

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO IV - Numero 2 - 12/2014

SUGGERZIONI MONTESSORIANE. RIPENSARE L'UMANITÀ A PARTIRE DALL'INFANZIA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com - www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loidice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yasmine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szusik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Casso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

In un testo rimasto inedito fino al 2002 (e attualmente pubblicato in un volume di Augusto Scocchera, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, edito dall'Opera Nazionale Montessori), Maria

Montessori scrive: "Il bambino si avanza: questa è la verità! E come quando, invisibile, e nascosto nel seno materno, viene al mondo con una forza che nessuno può trattenere, così si avanza e nasce oggi il bambino in seno all'umanità sofferente. Ebbene, è necessario per noi aiutare questa nascita, che deve assicurare la sopravvivenza e il rinnovamento della civiltà [...]. Bisogna organizzarci e creare il Partito del Bambino che richiede come base la coordinazione di tutto quanto ha fatto la scienza per conoscere l'infanzia e tutto quanto l'educazione ha rivelato per amarla e per servirla".

Con questo numero, MeTis intende cogliere le suggestioni montessoriane, straordinariamente attuali, quale spunto di analisi e di riflessione sul valore sociale e politico – non solo educativo – dell'infanzia e, conseguentemente, sulla necessità di "ripartire" da essa per ripensare il modo stesso di essere e di vivere l'umanità, in un momento storico in cui sono proprio i bambini a pagare, spesso con la vita, i conflitti etnici, politici, economici e sociali che attraversano l'intero pianeta. I concetti fondativi del pensiero montessoriano, esemplificati in alcune parole chiave – libertà, autonomia, pace, democrazia, eguaglianza – possono essere riletti e reinterpretati dalla comunità scientifica per proporre nuove riflessioni di grande valenza educativa e sociale. Per ripensare l'umanità a partire dall'infanzia.

In a text remained unpublished until 2002 (and now published in a book of Augustus Scocchera, *The method of the child and the formation of man*, published by Opera Nazionale Montessori), Maria Montessori writes: "The child makes progress: this is the truth! And as when, invisible, hidden in the womb, comes to earth with a force that no one can hold, so child progresses and born in suffering humanity. Well, we must help this birth, which must ensure the survival and renewal of civilization [...]. We must create the Child Party with coordination of science and education". This number wants to reflect on the Montessori suggestions for analyze the social, political and educational childhood, because children are still innocent victims of ethnic, political, economic and social conflicts. The basics of Maria Montessori pedagogy – freedom, independence, peace, democracy, equality – can be reread and interpreted to propose new ideas, to rethink humanity from childhood.



Foto di Alessandro Bench

INDICE TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

Isabella Loiodice

Partire dall'infanzia, per riscoprire le radici della propria umanità
From childhood. For discovering the origins of human being

INTERVENTI - ARGUMENTS

Franca Pinto Minerva

Dal bambino creativo al bambino cosmico
From the creative-child to the cosmic-child

SAGGI - ESSAYS

Bernat Sureda Garcia, Francesca Comas Rubí

La fotografia come strumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña

La fotografia come strumento di divulgazione in Catalogna del Metodo Montessori

Photography as a way to promote Montessori Methodology in Catalonia

Tiziana Pironi

Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola
Maria Montessori and the training of teachers for a new school

Clara Tornar

Maria Montessori. Un contributo alla qualità del processo educativo
Maria Montessori. A contribution to the quality of the educational process

Barbara De Serio

Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak
Father of man, and King of children. A reflection on childhood: from Maria Montessori to Janusz Korczak

Rosa Gallelli

Cognizione "incarnata" ed educazione dei sensi. Prospettive di lifelong learning a partire dalla riflessione montessoriana
"Embodied" cognition and education of the senses. Perspectives of Lifelong Learning from the reflection of Maria Montessori

Davide Zoletto

Intersezionalità e differenze nei contesti educativi eterogenei. Possibili spunti montessoriani
Intersectionality and differences in heterogeneous educational contexts. Feasible Montessori ideas

Elide M. Taviani

Il Metodo Montessori nell'attuale realtà sociale multiethnica
The Montessori Method in the contemporary multiethnic society

Patrizia Sandri

L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori
The education of "uneducables": the contributions of Jean Itard, Édouard Séguin and Maria Montessori

Isenarda De Napoli

Montessori e musica
Montessori end Music

Livia Romano

Educare il bambino alla vita interiore. La lezione di Maria Montessori nel tempo della post-democrazia
Educating the child to the interior life. The lesson of Maria Montessori in the post-democracy age

Ilaria Filograsso

Prestare la voce. Rapporti di potere nella letteratura per l'infanzia
Giving voice to. The Relationship of Authority in Children's Literature

Paola Trabalzini

Montessori: "ingrandire" la personalità umana
Montessori: "Enlarging" the human personality

Luisa Salmaso

Scienza e metodo: la via montessoriana per promuovere le funzioni esecutive nei contesti scolastici
Science and Method: the "Montessorian" way to promote executive functions in Schools

Roberto Travaglini

L'emergenza e le contraddizioni del diritto all'infanzia: dalla Montessori ai nostri giorni
The emergence and contradictions of the right to Childhood: from Montessori to the present day

Monica Miretti

Contro "i vivisezionisti della personalità umana". Per un futuro a partire dalle intuizioni di Maria Montessori
Against "the Vivisectionists of the human personality". Imaging the future from the insights of Maria Montessori

Gabriella Falcicchio

Segui il nascente, lui sa. Suggestioni montessoriane sul mettere al mondo/venire alla luce
Follow the nascent, because he knows. Montessori's suggestions on putting the world/come to the light

Stefano Oliverio

Un'epistemologia child-centred per una nuova cosmopoli. Note di filosofia dell'infanzia
A child-centred epistemology for a new cosmic human society. Remarks for a 'childhood philosophy'

Teresa Garaffo

Maria Montessori e il secolo del bambino. Spunti per una nuova cultura dell'infanzia
Maria Montessori and the century of the Child. Ideas for a new culture of Childhood

Gabriella Armenise

Ripartire dall'infanzia, attraverso il modello educativo montessoriano, per provare a ripensare l'umanità
Starting again from Childhood, through the Montessori educational model, in order to rethink humanity

Vittoria Bosna

Alcune applicazioni alternative del metodo educativo di Maria Montessori

Some alternative applications of Montessorian Method

EX ORDIUM

David Comincini

Epistemologia, intercultura e mondializzazione

Epistemology, intercultural education and globalization

Mariarosaria De Simone

Impariamo dai bambini a essere grandi: per un'educazione dell'intera persona

Let's learn from the kids to be adults: an education of the whole person

Sandra Elia

Dall'osservazione alla trasformazione

From the observation to the transformation

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

Luisa Santelli Beccegato, A. Cassano, A. Cinquepalmi, R. Ferro, A. Fornasari, L. Positò, A.M. Tomaziu

Cultura digitale: un viaggio insieme ai bambini rom

Digital culture: a trip together to Roma children

Berta Martini, Andrea Lupi

Il paradigma montessoriano nelle scuole dell'Infanzia non montessoriane. Un progetto pilota nelle scuole della Provincia di Trento

The "Montessori paradigm" in schools which not follow Montessori methodology. A pilot project in the schools of the Province of Trento

Federica Cirulli

Professionalità docente e percorsi di formazione post-laurea in modalità blended: la collaborazione interistituzionale per la costruzione di competenze sui Disturbi Specifici di Apprendimento presso l'Università degli Studi di Foggia

Teacher's training and post-lauream professional blended education: interinstitutional cooperation to build specific skills in specific learning disorders in University of Foggia

Alessandra Romano

Ripensare lo spazio per l'infanzia alla luce della complessità multidisciplinare: un report di ricerca

Re-thinking to a place for Childhood considering multidisciplinary Complexity: a research report

Valentina Mustone

La figura dell'educatore nello Spazio Gioco per i figli dei dipendenti dell'Università di Foggia

The educator in Space Game for the of employees of the University of Foggia

Severo Cardone

Educare al comprendere e sviluppare competenze trasversali: la metodologia hands-on e l'approccio plurisensoriale nei musei interattivi
Education to the comprehension and developing cross-competencies: the hands-on methodology and the multy-sensorial approach in interactive museums

FORMALEX

Erika Ena

Uno sguardo verso figure ibride all'interno dell'Università: il personale tecnico-scientifico

