dei documenti del 1952 provenienti dal Centro Studi Pedagogici di Perugia, finalizzato a ricostruire contesti e interpretazioni del gioco secondo il punto di vista di alcune docenti; dall'altro, le interviste a tre coordinatrici pedagogiche di nidi e scuole montessoriane, volte a documentare le pratiche ludiche odierne.

3. IL GIOCO COME OGGETTO DI RICERCA PEDAGOGICA: L'INDAGINE CONDOTTA A PERUGIA NEL 1952

La ricerca è stata condotta attraverso l'analisi di documenti originali conservati presso l'Archivio dell'Università per Stranieri di Perugia (AUSPG, us, Carteggio amministrativo, b. 139, "33. A B C, Corsi vari"), relativi a una *Indagine sul gioco* svolta nel 1952 in alcune scuole dell'infanzia della provincia di Perugia. Tale indagine fu promossa nell'ambito delle attività del Centro Internazionale di Studi Pedagogici, istituito nel 1950 e inaugurato ufficialmente il 20 luglio di quello stesso anno nell'aula magna dell'Università, alla presenza di Maria Montessori, la quale continuò a rappresentare il punto di riferimento ideale per le iniziative del Centro anche dopo la sua scomparsa, avvenuta nel 1952. Tra le finalità del Centro Studi, come si legge dai documenti, oltre alla formazione degli insegnanti, si evidenzia la volontà di condurre ricerche in ambito educativo, attraverso l'osservazione

sul campo e le esperienze condotte da insegnanti di tutto il mondo. Il corso del 1952, articolato in un ampio programma interdisciplinare con la partecipazione di autorevoli studiosi, pur in assenza della lezione di Maria Montessori, mantenne viva la sua influenza attraverso iniziative come la scuola sperimentale in collaborazione con l'Opera Montessori, la biblioteca di pedagogia e psicologia e le ricerche sul campo come l'inchiesta sul gioco.

La documentazione archivistica relativa a tale indagine comprende due tipologie di fonti. Una prima serie è costituita da tre relazioni manoscritte redatte da insegnanti e tirocinanti attive in contesti scolastici differenti: l'Educatario S. Anna (DOC.1²) (classe "Casa dei Bambini", 30 alunni di età compresa tra i 3 e i 6 anni, datata 20/5/52), il Giardino d'infanzia annesso all'Istituto Magistrale di Perugia (DOC.2) (56 iscritti, con una media di 38 frequentanti, età media 4-5 anni, datata 05/05/52) e la "Casa dei Bambini" di via dell'Asilo n. 1 (DOC.3) (34 bambini, equamente distribuiti per sesso, età 3-6 anni, datata 20/05/1952). In tutti i casi vengono riportate note sulle condizioni sociali degli alunni.

La seconda tipologia di documenti riguarda invece la trascrizione manoscritta di 32 interviste individuali, condotte dall'insegnante presso il Giardino d'infanzia annesso all'Istituto Magistrale di via Armani in Gubbio (PG) (DOC.4), con un gruppo di 17 bambine e 15 bambini, per un totale di 32. A corredo di tali materiali è presente un questionario dattiloscritto, utilizzato come guida comune per l'indagine, che prevedeva la raccolta di dati anagrafici (località della scuola, classe, numero e sesso degli alunni, età media, condizioni sociali delle famiglie) e un set di sette domande standardizzate: 1) Quali giuochi preferite?; 2) Possedete giocattoli?; 3) Quale genere di giocattoli?; 4) Quali giocattoli preferireste avere?; 5) Quanto tempo impiegate nel giuoco durante la giornata?; 6) Avete mai costruito un giocattolo?; 7) Di che genere?

3.1. Fonti e metodologia della ricerca contemporanea sull'indagine del 1952

Le note di contesto, presenti nei materiali d'archivio relativi all'indagine sul gioco nelle scuole dell'infanzia (DOC.1-4), forniscono una documentazione sistematica delle caratteristiche demografiche e socio-economiche delle classi coinvolte, evidenziando una pluralità di condizioni con una prevalente appartenenza alla media borghesia (DOC.1; DOC.3). Per il Giardino d'infanzia dell'Istituto Magistrale si rileva che la massima parte degli alunni proviene da famiglie di impiegati, professionisti, insegnanti o benestanti, mentre solo circa una decina risulta riconducibile al ceto operaio o a famiglie di bassa condizione (DOC.2). Dal punto di vista socio-economico le interviste offrono una distribuzione composita delle professioni paterne (4 professionisti; 4 proprietari; 4 impiegati; 3 operai; 2 artigiani; 2 autisti; 2 commercianti; 2 dottori veterinari; 2 industriali; 2 insegnanti; 2 possidenti; 1 agente rurale; 1 tipografo), che evidenzia una prevalenza di nuclei di ceto medio-alto accanto a presenze operaie e artigiane (DOC.4).

Metodologicamente, tutti i documenti sono stati trascritti *verbatim* e le unità d'analisi (risposte individuali, relazioni di classe, note delle insegnanti) sono state importate in ATLAS.ti per un'analisi mista. In una prima fase qualitativa si è proceduto all'individuazione di nodi tematici a partire dalle sette domande standardizzate del questionario (preferenze di gioco; possesso e tipologia di giocattoli; giocattoli desiderati; tempi di gioco; esperienze di costruzione di giocattoli, ecc.), seguendo una

² Codice identificativo assegnato ai documenti analizzati.

codifica iterativa finalizzata alla definizione e gerarchizzazione delle categorie emergenti. In una seconda fase si è effettuata un'analisi lessicometrica sui testi codificati, eseguendo preventivamente operazioni di *pre-processing* (tokenizzazione, rimozione delle parole funzionali) e calcolando la frequenza delle forme lessicali per identificare i nuclei semantici più ricorrenti e quantificare la rilevanza dei temi individuati. L'accostamento tra analisi tematica qualitativa e indagine lessicometrica ha consentito una triangolazione metodologica: le evidenze lessicali sono state utilizzate come indicatori quantitativi di prevalenza e come supporto all'interpretazione qualitativa delle pratiche ludiche e del profilo socio-economico emergente dai documenti (DOC.1-4).

3.2. *Esiti dell'analisi: il gioco nelle scuole dell'infanzia perugine del 1952*

L'insieme di questi materiali, prodotti nell'ambito delle attività didattiche e sperimentali del Centro Internazionale di Studi Pedagogici, offre una testimonianza preziosa delle pratiche di osservazione infantile adottate dalle insegnanti in formazione e del ruolo attribuito al gioco nell'educazione prescolare nei primi anni Cinquanta. La combinazione di dati qualitativi (osservazioni degli insegnanti, descrizioni contestuali delle scuole e delle famiglie) e quantitativi (numero di alunni, distribuzione per età e sesso, condizioni sociali) restituisce un quadro ricco e articolato, che riflette da un lato la continuità con la tradizione montessoriana di attenzione al bambino e alle sue attività spontanee, e dall'altro l'interesse per un approccio comparativo allo studio dei processi educativi.

In relazione alla prima domanda, "Quali giuochi preferite?", l'analisi dei materiali d'archivio mette in luce una distinzione significativa tra il riferimento ai giochi propriamente detti e l'impiego di giocattoli. Nei documenti emergono, da un lato, attività ludiche scolastiche che rimandano a esperienze senso-motorie e cognitive (colori [4]³; incollare [3]; solidi [3]; lavare [3]; cartoncini [2]), e dall'altro la presenza di oggetti che si configurano come materiali di sviluppo montessoriani, pur assumendo la forma del giocattolo, (incastri [7], torre [4]; serie [4]; scala [4]; telai [2]; planisfero [2]; nomenclature [1]). Questa distinzione, apparentemente terminologica, riflette in realtà la differenza sostanziale tra i giochi tradizionali, finalizzati principalmente al divertimento, e i materiali strutturati secondo i principi della pedagogia di Maria Montessori.

Montessori (1999; ed. orig. 1950) sottolinea come i materiali non siano semplici ausili, bensì strumenti progettati sulla base di criteri rigorosi di scientificità, gradualità e autocorrezione. La Torre Rosa (torre [4]), ad esempio, può sembrare un comune gioco di costruzioni, ma è in realtà concepita per isolare la dimensione della grandezza e affinare la percezione sensoriale. Analogamente, gli incastri solidi (incastri [7]) sviluppano la capacità di discriminare le dimensioni e la motricità fine, favorendo al contempo la costruzione dell'autonomia grazie alla possibilità di autocorrezione. Ciò che nei dati appare come "gioco" risponde dunque a un preciso disegno educativo, in cui il piacere ludico non è fine a sé stesso, ma è canalizzato verso la crescita cognitiva e personale del bambino.

Un'ulteriore conferma proviene dai materiali di vita pratica (lavare [3]; cucinare [2]; pulizia [2]; servire [2] apparecchiare [1]; sparecchiare [1]; camerieri [1]), che possono apparire a prima vista imitazioni della quotidianità domestica.

³ I numeri tra parentesi quadre indicano le occorrenze calcolate dal software ATLAS.ti
QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025
Anicia Editore
www.qtimes.it
ISSN 2038-3282

La stessa distinzione concettuale tra gioco libero e gioco ordinato, riportata dalle insegnanti (DOC.2 “Giochi preferiti” - domanda 4), mette in evidenza modalità differenziate di interazione dei bambini con materiali e attività ludiche.

Il gioco libero si configura come un insieme di pratiche spontanee in cui il bambino esercita autonomia nell’organizzazione dell’attività, nella scelta dei materiali e nella definizione degli scopi. Esso comprende comportamenti motori, simbolici e costruttivi che consentono l’esplorazione e la sperimentazione, senza vincoli prescrittivi. Il gioco ordinato, al contrario, si caratterizza per la presenza di regole, sequenze e obiettivi definiti, che orientano l’attività verso schemi condivisi e strutturati.