A look towards hybrid figures within the University: the technician-scientist employees

FONTI - SOURCES

Franca Pinto Minerva (a cura di)

"Suggestioni montessoriane" di Giacomo Cives

"Montessorian Suggestions" by Giacomo Cives

**Partire dall'infanzia,
per riscoprire le radici della propria umanità
di Isabella Loiodice**

Un'umanità sofferente, smarrita, alla ricerca di risposte al perché dell'efferatezza e della tragicità dei recenti eventi di cronaca, rivela, "esposta" sul palcoscenico mediatico, la propria condizione di profondo disorientamento esistenziale. La paura a frequentare anche i luoghi della propria quotidianità – la strada, il supermercato, i tram e le metropolitane, i luoghi di culto, di lavoro e di svago – si somma all'incertezza di un futuro economicamente, professionalmente, politicamente e socialmente incerto. La sensazione è che tali evenienze non risparmino nessuno, neppure i più piccoli: questi ultimi, anzi, appaiono le vittime prime e quasi "privilegiate" di atti di incomprensibile violenza, anche (e direi soprattutto) quando vengono materialmente armate dall'adulto per indossare i panni di combattenti di guerre di cui non comprendono la ragione (si pensi al recente videoshock che mostra un ragazzino mentre uccide due prigionieri o alla bambina che si fa esplodere provocando decine di vittime: entrambi avevano all'incirca dieci anni).

La tentazione a rinchiudersi negli spazi del proprio privato – o comunque di una socialità ristretta, a scapito dell'impegno collettivo – appare sempre più diffusa e, quel che è più grave, soprattutto tra i giovani, che tuttavia non rinunciano a manifestare forme di sensibilizzazione individuale verso i temi del sociale (il rispetto verso le molteplici forme della diversità: delle persone, delle culture, dei sistemi viventi) ma, come già detto, privilegiando spazi e forme di socializzazione privata, quasi delusi, e oramai diffidenti, rispetto ai luoghi della partecipazione collettiva e a coloro che ne hanno la diretta responsabilità politica.

Come fare, cosa fare, con chi provare a far leva sulla – crediamo e speriamo – insopprimibile capacità di uomini e donne di reagire, con la forza della ragione e dell'emozione, rispetto ai divulgatori della violenza e ai sostenitori dell'indifferenza, dell'egoismo, della prevaricazione del forte sul debole?

Occorre, crediamo, avere la capacità di riuscire a guardare oltre l'immediatamente evidente perché quotidianamente esposto con immagini, suoni e parole mediaticamente dominanti, per far emergere le persone, gli atti, i contesti dove è presente un'umanità che sa sperare nel futuro e che si impegna a realizzarlo: i cortei e le piazze animate da persone che testimoniano il loro dissenso rispetto alla violenza, all'intolleranza, ai conflitti; i giovani che non rinunciano a costruire il proprio futuro professionale ed esistenziale, per quanto incerto possa essere; le famiglie che confermano il loro ruolo di presidio degli affetti, tessendo tenacemente le trame relazionali per dare sicurezza in un mondo insicuro; le istituzioni scolastiche e formative che non dimenticano di essere promotrici di democrazia attraverso il diritto all'istruzione per tutti; uomini e donne che ogni giorno si rimettono in movimento, magari dopo il fallimento della propria azienda, il licenziamento dal proprio posto di lavoro, il rifiuto a una richiesta di impiego perché donna e magari incinta; figure paradigmatiche, come la diciassettenne Malala Yousafzai, premio Nobel per la pace 2014, quasi uccisa dai talebani e ora impegnata in difesa dei diritti civili, in particolare quello all'istruzione delle donne; oppure come Jun, ex bimba di strada nelle Filippine che chiede a Papa Francesco il perché della sofferenza dei bambini. Domande, queste ultime, che non trovano risposta se non, appunto, nella capacità di riuscire a mantenere la propria umanità, espressa attraverso la capacità di avere com-passione, soprattutto di quell'alterità che si fa ancora più dolente quando veste i panni dell'infanzia, mettendo a frutto i tre linguaggi capaci di esprimere al meglio, secondo il Pontefice, la nostra umanità: il linguaggio della mente, del cuore e delle mani (cioè dell'azione concreta, non del solo pianto fittizio e di facciata).

Cosa c'entra questo con Maria Montessori? Perché mettere in correlazione le lacerazioni del nostro presente con il pensiero montessoriano? Il nesso ci sembra evidente, considerando che ancor più lei ha vissuto in un periodo buio della storia dell'umanità, dove lo spettro della guerra e le manifestazioni di disumanità hanno poi assunto le sembianze dell'orrore dello sterminio di un popolo.

Con lei, come Lei, vogliamo investire nell'umanità bambina capace di esprimere quella labilità e quell'ingegno creativo da cui far scaturire un'umanità adulta impegnata a vivere con gli altri e non contro gli altri, in un progetto di educazione cosmica che, già nelle intenzioni dell'Autrice, esprimeva il nesso di interdipendenza che lega tra loro le persone, la natura, gli animali, la Terra con l'universo.

La ricchezza di spunti nella vita e nelle opere di Montessori è evidente nei contributi di questo numero della Rivista, che ne indagano il pensiero cogliendone, da differenti punti di vista e con molteplici chiavi di lettura interpretativa, la straordinaria attualità, lasciando per certi versi intravedere l'inedito che ancora si cela negli scritti montessoriani: dalla esaltazione della mente del bambino all'educazione dei sensi, senza trascurare la vita interiore; dall'intreccio tra la mente e la mano al rapporto tra gli uomini e la natura, in funzione della salvaguardia di tutte le specie viventi; dall'elaborazione di un metodo alla predisposizione del contesto, dal ruolo dell'educatore alla costruzione del materiale; dal riconoscimento dell'alterità al rispetto delle differenze, in chiave interetnica e interculturale.

La ricchezza della differenza che l'infanzia stessa impersona – e che Maria Montessori invitava a non inibire ma a potenziare, liberandola dalle “catene coercitive” dell'adulto – può diventare la chiave di lettura interpretativa più idonea ad aiutare noi contemporanei ad affrontare con spirito critico ma costruttivo la complessità del tempo presente. Come farebbe un bambino, lasciato libero di agire.

Dal bambino creativo al bambino cosmico
di Franca Pinto Minerva

DOI: 10.12897/01.00061

È nostro interesse comprendere i margini di innovatività che, pur a distanza di anni, ancora risiedono nella valorizzazione montessoriana del potenziale creativo dell'infanzia. Tali margini potrebbero infatti orientare l'eticità della società e della cultura del futuro e salvare l'umanità (la sapiente gestione della relazione uomo-mondo) grazie all'intervento del bambino, "padre dell'uomo". La consapevolezza di questo compito etico rinvia a una educazione cosmica in grado di offrire al bambino una visione unitaria della complessità del suo stesso essere, in cui si interconnettono e intrecciano mano e pensiero, mente e cuore, persistenza e divenire, intelligenza e creatività. Uno degli obiettivi più urgenti per la ricostruzione della società è pertanto la ricostruzione dell'educazione a partire dagli ambienti di vita entro cui praticarla.

It is our interest to understand the margins of innovation that reside in the enhancement of the creative potential of childhood by Montessori Method. These margins may to guide ethical principles of the society and culture of the future and save humanity (the wise management of the man-world) for intervention of the child, "father of man". The awareness of this ethical task leads to a cosmic education that can offer the child a unified view of the complexity of his own being, which are interconnected and intertwined hands and thought, mind and heart, static and persistence, intelligence and creativity. One of the most urgent for the reconstruction of society is reconstruction of education in the environments in which children lives.

1. Il potenziale creativo dell'infanzia

Nonostante la consapevolezza dell'inesauribile attualità delle sue opere – che continuano instancabilmente a offrire preziosi elementi di riflessione per chi si occupa di formazione – non è facile ripercorrere l'esperienza educativa di Maria Montessori. Non lo è perché i suoi molteplici percorsi di studio e di formazione conducono di volta in volta a ricostruirne il pensiero attraverso diversi sguardi interpretativi, che ben si conciliano con la complessità del suo sapere pedagogico e didattico. Una complessità che solitamente viene ricondotta all'appassionata dedizione con cui la stessa Montessori ha continuamente ricostruito e revisionato la sua opera, arricchendola con apporti concettuali sempre più innovativi, ma che forse va rintracciata soprattutto nella pluralità dei suoi interessi di ricerca e nella poliedricità dei suoi studi pedagogici, che si sono sempre nutriti delle contaminazioni con le diverse scienze e con i diversi ambiti disciplinari in cui la pedagoga si è formata.

Fu in particolare l'intima connessione tra studi psicologici e studi psichiatrici, alla base della sua formazione medico-scientifica, a sviluppare in lei una passione per il sapere antropologico e per la sua utilizzazione nel settore della pedagogia degli anormali, che negli anni la portò a sviluppare un approccio scientifico in ambito didattico e a maturare straordinarie intuizioni sull'educazione infantile.

Grazie a questi interessi scientifici la Montessori cominciò a dimostrare che la medicina non era sufficiente per migliorare la condizione di disagio di una larga fascia di popolazione infantile e soprattutto che la causa di alcuni disturbi non poteva essere solo di carattere biologico, ma andava ricondotta a fattori culturali e all'incapacità dell'ambiente educativo di sviluppare il potenziale creativo dell'infanzia, da lei considerato una facoltà inerente alla natura dell'essere umano, una miscela di sensorialità e sensualità, di logica e fantasia, di ragione e immaginazione, di convergenza e di-

vergenza, capacità di avanzare ipotesi e invadere i territori inesplorati dell'inedito e del futuro. La sua sorgente – diceva la Montessori – è nel caos fantastico della mente del bambino, che dall'indifferenziato del primo nucleo di energia vitale, attraverso sviluppo ed educazione, si dispiegherà nelle complesse e articolate facoltà della mente, del cuore, dell'immaginario, dell'utopico. «È perciò incomprensibile – come era solita sostenere – che la meravigliosa forza creatrice del bambino sia stata per tanto tempo ignorata» (Montessori, 1952, p. 74), non considerando come esso sia la reale, e forse unica, risorsa per affrontare le criticità e le contraddizioni di un'epoca povera di valori, che ha bisogno di nuove etiche per rimettere al centro l'invulnerabilità del soggetto-persona: «solo il bambino può aiutare l'umanità a risolvere una grande quantità di problemi sociali e individuali. Il bambino è padre dell'umanità e della civilizzazione» (Ibidem, p. 74).

La creatività dell'infanzia inizia ad agire sin dalla nascita anche se essa rimane per lungo tempo celata e protetta dagli sguardi adulti. Tuttavia, le incredibili performance che si preparano in tale silenzio ci restituiscono la consapevolezza che l'infanzia fa tutto tranne che restare immobile. Come se il bambino avesse nella sua culla così tanto da fare e da inventare, così tanto da creare da non potersi permettere di essere distratto dal mostrare il grande lavoro che realizza giorno per giorno. E tutto ciò non sarebbe possibile se non si attingesse a quelle straordinarie risorse che riposano nella “mente assorbente” del bambino, «meraviglioso dono dell'umanità» (Montessori, 1993, p. 88), che gli consente di assorbire stimoli semplicemente “vivendo” nell'ambiente.

Mettere in primo piano la dimensione assorbente della mente del bambino significa sottolineare come gli apprendimenti di questa particolare fase della vita siano legati al doppio vincolo della “potenzialità creatrice del bambino”, per lo più geneticamente “pronta all'uso”, e della esposizione a un'offerta culturale ricca, diversificata, attiva. Fin dalla nascita la mente del bambino è affamata di conoscenze e di esperienze. Egli assorbe dal mondo tutto quanto si offre alla sua attenzione seguendo le leggi naturali del suo sviluppo. Ciò significa che mentre “subisce” il mondo, il bambino al contempo lo struttura. Crea, in altre parole, il suo modo di essere nel mondo attraverso la messa in opera di “sapienti energie sovrumane”, come le chiama la Montessori utilizzando un linguaggio metodologicamente più suggestivo che descrittivo. Sono queste energie che rendono l'uomo spontaneamente ricettivo a partire dalla primissima infanzia, quando il potenziale creativo della mente del bambino è in uno stato di ribollente e “nebuloso” disordine. Un disordine che, a ben guardare, rappresenta la fase aurorale della vita, da cui muovono tutte le realizzazioni future dell'essere umano. Questa la base dello sviluppo della vita psichica umana. Questo, dunque, il “segreto dell'infanzia” che la Montessori ha voluto consegnarci, evidenziando in più occasioni lo straordinario funzionamento della mente infantile: una vera e propria esplosione in cui il bambino, dopo aver assorbito con la sua mente, dal mondo della vita, materia, energia, informazione, rielabora il tutto per riemergere creativamente, mettendo nuovamente a disposizione del cosmo quanto precedentemente assorbito.

Non si tratta, dunque, di una creazione *ex nihilo* da parte del bambino. Egli ha bisogno degli elementi base per poter creare. Ha bisogno di imparare a percepire, discriminare, riprodurre suoni e forme; di imparare a fare associazioni; di intuire la danza combinatoria degli elementi che strutturano i codici, i saperi, le conoscenze, le visioni del mondo.

In queste attività, per mezzo delle quali il bambino si impadronisce del mondo, si manifesta la dimensione propria dell'infanzia, racchiusa in quelle zone di confine in cui l'esercizio si realizza in forma ludica, l'assorbimento si declina in espressioni creative, la realtà si rivela nelle forme dell'immaginazione, le funzioni cognitive convivono con le funzioni espressive. Per questo motivo le azioni del bambino vanno lette nell'ottica di quel principio cosmico grazie al quale il suo mondo si trasforma e si rinnova attraverso un cammino di continua metamorfosi.

Quella che l'infanzia ci rinvia è un'idea di mondo ludico, amorevole e solidale, in cui non vi sono scissioni e separazioni e in cui gli opposti riescono a comunicare nell'ottica di una realtà utopicamente liberata da limiti e vincoli che opprimono le manifestazioni della creatività umana.

2. Sensibilità cosmica e solidarietà umana

È nostro interesse comprendere i margini di innovatività che, pur a distanza di anni, ancora risiedono in tale concezione, margini che potrebbero essere in grado di orientare, se non di decidere, della eticità stessa della società e della cultura del prossimo futuro, che potrebbero salvare l'umanità dell'uomo (la sapiente gestione della relazione uomo-mondo) grazie all'intervento del bambino "padre dell'uomo", come lo definisce la stessa Montessori.

In quanto pedagogisti abbiamo la responsabilità di proteggere la natura plastica e nebulosa dell'infanzia perché, finché dura, il bambino stesso scopra naturalmente e gradualmente le possibilità insite nel proprio patrimonio di strumenti sensoriali e relazionali, cognitivi ed emotivi, attraverso il percorso della vita, fatto di altalenanti evoluzioni e involuzioni. Un percorso tortuoso (per le diverse vie utili a giungere a un analogo risultato), pieno di biforcazioni (per le differenziazioni e le divergenze possibili) e di brusche interruzioni (per i vicoli ciechi e i fallimenti sempre dietro l'angolo). Un percorso che, quando misconosciuto e, al limite, neanche negato nella sua complessa creatività, si ripercuoterà in modo indelebile sulla futura vita adulta, minando talenti, riducendo opportunità, compromettendo progettualità; al contrario, promuovendo docilità, favorendo ubbidienza passiva, divulgando pensiero autoritario e intollerante.

«Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più sensibile di un tutto, che ha le radici nel più remoto passato e si dirige verso l'infinito del futuro. Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più delicato e vitale, dove tutto si può decidere e rinnovare, dove tutto ridonda di vita, in cui si trovano chiusi i segreti dell'anima, perché ivi si elabora l'educazione dell'uomo» (Montessori, 1989, p. XIII). All'adulto spetta dunque il dovere di consentire al bambino di abitare la complessità e di coglierne i versanti più creativi e costruttivi, accanto alla considerazione di quelli più omologanti e distruttivi. È la possibilità di avere e di fare esperienza della complessità della rete che sottende l'intero cosmo a rendere gli stessi bambini "cosmici". E questo nella misura in cui essi stessi evolvono competenze di cura per la natura e per l'ambiente di vita, e dunque anche per se stessi e per la differenza, che nel suo essergli accanto si costituisce come alterità; li costituisce come identità.