Dalle osservazioni condotte in classe dalle insegnanti (DOC.1; DOC.2; DOC.3) emergono infatti le preferenze dei bambini rispetto ai materiali e ai giochi. Alcuni mostrano interesse per le attività di vita pratica: “tutto ciò che può servire alla pulizia domestica è tutto adattato per i bambini: dalle piccole scope, battipanni, spazzole ecc., al mobiletto per lavare i piattini, lavarsi le mani, cambiare l’acqua ai fiori” (1:2)⁴. Altri sono attratti da materiali sensoriali e didattici, come “gli incastrati solidi, le torri rosa, la scala marrone, la scala delle lunghezze” (1:5) e attività più intellettuali, dalla “nomenclatura, sempre in doppia serie, dal disegno che piace in modo particolare ai bambini più grandicelli (4-5 anni)” (1:9). L’incollatura è apprezzata soprattutto dai più piccoli: “incollare su cartoncini in un primo tempo ritagli di corda di qualsiasi forma poiché di colori vivaci; poi di forme geometriche su cartoncini con già disegnata la figura sulla quale dovranno incollare la relativa forma di carta” (1:10).

Per quanto riguarda i giochi strutturati (ordinati), il “gioco delle colonnine” o “il gatto e il topo” è indicato come gioco ordinato (2:10). Si tratta di giochi di gruppo caratterizzati da movimento, corsa e canto in cerchio, come “ho perso la pecorella” o “maestro Ciliegia”, nei quali i bambini hanno ampio spazio per esprimere fantasia e creatività, sperimentando varianti sempre nuove e stimolanti. (DOC.3). Le differenze di genere sono evidenti: i maschi preferiscono “guerra ed armi ed i piccoli mezzi di locomozione d’ogni genere” (3:4), mentre le femmine prediligono “bambole, attrezzi di cucina, piccoli ambienti in miniatura, ecc.” (3:5). Alcune richieste dei bambini comprendono “la torre rosa, il sistema decimale, i telai delle allacciature, le piccole scope” (3:9).

L’analisi dei documenti relativi alla seconda e terza domanda, attinenti ai giochi posseduti, mette in evidenza una differenza sostanziale tra il contesto scolastico e quello domestico. Se a scuola i bambini interagivano prevalentemente con materiali di sviluppo montessoriani, progettati secondo criteri scientifici, a casa prevalgono invece giocattoli di tipo tradizionale, il cui obiettivo principale è l’intrattenimento.

I dati raccolti mostrano, infatti, che i bambini possedevano a casa soprattutto giocattoli legati al mondo tecnologico e bellico (aeroplani [2]; carri armati [2]; automobili [2]; camion [2]; treni [2]) o ad ambientazioni simboliche e domestiche (cassette [3]; lettini [2]; sedioline [2]; tavolini [1]; stanze [1]; tegamini [1]). A questi si aggiungono materiali naturali e non strutturati, utilizzati in giochi di fantasia e costruzione spontanea (pietre [2]; fango [1]; sabbia [1]; acqua [1]; mattoni [1]; frutta [1]; officine [1]; strade [1]; giochi di fantasia [1]; palline [1]).

Dall’analisi delle interviste individuali (DOC.4) emerge una marcata differenziazione dei comportamenti ludici in base al genere, osservabile tanto nel gioco libero quanto in quello definito

⁴ Il numero fa riferimento all’identificativo della citazione contenuta nel testo del documento indicato dalla prima cifra, dove 1 corrisponde a DOC.1, 2 a DOC.2 e così di seguito.

ordinato. Tuttavia, se si considera la preferenza complessiva per la tipologia di gioco, non emergono differenze significative tra maschi e femmine: entrambi i gruppi manifestano un orientamento verso il gioco ordinato, pur mantenendo al loro interno modalità espressive e contenuti ludici differenziati in funzione del genere (Fig.1).

Nel gioco libero, le bambine mostrano, infatti, una predilezione per attività simboliche legate alla cura e alla vita domestica (casetta di sughero, lettino per la bambola, bambola che cammina, bambola con utensili domestici, palla), mentre i maschi privilegiano oggetti orientati all'azione, al movimento e alla simulazione di contesti avventurosi o tecnici (bicicletta, trottola, pallone, cerchio, birilli, macchinina da corsa, treno, automobile, barca, camion, spada con soldatini).

Anche nel gioco ordinato si conferma questa distinzione. Le bambine tendono a organizzare i materiali attorno a scenari di vita quotidiana e cura simbolica (telefono, tavolino, carrozzina, credenza per la cucina, abiti per la bambola, giostra, orsacchiotto, pupazzo), mentre i maschi si orientano verso oggetti che implicano regole e strategia, con una forte componente motoria e costruttiva (treno con stazione, pallone, camion, bicicletta, fucile, macchina da corsa, secchiello, costruzioni).

Questa differenziazione, evidente nelle interviste individuali, suggerisce che la scelta dei giochi non è neutra rispetto al genere, ma riflette inclinazioni spontanee e interessi prevalenti che si consolidano nell'interazione quotidiana con l'ambiente domestico e con i materiali a disposizione. Inoltre, la distinzione tra gioco libero e ordinato evidenzia come le bambine tendano a riprodurre e strutturare scenari simbolici, mentre i maschi privilegiano dinamiche basate sul movimento, la competizione o la costruzione, in linea con descrizioni storiche delle preferenze di genere nel gioco (Berenbaum et al., 2007).

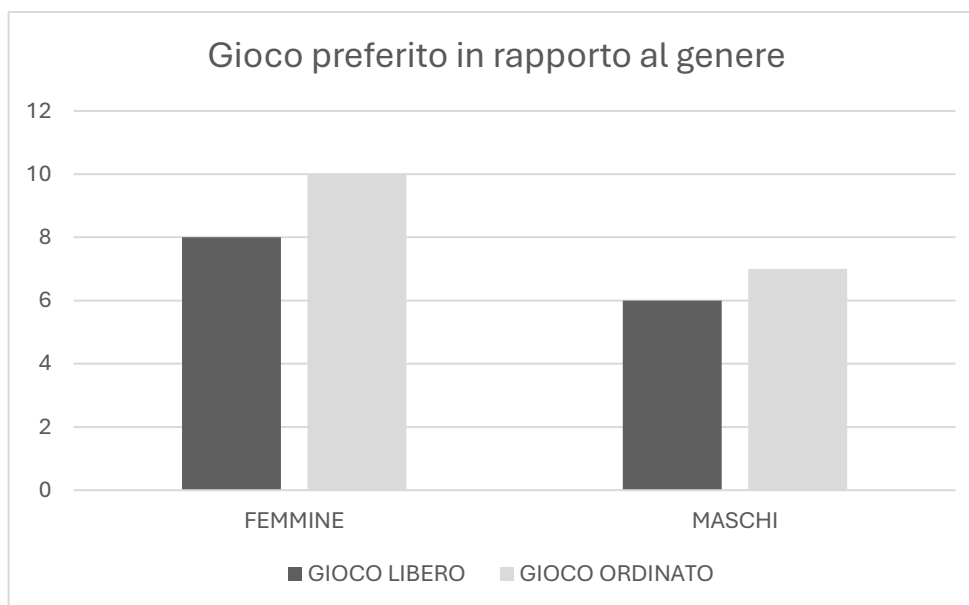


Fig. 1: Distribuzione delle preferenze ludiche per tipologia di gioco (libero/ordinato), distinte per genere.

Il documento mostra, ad esempio, come le bambine incrementino progressivamente l'interesse per la palla dai 6-7 anni in poi, ripetendo con costanza gesti e schemi simbolici, mentre i maschi, già in età prescolare, privilegiano attività di corsa, calcio e manipolazione di oggetti mobili. Analogamente, le costruzioni evidenziano pattern di genere nel gioco libero: le bambine tendono a realizzare ambienti domestici (cassette, lettini, stanze, tegamini), mentre i maschi prediligono veicoli, torri e percorsi per

palline. Altri esempi includono giochi di ruolo come “il gioco delle signore”, attività manipolative con creta e plastilina, lavori all’aperto con palette e carriole, nonché giochi di gruppo a regole informali (“il gatto e il topo”, “ho perso la pecorella”) che stimolano fantasia e interazione sociale. Sebbene conservi il coinvolgimento emotivo e il piacere derivante dall’azione, il gioco ordinato promuove, invece, capacità di pianificazione, coordinazione, rispetto di regole e organizzazione spaziale o temporale. Emergono (DOC.2) come esempi di giochi ordinati, sia simbolici sia costruttivi, in cui la riproduzione di forme, sequenze o schemi specifici richiede precisione e attenzione, senza tuttavia annullare la dimensione ludica intrinseca all’esperienza.

L’analisi dei dati relativi all’età (3-4 anni vs. 5-6 anni) conferma ulteriormente come le preferenze ludiche si modulino in funzione dello stadio di sviluppo (Fig.2). Dai documenti emerge che tra i bambini più piccoli (3-4 anni) predomina il gioco ordinato (9 bambini) rispetto al gioco libero (3 bambini), suggerendo che in questa fascia di età le attività strutturate, probabilmente supportate dall’adulto o dalla disponibilità di materiali con regole semplici, favoriscono l’organizzazione dell’esperienza e la comprensione di sequenze di azioni. Con l’avanzare dell’età (5-6 anni), la tendenza si inverte: il gioco libero diventa maggioritario (12 bambini) rispetto a quello ordinato (8 bambini), indicando un aumento dell’autonomia nella scelta delle attività, una maggiore capacità di sostenere l’attenzione su compiti prolungati e una più intensa esplorazione simbolica e motoria.

Questi dati suggeriscono quindi che la transizione dal gioco ordinato al gioco libero non è casuale, ma riflette un progressivo sviluppo delle competenze cognitive, motorie e sociali. La maggiore frequenza del gioco libero nei bambini più grandi evidenzia come la crescita dell’autonomia e della capacità di pianificazione permetta di gestire attività complesse senza la necessità di strutture esterne vincolanti. In tal senso, il gioco si configura non solo come mezzo di intrattenimento, ma come strumento metodologicamente rilevante per osservare e comprendere le tappe evolutive delle abilità infantili.