Educare il "padre dell'uomo" al rispetto della complessità, alla consapevolezza sistemica della relazione uomo-natura, alla gestione delle tensioni riorganizzative della triade cultura-storia-natura significa promuoverne tout court il passaggio da esso (il bambino) al suo figlio (l'uomo).

«Ecco dunque che il nostro primo maestro sarà il bambino stesso, o meglio lo slancio vitale con le leggi cosmiche che lo conducono inconsciamente: non ciò che noi chiamiamo "la volontà del bambino", ma il misterioso volere che dirige la sua formazione» (Montessori, 1993, p. 24).

Le caratteristiche proprie dell'infanzia montessoriana, dunque, rendono conto dei margini di percorribilità di una azione educativa che, affrontando in primo luogo i problemi della esperienza e della conoscenza della dimensione vitale più materica e organica di tutti gli elementi della natura, conduca il bambino a dirigersi in autonomia e in progressione crescente verso la scoperta, il riconoscimento e la tematizzazione dei nessi qualificanti i fenomeni naturali in direzione di una vita qualificata, in una prospettiva che innesta la cultura nella natura e, contemporaneamente, la natura nella cultura. La Montessori rappresenta, dunque, un asse portante per una pedagogia che non è difficile riconoscere nel suo esser votata alla riumanizzazione della relazione io-mondo. Riconoscere la pluralità degli snodi e dei vincoli connettivi in fondo significa tener presente proprio quella rete della vita che tanta "pedagogia ecologica" ancora stenta a saper tradurre in *formae mentis*, forse perché ignara degli sviluppi di una "sensibilità ecologica", che già si manifestano a partire dalla primissima età. È nel bambino che si ritrova, infatti, la via «per raggiungere l'unità tra gli uomini del mondo» (Ibidem), perché il bambino è «forza universale, è sorgente di amore e di sentimenti elevati» (Ibidem).

L'obiettivo, evidentemente, è quello di muovere verso un nuovo umanesimo, un bio-umanesimo che sappia finalmente tener conto non solo dell'umano, ma della relazione fraterna e paritaria tra umano e non umano. Ove è chiara la finalità educativa quando la Montessori dice che «se abbiamo una visione del piano cosmico in cui ogni forma di vita poggia su movimenti intenzionali aventi uno scopo non solo in se stessi, potremo capire e dirigere meglio il lavoro del bambino»

(Montessori, 2009, p. 148). Tale rinnovato rapporto di cooperazione tra uomo e natura – un rapporto smarrito nell'affermarsi di una scissione che nella Modernità ha legittimato ulteriori marginalizzazioni e gerarchizzazioni di una specie sull'altra, di una cultura sull'altra, di un genere sull'altro – implica la consapevolezza che ogni forma di vita è collegata all'altra. Di qui, per la Montessori, un'educazione in grado di rendere operativa la "collaborazione di tutti gli esseri animati e inanimati" (Montessori, 1970a, p. 14) e di rendere responsabile l'uomo del suo specifico ruolo nel processo evolutivo cosmico.

La consapevolezza di questo compito rinvia a una "educazione cosmica" in grado di offrire al bambino una visione unitaria della complessità del suo stesso "essere cosmico", in cui si interconnettono e intrecciano mano e pensiero, mente e cuore, persistenza e divenire, intelligenza e creatività. Uno degli obiettivi più urgenti per la ricostruzione della società è, pertanto, la ricostruzione dell'educazione a partire dagli ambienti di vita entro cui praticarla. Di qui l'invito: «diamo [all'infanzia] una visione dell'intero universo. L'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi. Cominceremo insieme per questa strada della vita, perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse tra loro per formare un tutto unico» (Montessori, 1970b, p. 19). Ed è così che il bambino cosmico si pone come sfida formativa in prospettiva utopica di un mondo ove la storia del cosmo, delle società e delle culture aprano a un saper vivere pacificato fra tutte le forme di vita.

Bibliografia

- AA.VV. (1950). *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori. Roma: Ente Opera Montessori.
- Montessori, M. (1970a). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1946).
- Montessori, M. (1970b). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- Montessori, M. (1989). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1936).
- Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916).
- Montessori, M. (1993). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (2009). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).

La fotografía como instrumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña di Bernat Sureda Garcia, Francisca Comas Rubí

DOI: 10.12897/01.00056

This article analyses the historical milieu that facilitated the spread of Maria Montessori's educational approach in Catalonia between 1914 and the end of the Second Republic, and how the method became one of the basic underpinnings of the reform programme promoted by the Catalan industrial bourgeoisie. Within that framework, this paper explores the role played by published photography in introducing the Montessori method.

L'articolo analizza il contesto storico che favorì la diffusione del metodo di Maria Montessori in Catalogna dal 1914 fino alla fine della II Repubblica e come il metodo divenne uno dei fondamenti del programma riformista della borghesia industriale catalana. Nella cornice di tale contesto si analizza il ruolo che assunse la fotografia pubblicata per fare conoscere il metodo.

El artículo analiza el contexto histórico que favoreció la difusión del método de María Montessori en Catalunya desde 1914 hasta el final de la II República y como el método se convirtió en uno de los fundamentos del programa reformista de la burguesía industrial catalana. En el marco de este contexto se analiza el papel que tuvo la fotografía publicada para dar a conocer el método.

1. La difusión del método montessoriano en Catalunya [1]

En Cataluña, la zona más industrializada de España y con una potente burguesía, a principios del siglo XX se difunden, entre sectores sociales e ideológicos diversos, ideales regeneracionistas que cuestionan el atraso y la falta de modernización del Estado español. Son propuestas que se dan también entre los grupos intelectuales más progresistas y democráticos de otras zonas de España pero que en Cataluña se pudieron concretar en el programa político y en las realizaciones de las instituciones públicas locales, ayuntamientos y diputaciones, especialmente después del triunfo en las elecciones de 1907 de los partidos catalanistas agrupados en la coalición *Solidaritat Catalana*. A partir de este momento el regionalismo catalanista burgués y conservador, que reclamaba mayores cotas de autonomía política y económica para Cataluña, desarrolló un programa de modernización en todos los campos, en el que la educación era un eje fundamental. Es un programa que en el campo educativo coincide en algunos de sus objetivos con propuestas que vienen del progresismo no catalanista republicano o incluso del movimiento obrero. Garantizando más educación y mejor educación para toda la población, los grupos burgueses pretendía mejorar la cohesión social y la modernización, objetivos que eran incapaces de conseguir los partidos monárquicos que se turnaban en el gobierno del Estado y las oligarquías que los apoyaban (Pozo, 2000). Frente a este sentimiento de atraso y de distancia con otros países europeos, se llegó a la convicción de que solo con actuaciones dirigidas desde Catalunya y con una iniciativa autónoma se podrían conseguir las reformas que se veían como necesarias. Eugeni d'Ors, uno de sus principales inspiradores, dio a este movimiento modernizador y reformador el nombre de *noucentisme*. La modernización que experimentan algunas instituciones escolares de Catalunya y el apoyo que recibe la difusión de las ideas de la Escuela Nueva por parte de las instituciones públicas locales en aquel territorio deben enmarcarse en el contexto de este amplio movimiento que pretende construir un nuevo país y una ciudadanía más cívica, culta, cosmopolita y liberal. Un proyecto que busca construir una sociedad integradora, estructurada y cohesionada. Era un proyecto que tenía mucho de utópico en el más amplio sentido de la palabra, que se reafirmó aún más al tener que enfrentarse con los graves disturbios sociales de la Semana Trágica de 1909, que entre otras consecuencias acabaron con el juicio y fusilamiento del pedagogo anarquista Francesc Ferrer i Guàrdia fundador de la Escuela Moderna de Barcelona (González-Agàpito, Marqués, Mayordomo & Sureda, 2002, pp. 34-44).

Para los reformistas catalanes del *noucentisme* la educación y formación popular desde la escuela infantil, se convirtió en un instrumento fundamental para conseguir sus objetivos. Par dar apoyo y fundamento a este amplio proyecto de reforma educativa se interesaron por las ideas educativas más innovadoras en aquellos años en que se comenzaban a divulgar las ideas de la Escuela Nueva. Como ha indicado Jordi Monés, uno de los investigadores que mejor conoce las influencias pedagógicas que recibió reforma educativa catalana de aquellos años, una de las aportaciones con la que más sintonizó el *noucentisme* fue la de Maria Montessori. Según Monés, la influencia del sensualismo en la obra montessoriana encajaba perfectamente, por lo menos teóricamente, con el individualismo del ideario de algunos sectores del industrialismo de aquellos años. Por otra parte, sigue afirmando Monés, la importancia dada a la actividad sensorial en el método de Montessori se adaptaba a los esquemas ideológicos del idealismo burgués i más concretamente del *noucentisme* (Monés, 2011, p. 83).

El hecho de que el método montessoriano tuviera como uno de sus objetivos potenciar la actividad infantil para orientar la libre espontaneidad de los más pequeños hacia formas de disciplina y orden era interpretada como la forma perfecta y científica de transformar los impulsos primarios, incontrolados y caóticos de la naturaleza infantil en actuaciones racionales y ajustadas a los valores sociales. Conseguir el equilibrio entre libertad, orden y disciplina, tanto en la esfera individual como en la social, era uno de los principios nucleares del reformismo *noucentista* catalán. Los pedagogos e intelectuales del catalanismo apreciaban también en el método la importancia que se daba a la lengua materna lo que justificaba la introducción del catalán en la enseñanza cuestionando la prohibición que existía para utilizar esta lengua en la enseñanza.

Otro de los apoyos que encontró el método de Maria Montessori fue el incipiente movimiento feminista que en aquellos años se desarrollaba en Catalunya y especialmente en los núcleos urbanos y que se manifestaba en diversas orientaciones ideológicas. Junto a ideas feministas cercanas a las posiciones de la burguesía progresista por una parte o de las ideas laicas y anarquistas por otra, surge igualmente un feminismo conservador que sintoniza con el reformismo cultural y educativo del catalanismo conservador. Es un feminismo que se inspira en el catolicismo social y que quiere construir una nueva identidad femenina potenciando el papel social y público de las mujeres sin por ello cuestionar que la misión fundamental de las mujeres fuese la de ser madres y esposas (Nash, 1988; Nash, 1996; Nash, 2007; Real, 2011). Las impulsoras de este feminismo son un grupo de mujeres de la alta burguesía barcelonesa que se organizan como colectivo con vocación modernizadora reclamando más y mejor educación para las mujeres para superar la tradición de que estas debiesen estar recluidas en los espacios domésticos o privados (Sureda & Comas 2013). Como se verá, la revista *Feminal*, que apareció como un suplemento mensual de la revista la *Il·lustració Catalana*, el 28 de abril de 1907, dirigido por Carme Karr i Alfonsetti, una de las representantes del colectivo feminista conservador, apoyó de forma muy importante la difusión del método Montessori (Ainaud de Lasarte, 2010; Arnau, 2006; Edo 2004; Marrades, 1978; Pachon & González-Agápito, 2000).

Cabe señalar que desde las instituciones catalanas no se tenían competencias para modificar las escuelas del sistema público estatal que mantenían un modelo fuertemente centralizado desde los orígenes del sistema educativo liberal que en España se configuró a partir de la cuarta década del siglo XIX. Un sistema escolar que dependían del Estado y cuya única lengua permitida era el español. El sistema educativo público estaba muy desprestigiado, era muy tradicional y con un gran influencia ideológica del catolicismo. En toda España y especialmente en Cataluña, tanto los sectores del movimiento obrero como de la burguesía progresista buscaron alternativas escolares al sistema público. En el caso de los hijos e hijas de la burguesía, las beneficiadas fueron las congregaciones religiosas (Yetano, 1988). En la Cataluña de principios de siglo, sectores de la burguesía industrial, que mayoritariamente enviaba sus hijos e hijas a las escuelas de las congregaciones religiosas, buscarán la modernización de estas escuelas y la creación de una red paralela, bien privada o dependiente de los ayuntamientos, que ofrezca una enseñanza más adaptada a sus necesidades tanto para sus hijos como para formar a los de las clases populares. Al principio será fundamentalmente en esta nueva red escolar donde tendrá difusión el método de la pedagoga italiana. Como indicó ya hace

años, Jordi Monés (Monés, 1977; Monés, 1982), el método de Maria Montessori encontró en Cataluña el terreno muy abonado.

La primera noticia del método de Maria Montessori aparece el 1911 en la ya mencionada revista *Feminal* pero quien tuvo un papel destacado en la difusión del método fue el pedagogo Joan Palau Vera. Palau era miembro del *Consell de Pedagogia*, un organismo creado por la Diputación Provincial de Barcelona el 1913, que el 1916 pasó a llamarse *Consell d'Investigació Pedagògica*, para asesorar a las instituciones educativas e impulsar la reforma educativa del catalanismo burgués. Palau Vera, que ya conocía el método por la lectura del libro de Maria Montessori *Il metodo della pedagogia scientifica*, asistió al primer Curso Internacional Montessori de Roma el 1913 becado por la Diputación de Barcelona. Como resultado de este viaje, el método montessori empezó a ser aplicado en dos escuelas, la Mont d'Or, una escuela privada para hijos de la burguesía, que dirigía el propio Palau Vera y en la escuela de la Casa de Maternidad de la Diputación de Barcelona que acogía a los niños huérfanos. En la Casa de Maternidad, se habilitó un local destinado a las clases que el mismo Palau Vera nos describe en un artículo publicado el 1920 como: "una gran sala (18 x 9 m.) decoración brillante, llena de luz, muy alta de techo y adornada con cuadros y muebles de gusto delicado" (Palau, 1992, p. 92). Palau Vera se encargó de dirigir el ensayo en la Casa de Maternidad durante los primeros meses y después se encargaron de continuarlo las monjas paules que atendían la institución (Galí, 1979a, pp. 18-20).

En 1914 siete maestras y la inspectora Leonor Serrano asisten al segundo Curso Internacional Montessori becadas por la Diputación de Barcelona y por el Ayuntamiento de Barcelona y Lleida. A su regreso, las maestras asistentes al curso, realizaron diversos cursos y conferencias para dar a conocer el método. Al mismo tiempo Joan Palau Vera tradujo las obras de Montessori: *El método de la pedagogía científica*, *La autoeducación en la escuela* y *Antropología Pedagógica* que empezaron a publicarse a partir de 1915.

Este mismo año la Diputación de Barcelona creó una escuela experimental para aplicar el método montessori. La dirección del centro se le encargó a Anna Macchironi colaboradora de Maria Montessori. Igualmente, el 1915, el Ayuntamiento de Barcelona creó la primera de sus escuelas montessorianas. La dirección de esta escuela se encargó Mercè Climent una de las maestras que había asistido al curso de Roma.

El método se difunde rápidamente especialmente entre las escuelas privadas. Anna Maccheroni por esta época impartió varios cursos sobre el método y publicó artículos para divulgarlo en revistas especializadas.

El prestigio i difusión del método se reforzó con la presencia en Barcelona de la misma Maria Montessori quien a finales de 1915 se traslado a la capital catalana para preparar el tercer Curso Internacional Montessori que se llevo a cabo en aquella ciudad a principios del año siguiente (Galí, 1979b, pp. 147-160).

La difusión del método no dejó de despertar recelos. Contó con poco apoyo del gobierno del Estado español y algunos sectores del republicanismo, opuestos a la política de la *Lliga Regionalista*, criticaron la orientación católica que se daba a la aplicación del método acusando a sus promotores de pretender el adoctrinamiento religioso de los niños. Denunciaban al mismo tiempo el carácter elitista de las experiencias, que se descuidase la escuela estatal y que se utilizase exclusivamente el catalán en su aplicación y divulgación (Cañellas & Toran, 1982, p. 71). La divulgación del método recibió también críticas de los sectores más reaccionarios que lo acusaron de ir contra la tradición educativa española y de servir a los intereses del catalanismo.

El 1918 Maria Montessori fija su residencia en Barcelona y la Diputación de Barcelona crea el Seminario-Laboratorio de Pedagogía y se encarga la dirección del mismo a la misma Montessori, a la que también se nombra miembro del *Consell de Pedagogia* de la Mancomunitat (González-Agàpito, 1991). Hasta el inicio de la II República el número de escuelas que aplican el método Montessori, impulsadas por instituciones públicas o por iniciativas de carácter cívico o religioso, siguió creciendo aunque durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) dejó de tener el apoyo de las instituciones públicas. Con la proclamación de la II República el 1931 el método de M. Montessori, co-

mo todos los métodos de la Escuela Nueva, se difunde por toda España y en Catalunya se consolida su aplicación aunque también crecen las críticas a su carácter excesivamente individualista e idealista (Monés, 2011, p. 93).