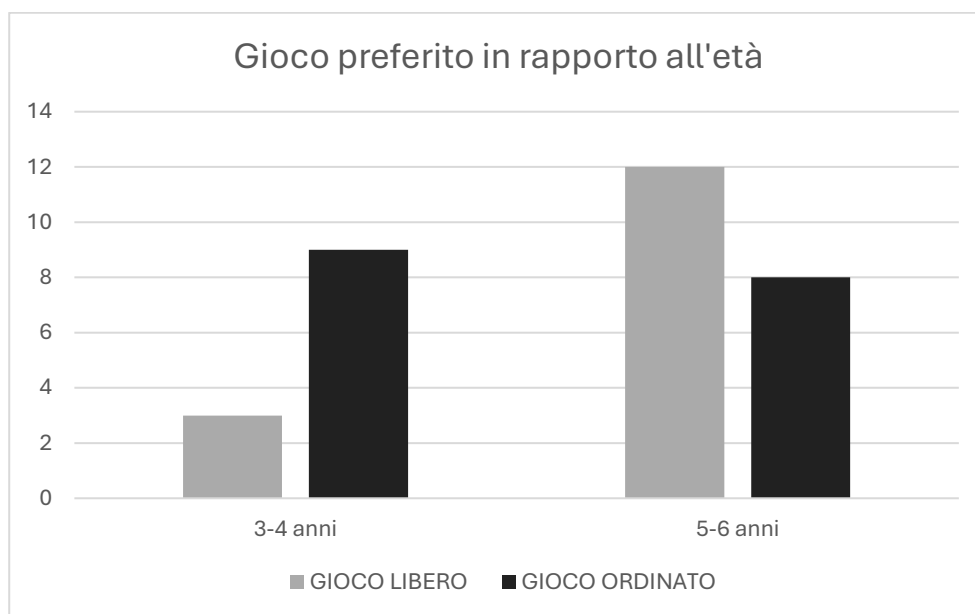


Fig. 2: Distribuzione delle preferenze ludiche per tipologia di gioco in base all’età (3-4/5-6 anni).

La domanda 4 “Quali giocattoli preferireste avere?”, posta nelle interviste individuali, fornisce ulteriori elementi per comprendere le inclinazioni ludiche dei bambini e le loro aspirazioni rispetto ai materiali domestici. Dai dati emerge una varietà di preferenze che riflette interessi simbolici, motori, creativi e cognitivo-ricreativi. Alcuni bambini esprimono desiderio per oggetti legati al gioco simbolico e alla cura (bambola [2], cucina [2], carrozzine [1], abiti [1], vestiti [1], utensili [1]), mentre altri prediligono giocattoli associati a movimento e avventura (palla/pallone [4], bicicletta [2], cowboy [2], calcio [1], indiani [1], macchine [1], fucili [1], rivoltelle [1]). Parallelamente, attività creative e intellettuali trovano spazio nelle preferenze, come evidenziato dai libri illustrati [8] e dal desiderio di disegnare [4], che rappresentano strumenti di esplorazione simbolica, linguistica e cognitiva.

L’eterogeneità delle scelte sottolinea come i bambini modulino le proprie aspirazioni ludiche in base a interessi individuali, esperienze pregresse e possibilità di manipolazione e sperimentazione dei materiali. In particolare, si nota una combinazione tra oggetti che favoriscono l’immaginazione simbolica e il gioco di ruolo (Lillard e Taggart, 2019), strumenti che stimolano l’attività motoria e giochi cognitivamente orientati, evidenziando come le preferenze dei bambini non siano rigidamente determinate dal genere, ma risultino dall’interazione dinamica tra fattori personali, contesto familiare e disponibilità dei giocattoli.

Se infatti andiamo alle domande 6 “Avete mai costruito un giocattolo?” e 7 “Di che genere?” si può notare come i bambini manifestino una netta predilezione per la combinazione tra oggetti che favoriscono l’immaginazione simbolica e il gioco di ruolo. I dati relativi alla costruzione autonoma di giocattoli offrono infatti ulteriori spunti interpretativi.

Sebbene la costruzione autonoma di giocattoli non sia un’attività diffusa, le osservazioni (DOC.3) mostrano che quando i bambini si cimentano in questa pratica, lo fanno proprio per riprodurre scenari simbolici complessi: case [2], giardini [2], erbe [2], sassi [2], sedili [2], treni [2], stazioni [2] e mobili [1]. La costruzione di oggetti, pur rara, conferma quindi l’importanza della dimensione simbolica e narrativa del gioco, evidenziando come l’interesse per la creazione e la trasformazione degli oggetti sia strettamente legato alla capacità dei bambini di immaginare e rappresentare ruoli, scenari e relazioni, coerentemente con quanto emerso dalle preferenze per bambole, case, macchinine, cucine e altri materiali simbolici. Le interviste individuali confermano questa tendenza, indicando che su 32 bambini, solo 3 dichiarano di costruire giocattoli in modo esplicito, utilizzando prevalentemente cartone [2] o legno [1]. In altre parole, la manipolazione creativa di materiali disponibili permette loro di integrare componenti motorie, cognitive e simboliche, consolidando le competenze già sollecitate dal gioco libero e dal gioco ordinato.

L’importanza centrale del gioco nella vita quotidiana dei bambini emerge chiaramente anche dall’analisi delle risposte alla domanda 5, “Quanto tempo impiegate nel gioco durante la giornata?”, in cui tutti i documenti dichiarano di giocare per l’intera giornata (1:17; 2:17; 3:13). Questa uniformità di risposte testimonia come il gioco non sia una semplice attività ricreativa, ma costituisca un elemento costitutivo della quotidianità infantile, confermando la sua funzione centrale nello sviluppo cognitivo, motorio e simbolico. Tale evidenza rafforza l’interpretazione secondo cui tutte le esperienze ludiche osservate (dal gioco libero al gioco ordinato, dalla manipolazione simbolica alla costruzione di oggetti) non rappresentano momenti isolati o marginali, ma sono parte integrante del percorso evolutivo del bambino e della sua interazione con l’ambiente.

4. IL GIOCO NEI NIDI E NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA MONTESSORIANI COME OGGETTO DI RICERCA PEDAGOGICA

Le interviste sono state costruite a partire da una traccia semi-strutturata elaborata dagli autori (cfr. “Intervista semi-strutturata per coordinatrici montessoriane”), centrata sull’indagine di tre grandi categorie di gioco: (1) il gioco esplorativo-funzionale, orientato alla scoperta del funzionamento del mondo e del corpo; (2) il gioco simbolico-narrativo, volto a rappresentare e trasformare la realtà con un grado di non letterarietà (Vygotskij, 1967); (3) il gioco sociale e regolato, inteso come interazione con gli altri secondo regole condivise, includendo un’eventuale declinazione digitale. Sulla base di questa griglia sono state condotte tre interviste in profondità a coordinatrici pedagogiche di servizi 0–6 anni a indirizzo montessoriano (Roma, Candelo e Torino), tutte registrate e trascritte integralmente. Le trascrizioni sono state analizzate attraverso una doppia procedura di analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), basata su lettura iterativa, codifica e organizzazione dei dati in nuclei tematici coerenti con le categorie guida ma aperti all’emersione di nuovi temi, e analisi lessicometrica realizzata con script in linguaggio Python: dopo tokenizzazione e pulizia del testo, sono state calcolate le frequenze delle parole chiave e dei bigrammi più ricorrenti. L’incrocio tra risultati lessicali e interpretazione tematica ha permesso una triangolazione metodologica: i dati quantitativi sono stati usati come indicatori di prevalenza e come supporto alla lettura qualitativa. Le partecipanti hanno prestato consenso informato all’utilizzo dei materiali a fini di ricerca.

Ciascuna testimonianza mette in luce un aspetto diverso dell’ecologia del gioco infantile nei contesti montessoriani contemporanei, consentendo di rintracciare convergenze e divergenze rispetto all’ipotesi di lavoro formulata in apertura: il prevalere di una concezione del gioco come intelligenza pratica e funzionale, con conseguente marginalizzazione del simbolico e del sociale, e difficoltà di integrazione del digitale.

4.1 Il gioco esplorativo-funzionale

Tutti e tre i contesti confermano la centralità del gioco esplorativo, funzionale e sensoriale, in continuità con la tradizione montessoriana. A Roma ciò si declina nella proposta di travasi, manipolazioni ed esplorazione di materiali naturali, concepiti come strumenti per sviluppare autonomia, concentrazione e consapevolezza corporea. A Candelo, invece, la dimensione funzionale è spinta con forza sia all’interno che all’esterno: l’ambiente naturale diventa parte integrante della progettazione quotidiana, con attività di raccolta, costruzione e sperimentazione fisica che valorizzano il contatto diretto con elementi naturali. A Torino, nello Spazio MoMAg, la motricità libera è condizionata da spazi ridotti ma è comunque presente: i bambini si muovono tra i centri di interesse, trasportando materiali da uno spazio all’altro e mantenendo attiva una dimensione funzionale diffusa.

In tutti i servizi il gioco esplorativo resta un pilastro comune tradizionale, ma è declinato secondo risorse e vincoli di contesto: *indoor* e manipolativo (Roma), con integrazione dello spazio *outdoor* e naturale (Candelo), o molto in linea con la tradizione montessoriana delle attività di vita pratica e fino-motoria (Torino).

4.2 Il gioco simbolico e narrativo

La dimensione simbolica, considerata marginale da Montessori, oggi appare invece riconosciuta e valorizzata, seppure con approcci differenti. A Roma è prevista e integrata attraverso travestimenti, giochi di ruolo, drammatizzazioni e *loose parts* che offrono occasioni di narrazione e messa in scena di giochi simbolici. A Candelo il simbolico si esprime soprattutto all'aperto, in giardino, ma viene anche sostenuto da un dispositivo ponte tra analogico e digitale, la lavagna luminosa, che consente di progettare e raccontare storie collettive in piccolo gruppo. A Torino, infine, il simbolico è elevato a dimensione essenziale: la coordinatrice parla di un "nutrimento psichico" (espressione cara a Maria Montessori) necessario quanto il gioco funzionale, predisponendo dispositivi dedicati come le scatole Agazziane, le scatole cosmiche e le scatole delle storie, materiali sviluppati autonomamente a supporto della narrazione e dell'espressività infantili.