2. Las fotografías del método montessori en las publicaciones

Como ya señalaba Joseph Coquoz (2000), los defensores de las ideas de la Escuela Nueva fueron muy conscientes de la importancia de la imagen para divulgar sus principios. La fotografía era un buen instrumento para representar gráficamente la ruptura con la escuela tradicional y presentar los nuevos modelos educativos. En Cataluña la difusión del método Montessori contó con el apoyo de la prensa ilustrada y con la inclusión de fotografías en algunos libros que divulgaron las experiencias educativas y las actuaciones montessorianas impulsadas por las instituciones públicas.

El periodismo gráfico nace en Europa en los años cuarenta del siglo XIX y va evolucionando a medida que se producen avances técnicos. Hasta principios del siglo XX se utiliza poco la fotografía y se recurre mayoritariamente al grabado. Con el nuevo siglo la fotografía ira ganando terreno. La fotografía, que aparentemente representa fielmente la realidad pero que en realidad permite múltiples manipulaciones, encajada en la información periodística, se fue convirtiendo en una poderosa arma de persuasión y propaganda (Sáiz, 1999).

A partir de 1912 aparecen en la prensa gráfica española algunos reportajes sobre M. Montessori que incluyen fotografías. Hemos encontrado reportajes con fotografías en publicaciones como las catalanas *Feminal*, *Ilustración Catalana* o la *Ilustración Artística* o las madrileñas *La Esfera*, *Alrededor del Mundo*, *Mundo Gráfico* o *Blanco y Negro*. La mayoría, incluso en la prensa de Madrid, son reportajes con fotografías de las experiencias catalanas como la de la Casa de Maternidad o las escuelas del Ayuntamiento de Barcelona o de otras poblaciones catalanas. La prensa gráfica dedicó también reportajes a la asistencia de maestras catalanas a los congresos internacionales montessorianos y a la presencia de Maria Montessori en actos en Barcelona. La publicación que mayor atención gráfica prestó al método de María Montessori en estos años fue, como se ha indicado, la revista *Feminal*. Esta publicación era el suplemento femenino de *La Il·lustració Catalana*, una publicación quincenal en catalán que se publicaba en Barcelona y de la que desde 1883 era empresario y director Francesco Matheu. *La Il·lustració Catalana* compartía los objetivos sociales, culturales y políticos del catalanismo. El suplemento mensual *Feminal* apareció por primera vez en abril de 1907 y se publicó hasta finales de 1917. La publicación estaba dirigida por Carmen Karr i Alfonsetti (1865-1943), periodista, escritora, feminista, musicóloga y publicista. Karr, que pertenecía a la alta burguesía barcelonesa, era una de las representantes de un activo grupo de feministas que sintonizaban con los ideales del catalanismo burgués. Dando a conocer el método de M. Montessori feminal no solo apoyaba las experiencias de renovación educativa que impulsaba el catalanismo conservador sino que además la pedagoga italiana podía representar el modelo de mujer que *Feminal* quería divulgar. Una mujer inspirada en principios católicos, con una buena formación cultural y científica y con voluntad de presencia social.

Hemos analizado ampliamente el papel de la prensa gráfica en la divulgación del método de M. Montessori en Cataluña en otra ocasión (Comas & Sureda, 2012). En este artículo dedicaremos más atención a una serie de publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona en los que también podemos encontrar una buena colección de fotografías sobre la difusión del método de M. Montessori en Cataluña y en general sobre la importante labor desarrollada por el Ayuntamiento de Barcelona desde principios de siglo y hasta el inicio de la Guerra Civil. En esta institución, aunque no faltaron los conflictos y desavenencias, la coincidencia de objetivos en relación a la necesidad de mejorar la educación entre republicanos y los representantes del catalanismo conservador se plasmó en un amplio programa ejemplar de reformas y de creación de nuevas escuelas e instituciones educativas (Cañellas & Tora, 1982; Domènech 1995). Primero aprovechando las grietas que presentaba la rígida y centralizada legislación española, el Ayuntamiento de Barcelona a través de su comisión de cultura, creó escuelas infantiles, como las montessorianas el 1915 y 1917 o especiales al aire libre

como la *Escola de Bosc* en el parque de Montjüic el 1914 o la *Escola del Mar* el 1922 o reorganizando las escuelas para alumnos con discapacidades. A partir de 1922 se estableció un convenio con el Ministerio de Instrucción Pública del Estado para constituir un Patronato Escolar que permitía al Ayuntamiento de Barcelona un mayor margen de actuación en el sistema escolar de la ciudad pudiendo seleccionar el profesorado y establecer orientaciones pedagógicas. Aunque el patronato fue suprimido durante la Dictadura de Primo de Rivera fue restaurado y continuó realizando una importante actuación durante la II República.

Desde 1906 hasta 1933 el Ayuntamiento de Barcelona, a través de la Comisión de Cultura o del patronato Escolar, publicó más de cincuenta libros dedicados a dar a conocer sus actuaciones en materia escolar y educativa[2]. Bastantes de estos libros contienen fotografías. En este caso debemos hacer referencia a dos de estas publicaciones en las que aparecen fotografías relacionadas con la aplicación del método de M. Montessori en las escuelas de Barcelona. El primero es un libro publicado el 1932 por la Comisión de Cultura en francés titulado *L'oeuvre d'enseignement de la municipalité de Barcelone*. En la primera página se explica la finalidad de la obra con estas palabras: "Offert par la ville de Barcelone aux congressistes de la sixième Conférence Internationale de Nouvelle éducation. Nice 1932". En esta obra, con una evidente intención de publicitar los logros educativos del Ayuntamiento de Barcelona entre la élite de los reformadores de la educación de aquella época, se incluyen fotografías de la práctica montessoriana que se seguía con los más pequeños en el parvulario Forestier adjunto a la *Escola de Bosc* y también en algunas de las escuelas municipales. En el segundo de los libros aun es más amplia la colección de fotografías relacionadas con el método de M. Montessori. La obra aparece en 1933, también publicada por la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona con el título de *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*, y contiene 38 fotografías. Las fotografías van acompañadas de un texto en el que se informa de las distintas iniciativas que se habían tomado en la ciudad de Barcelona para introducir el método de Maria Montessori. Se recogen desde las primeras experiencias de Palau Vera en la Casa de Maternidad hasta la difusión del método en las escuelas públicas de la ciudad sin olvidar las experiencias en centros privados como las que se hicieron en el Colegio Mont d'Or. Las fotografías también son de distinta procedencia y épocas: de las primeras experiencias en la Casa de Maternidad; del Colegio Mont d'Or en el curso 1911-12; del parvulario Forestier; de las dos escuelas primarias montessorianas municipales y de las escuelas nacionales que aplicaban el método de la pedagoga italiana. En las fotografías publicadas se recogen numerosos aspectos de la aplicación del método. Encontramos fotografías donde puede verse los edificios, las instalaciones y las aulas de las distintas escuelas montessorianas pero las más numerosas nos muestran los niños realizando las distintas actividades que contempla el método. Encontramos niños o niñas en el interior haciendo ejercicios musicales y marchas o trabajando con los distintos materiales montessorianos: letras recortadas, bastidores, juegos de encaje, etc. Abundan las escenas de exterior donde los niños o las niñas realizan actividades al aire libre como: dibujo, reconocimiento de formas, trabajo con materiales, cuidado de animales domésticos u otras actividades de vida cotidiana.

3. La fotografía y la representación iconográfica de la práctica educativa montessoriana

El Grupo de Estudios de Historia de la Educación (GEDHE), de la Universidad de las Islas Baleares, del que los autores de este artículo somos miembros, ha trabajado desde el 2007, en distintos proyectos de investigación financiados, sobre las fotografías como fuente para el estudio de la historia de la educación. (Comas; Motilla & Sureda Garcia, 2013)[3]. Como resultado de estas investigaciones hemos llegado a la conclusión que la fotografía escolar no es casi nunca un reflejo fiel de lo que sucede en el aula o en las instituciones educativas. La mayoría de fotografías que reproducen actividades educativas y especialmente las que son seleccionadas para publicarse tienen mucho de convencional. Suelen ser montajes donde los elementos y personas que aparecen están intencionada y cuidadosamente ordenados. Normalmente las fotografías escolares muestran escenas especialmente significativas para comunicar el modelo de escuela que se considera correcto, para mostrar las

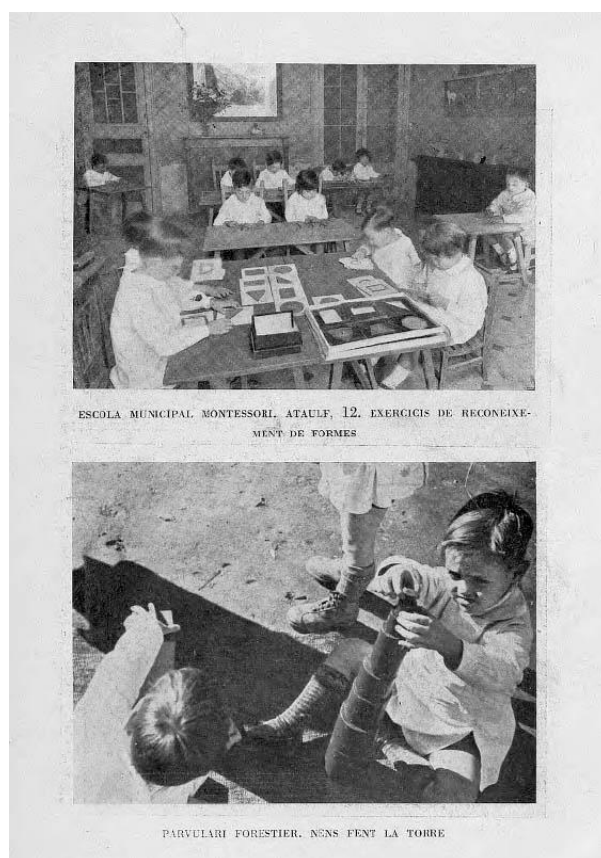
prácticas vigentes en una determinada época o para hacer propaganda de un determinado sistema de enseñanza. Los colectivos que impulsaron la renovación educativa desde principios del siglo XX elaboraron un discurso iconográfico que pretendía hacer visible las nuevas prácticas educativas y representar fotográfica e icónicamente los signos de cambio educativo. Frente a la representación tradicional de la escuela en la que aparecían los alumnos sentados en sus ordenados pupitres con el maestro ocupando un lugar privilegiado los impulsores de la educación activa construyen un nuevo discurso fotográfico, tan formalizado y ritualizado como el que construyó la escuela tradicional mediante gravados y otras imágenes, en el que el niño y su actividad están en el centro de atención. Si en las imágenes de la escuela tradicional el grupo de alumnos formaban una unidad de identidad y de actividad y se fotografiaba todo el grupo clase presidido por el maestro o profesor, en contraposición, en la nueva simbología de la nueva educación, se descubre al alumno individual y se le fotografía solo o en grupo haciendo alguna actividad. Los nuevos métodos que se van divulgando desde principios del siglo XX se fundamentan en la defensa de la autonomía infantil, en su capacidad de aprender y asimilar los valores sin necesidad de presiones externas. Coinciden en la convicción de que la libertad es el instrumento fundamental de la educación, en la importancia del ejercicio y del juego. Consideran que el maestro ha de pasar a un segundo plano para dejar que sean los alumnos los que desarrollen su individual proceso de aprendizaje. En el caso de María Montessori estos principios se sacralizan. Su confianza en la bondad innata de los pequeños es tan fuerte que confía en que su formación intelectual, física, afectiva y religiosa será el resultado de un proceso natural que no necesita más que se eliminen los obstáculos que pueden oponerse. La función del educador no es más que la de crear el ambiente y el clima propicio y proporcionar los instrumentos y los materiales para desarrollar las capacidades infantiles. Estos son los mensajes que se traducen en el que podríamos llamar el "álbum fotográfico" de la difusión del método montessori en la Cataluña de las primeras décadas del siglo XX. Veamos algunas muestras de este discurso fotográfico sobre el método de M. Montessori incluido en las publicaciones. La imagen 1 es una de las páginas de un artículo titulado *Lo qu'es el sistema pedagògich de la doctora Montessori* publicado en la revista *Feminal* el 1914 y del que es autora Josefa Roig (Roig, 1914) una de las profesoras que, becada por la Diputación de Barcelona, asistió al II Congreso Internacional Montessoriano celebrado en Roma. (Laudó & Monés, 2008, p. 234).

Imagen 1



Las fotografías reproducidas son del ensayo de aplicación del método que se hizo en la Casa de Maternidad a partir de principios del 1914 dirigido por Joan Palau i Vera. Como puede verse, las fotografías reproducen aspectos del funcionamiento de la clase. En la primera los niños representan la realización de ejercicios de vida cotidiana en la segunda trabajan autónomamente bajo la atenta mirada de una de las religiosas con distintos materiales. Son dos fotografías que muestran los elementos icónicos que representan las propuestas de la nueva educación. El maestro – en este caso las religiosas – dejan de ocupar el primer plano y se destaca la actividad autónoma y libre de los niños. El orden tradicional que comportaba que todos los niños estuvieran en sus pupitres es substituido por un aparente desorden en el que incluso algunos niños aparecen sentados en el suelo. Si en la clase tradicional la pizarra era un elemento central que presidía junto con el profesor el aula ahora, en las fotografías de las clases montessorianas el elemento determinante en la distribución de los alumnos es el material. Los alumnos se ordenan en el espacio, en distintas posiciones en función del material con el que están trabajando o por la actividad que están haciendo.

En el caso de fotografías publicadas, si estas van acompañadas de texto, la interpretación de la simbología de las imágenes es más fácil. En este caso, la autora del artículo presenta los principios del método montessori recalando la idea de que la única manera de educar es dando libertad, confiando y amando a los niños. La maestra debe observar y investigar para conducir y guiar el desarrollo natural de los niños.



Las fotografías que se reproduce en la imagen 2 son del libro *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori* de 1933, al que ya se ha hecho referencia. La fotografía superior pertenece a una escuela municipal Montessori y la segunda al parvulario Forestier inaugurado en 1932. En estas fotografías, tomadas casi dos décadas después de la primera que hemos mostrado, sigue representándose claramente como el método montessori se focaliza y centra sobre el niño y un niño o niña en concreto y como persona individual, y la función mediadora y facilitadora que tienen los materiales. El maestro o maestra no aparece en las fotos y es el niño o la niña los que actúan directamente con los materiales.

Imagen 3



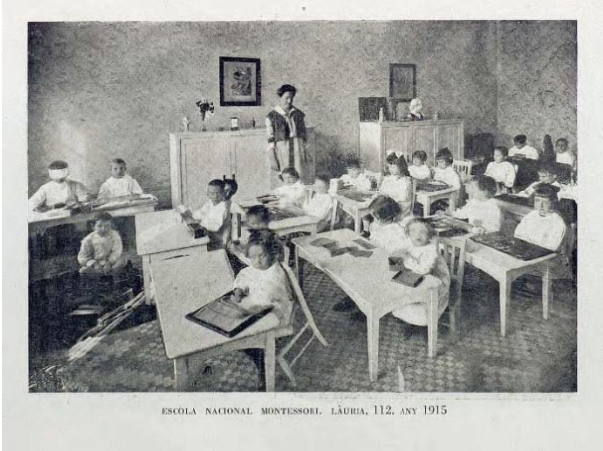
La imagen 3 es una fotografía de una de las escuelas montessorianas, del ayuntamiento de Barcelona publicada también en el libro *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*. También en este caso niños y niñas trabajan autónomamente.

Las maestras aparecen en muy pocas ocasiones y si lo hacen mantienen una posición secundaria pero que muestra su función de estar atenta y observar a los niños y niñas. Véase como ejemplo, las imágenes 4 i 5 reproduciendo una fotografía del mismo libro *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*. La primera es de una escuela municipal posiblemente entorno a 1930, la segunda de una experiencia montessoriana en una escuela estatal en 1915.