Si evidenzia quindi una trasformazione significativa: se nelle osservazioni del 1952 la dimensione simbolica appariva secondaria o ricondotta all'uso di materiali didattici, nelle pratiche attuali non è solo tollerata, ma integrata o addirittura promossa come diritto e risorsa didattica.

4.3 Il gioco sociale e di regole

Un altro elemento che attraversa tutte le interviste è l'attenzione al gioco sociale e di regole. A Roma l'adulto introduce le regole in modo graduale, facilitando la negoziazione e sostenendo l'accettazione della frustrazione nei giochi tra pari. A Candelo i bambini costruiscono autonomamente regole e ruoli nei giochi di gruppo, soprattutto all'aperto: la dimensione sociale è strettamente intrecciata al simbolico, con un passaggio continuo tra gioco di ruolo e gioco di regole. A Torino, invece, per sviluppare la capacità di attendere, rispettare i turni e favorire le dinamiche cooperative si propongono soprattutto attività rituali di gruppo (legate al calendario e al clima, all'accensione della candela con canti, alla preparazione della merenda) consolidando soprattutto lo spirito di appartenenza e l'autoregolazione.

In generale si osserva una ricerca di equilibrio interessante: pur con modalità diverse, tutti i servizi riconoscono nel gioco di regole una risorsa per la convivenza e l'autoregolazione (temi presenti in Maria Montessori), utile per lo sviluppo delle funzioni esecutive, della cooperazione e del linguaggio sociale.

4.4 Il digitale

Il digitale rappresenta il punto di maggiore divergenza. A Roma e Torino è quasi completamente escluso: la convinzione è che gli schermi sottraggano *agency* al bambino e riducano il tempo da dedicare all'esperienza manipolativa, motivo per cui se ne prevede al massimo un uso futuro e marginale, sempre con forte mediazione adulta. A Candelo le resistenze si esprimono soprattutto con un fraintendimento concettuale, perché si considera digitale tutto ciò che non è strettamente manipolativo; pertanto, la lavagna luminosa, che è risorsa tecnologica ma difficilmente si può intendere come digitale, è intesa come strumento digitale, anche se in realtà l'uso che se ne fa è di potenziamento della manipolazione, rappresentazione grafica, narrazione e metacognizione. L'apertura al digitale in questo caso è per lo più mentale e culturale, con una limitata preoccupazione

rispetto agli altri due servizi, anche se nessun dispositivo digitale è introdotto nella pratica didattica con l'esclusione delle macchine fotografiche e dei cellulari per consentire ai bambini di riprendere i propri lavori a fini documentativi (secondo la tradizione malaguzziana). Quindi possiamo affermare che i contesti montessoriani difendono rigidamente la coerenza rispetto alla prevalenza dell'attività manipolativa, ma in un caso aprono a forme di "digitale lento", che non intacca l'*agency* infantile ma arricchisce le pratiche narrative, metacognitive e simboliche. Questa impostazione trova conferma anche in studi recenti che evidenziano come le insegnanti montessoriane sudafricane percepiscono le attività ludiche digitali, benché finalizzate allo sviluppo della *literacy* (apprendimento centrale nel curriculum montessoriano) come incongruenti con l'approccio montessoriano (Omidire *et al.*, 2025).

5. CONCLUSIONI

L'analisi storica delle preferenze ludiche mette in evidenza un quadro complesso, in cui alla comune propensione verso il gioco ordinato si intrecciano differenziazioni di genere nelle modalità di fruizione e un'evoluzione progressiva delle scelte in rapporto all'età. Il passaggio da attività strutturate a pratiche più libere e spontanee appare come indicatore significativo dello sviluppo cognitivo (Piaget, 1972), motorio e sociale (Parten, 1932), in linea con i principi montessoriani che attribuiscono al movimento e all'azione intenzionale un ruolo fondativo nella crescita del bambino (Beardsley e Harnett, 1998). In questa prospettiva, il gioco si configura non soltanto come attività ricreativa, ma come dispositivo educativo e conoscitivo capace di favorire autonomia, cura di sé e dell'ambiente (Montessori, 1999; ed. orig. 1952), oltre a costituire un osservatorio privilegiato delle dinamiche evolutive e socio-relazionali (Sutton Smith, 2001).

Il confronto tra le fonti del 1952 e le interviste contemporanee consente di precisare meglio la natura del gioco nei contesti montessoriani. La matrice esplorativo-funzionale resta un tratto costitutivo: allora come oggi l'attenzione al lavoro ordinato, ai materiali sensoriali e alle attività di vita pratica continua a rappresentare la base dell'esperienza infantile. Le pratiche contemporanee, tuttavia, mostrano una significativa discontinuità rispetto all'ipotesi iniziale di marginalità del simbolico (Montessori, 1950; ed. orig. 1936). In tutti i contesti analizzati, pur con strategie e risorse differenti, il gioco simbolico non è solo ammesso, ma promosso come dimensione centrale: travestimenti, drammatizzazioni, racconti condivisi, scatole per la narrazione e routine quotidiane ne attestano la funzione di "nutrimento psichico" e di spazio privilegiato per la costruzione dell'immaginario, della socialità e del linguaggio (Lillard e Taggart, 2019). Lungi dall'essere ridotto, il simbolico diventa oggi una componente irrinunciabile, che arricchisce e trasforma la tradizione montessoriana.

Sul versante del digitale, invece, i dati confermano una posizione di marginalità vigilata. Due coordinatrici dichiarano un rifiuto esplicito di introdurre strumenti digitali in quanto percepiti come sottrattivi dell'*agency* manipolativa del bambino; un solo contesto sperimenta dispositivi ponte (lavagna luminosa), che vanno però interpretati come estensione analogica e narrativa, con ricadute rappresentative, metacognitive e simboliche, più che come vera e propria innovazione digitale (Drigas & Gkeka, 2016). In questo ambito prevale dunque una resistenza strutturale, coerente con l'ancoraggio del metodo all'esperienza sensoriale e corporea e alla fondamentale mediazione adulta. Ne risulta un quadro in cui il funzionale rimane il nucleo, il simbolico emerge come elemento significativo e il digitale resta ai margini, quasi sempre escluso o relegato a usi circoscritti e sempre

sotto controllo adulto. Tuttavia, occorre sottolineare i limiti della ricerca: l'indagine qualitativa si è basata su sole tre interviste a coordinatrici, circoscrivendo la portata dei risultati. Ciò che emerge non va dunque interpretato come generalizzabile, ma come prima evidenza esplorativa, utile a formulare ipotesi e aprire piste di ricerca. Per confermare e approfondire queste tendenze sarà necessario condurre ulteriori studi, ampliando il campione a più servizi, includendo osservazioni dirette dei contesti e analizzando anche la prospettiva delle insegnanti. Solo così sarà possibile comprendere in modo più sistematico quanto il simbolico sia ormai integrato nella pedagogia montessoriana e quale spazio, se mai, il digitale potrà assumervi in futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Briggs, P. T., & Fabes, R. A. (2007). Sex differences in children's play. In P. H. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 373–392). Malden, MA: Blackwell.
- Beardsley, G., Harnett, P. (1998). *Exploring Play in the Primary Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine del gioco*. Milano: Bompiani.
- Calderon, A. S. (2024). The Impact of Montessori Education on Creative Expression in Preschoolers. *Research and advances in education*, 3(8), 39–48. Retrieved from <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1264>
- Ciptaningrum, B. M., Herminastiti, R., & Mansoer, Z. (2023). Creative thinking skills improvement through pretend play in Montessori kindergarten. In *Proceedings of the International Conference on Education-02* (pp. 20–24). DOI 10.37640/ice.02.528
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Learning and Instruction*, 89, 101703.
- Dovigo, F. (2025). *Pedagogia del gioco. Idee e strumenti per la didattica*. Roma: Carocci.
- Drigas, A., & Gkeka, E. (2016). Montessori Method and ICTs. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 4(1), pp. 25–30. <https://doi.org/10.3991/ijes.v4i1.5481>
- Gaggioli, C. (2022). *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*. Milano: Franco Angeli.
- Gaggioli, C. (a cura di) (2024). *Maria Montessori, una pedagogia per la pace. Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Jayani, R., & Mawaddah, F. U. (2025). Senin Bugar: Integration of motor activities and art expression in early childhood education (Case study at Aluna Montessori School). *International Journal of Environmental Sciences*, 11(11s), 54–61. <https://doi.org/10.64252/t4jg1503>
- Lillard, A. S., & Taggart, J. (2019). Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- Lupi, A. (2016). Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (2), 114–123.

- Lupi, A. (2022). Il gioco e il metodo Montessori: un rapporto in prospettiva critica. *Rivista di Studi Italiani*, 40, 265-283.
- Montessori, M. (1912). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Maglione & Strini.
- Montessori, M. (1950). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1936).
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti. (opera originale pubblicata nel 1952).
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (opera originale pubblicata nel 1950).
- Naguib, N. M., Aly, M. G., Elshennawy, S., & Eltalawy, H. A. (2022). Effect of Montessori on children development: Systematic review. *Teikyo Medical Journal*, 45(1), 5729–5741.
- Omidire, M. F., Aung, S., Izevbogie, E., & Shai, S. P. (2025). Perception of Montessori preschool teachers regarding literacy development through technology-supported play-based activities. *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa*, 16(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v16i1.543>
- Parten, M. (1932). Social Participation among Preschool Children. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 27, 243-262.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Manuel, A. K., Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., & O'Grady, R. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Soundy, C. S. (2009). Young children's imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 381–383.
- Sutton Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Boston: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1967) Play and its role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

Copyright (©) Cristina Gaggioli, Andrea Lupi, Claudia Lanfranconi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Gaggioli, C., Lupi, A., Lanfranconi, C. (2025). Gioco e apprendimento nei contesti montessoriani: una ricerca interpretativa tra pratiche storiche e scenari educativi contemporanei [Play and learning in Montessori contexts: interpretative research between historical practices and contemporary educational scenarios]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 331-347. Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17423