Imagen 4

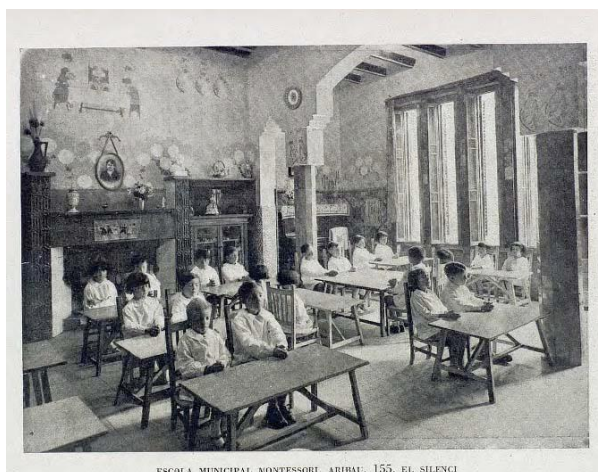


Imagen 5



Algunas fotografías publicadas sobre la difusión del método de M. Montessori en Cataluña refuerzan el discurso de la organización escolar mostrando que un cierto orden y aparente disciplina tradicional pueden aparecer en determinados momentos en función de objetivos educativos concretos. Este es el caso de las lecciones del silencio típicas del método montessoriano que se muestran en la fotografía de la imagen 6.

Imagen 6



ESCOLA MUNICIPAL MONTESSORI, ARIBAU, 155. EL SILENCI

4. Conclusiones

Las fotografías son una fuente útil para el historiador y específicamente para el historiador de la educación. Para interpretarlas es necesario aplicar un método tan riguroso como el que nos permite interpretar con fundamento científico el resto de fuentes históricas. Como en el caso de cualquier fuente histórica, también en el caso de las fotografías, es necesario contextualizar la información para conocer las claves que permiten entender el mensaje. Es necesario también comparar las fuentes fotográficas con otras fuentes. Por este motivo son muy útiles las fotografías publicadas que no solo nos muestran el objetivo con el que está hecha la selección sino también nos permiten contrastar, en la mayoría de los casos texto escrito y fotografía.

En el caso de las fotos de la difusión del método de M. Montessori en la Cataluña de las primeras décadas del siglo XX podemos ver como las imágenes fotográficas sirven para recalcar el discurso pedagógico renovador que se quiere divulgar y para reforzar aquellos aspectos que se quieren recalcar de forma especial. El discurso iconográfico repite una serie de mensajes a través de escenas concretas en las que se escenifican las ideas de paidocentrismo, libertad, autonomía y actividad. Al mismo tiempo las fotografías refuerzan el discurso regeneracionista y modernizador que en esa época hace suya la burguesía industrial catalana, y que encuentra en las nuevas ideas pedagógicas, que se confiesan basadas en la ciencia, uno de sus instrumentos propagandísticos.

Note

[1] Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación «Inventario y estudio de las colecciones de Fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, con la financiación del Ministerio de Ciencia y Innovación en el marco del Plan Nacional de I + D + I. Los autores de este texto son miembros del Grupo de Estudios de Historia de la Educación (UIB) que ha recibido el patrocinio de la Comunidades Autónoma de las Islas Baleares y concretamente de la Dirección General de Universidades de la Consejería de educación, Cultura y Universidades y la cofinanciación con fondos FEDER.

[2] Estos libros pueden consultarse y descargarse en la sección "Memòria històrica de Catalunya" de la Biblioteca Artur Martorell del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible in: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/search/collection/tasca> [12 octubre 2014].

[3] Para información sobre las actividades y publicaciones del GEDHE puede consultarse la web <http://gedhe.uib.cat/>

Bibliografía

Ainaud de Lasarte, J. M. (2010). Carme Karr. Barcelona: Infiesta Editor, 2010.

- Arnau, C. (2006). El feminisme a l'Ateneu Barcelonès i a 'Feminal': Carme Karr. *Serra d'Or*, 561, pp. 17-21.
- Cañellas, C., & Toran, R. (1982). Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Comas Rubí, F., & Sureda García, B. (2012). The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911–1931). *Paedagogica Historica*, 48, 4, 571-587.
- Comas Rubí, F., & Sureda García, B. (2013). Proposals for women's education in the magazine 'Feminal'. *History of education & children literature*, VIII, 2, 273-292, 2013.
- Comas Rubí, F., Motilla Salas, X., & Sureda García, B. (2013). La fotografía como fuente para la investigación y recurso para la docencia en Historia de la Educación. "*Nuovo Bollettino CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa)*", 1, 87-96.
- Coquoz, J. (2000). Un modèle suisse "d'Ecole active" durant l'entre-deux-guerres: images et mirages. *Paedagogica Historica*, 36, 1, 369-388.
- Domènech Domènech, S. (1995). Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Edo Benaiges, M. J. (2004). Dones i ciutat a la Barcelona del segle XX. Una anàlisi geogràfica a través de la literatura, Tesis doctoral, Departamento de Geografía, Universitat de Barcelona.
- Galí, A. (1979a). Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Segona part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- Galí, A. (1979b). Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Tercera part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- González-Agàpito, J. (1991). Educación infantil e industrialización en Cataluña. *Historia de la Educación*, 10, 135-154.
- González-Agàpito, J., Marqués Sureda, M., Mayordomo, A., & Sureda, B. (2002). Tradició i renovació pedagògica 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Laudó, X., & Monés, J. (2008). Les influències dels corrents internacionals de l'Escola Nova. In J. Monés (Ed.). *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, pp. 227-247.
- Marrades, I. (1978). Feminismo, prensa y sociedad en España. *Papers: revista de sociologia*, 9, 89-134.
- Monés, J. (1977). El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938). Barcelona: La Magrana.
- Monés, J. (1982). Some aspects of the so called pre-school education in Catalonia after 1939. In. History of Pre-School Education. Budapest: Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education, vol. I, 281-294.
- Monés, J. (2011). La pedagogia catalana al segle XX, els seus referents. Barcelona: Pagès Editors, IEC.
- Nash, M. (Ed.). (1988). Més enllà del silenci. Les dones a la història de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Nash, M. (1996). Political Culture, Catalan Nationalism and the Women's Movement in Early Twentieth Century Spain. *Women's Studies International Forum*, 19, 1/2.
- Nash, M. (2007). Feminisme català i presa de consciència de les dones "Literatures", 2^a època, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana, pp. 69-78.
- Pachon, C., & González-Agàpito, J. (2000). Carme Karr i el feminisme com a problema d'educació social. In P. Heras, & C. Vilanou (Eds). *Pedagogia del segle XX en femení*. Barcelona: Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, pp. 31-36.
- Palau Vera, J. (1992). Un assaig d'aplicació del mètode montessori a la casa de maternitat de Barcelona. In J. González-Agàpito (Ed.). *L'Escola nova catalana: 1900-1939: objectius, constants i problemàtica. Pròleg i tria de textos de Josep*. Vic: EUMO.

- Pozo Andrés, M. del M. (2000). Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Real, N. (2011). Una educació pròpia: El compromís de les escriptores amb el públic femení. *Educació i Història*, 17, pp. 9-46.
- Roig, J. (1914). Lo qu'es el sistema pedagògich de la doctora Montessori. *Feminal*, 90, 2-5. Disponible in:
<http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/jlv/02462066222249162900080/ima0001.htm> [12 octubre 2014].
- Sáiz, D. (1999). «Propaganda e imágen: los orígenes del fotoperiodismo», *Historia y comunicación visual*, 4, pp. 173-182.
- Yetano, A. (1988). La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920). Barcelona: Anthropos.

Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola
di Tiziana Pironi

DOI: 10.12897/01.00054

Nella riflessione montessoriana, la figura dell'insegnante risulta essere centrale e assume significati altamente innovativi, rivelando un grado estremo di complessità. La formazione rappresenta infatti un itinerario *in fieri*, continuamente rivisto e riaggiornato da parte dei docenti, in quanto fondata sul principio e sulla pratica costante dell'osservazione.

In reflection of Maria Montessori, the figure of the teacher is central and assumes significant meaning, revealing an extreme degree of complexity. In fact, the training represents an itinerary *in fieri*, continually revised and amended on the part of teachers. In addition it is based on principle and constant practice of observation.

1. La critica alla didattica tradizionale

Come è noto, durante il Congresso pedagogico, svoltosi a Torino nel 1898, Maria Montessori aveva focalizzato il suo intervento sul rapporto tra scuola e devianza minorile. Evidenziava perciò i limiti della scuola del tempo, soprattutto nei confronti dei bambini più problematici, proponendo interventi didattici specifici (formazione di insegnanti specializzati, istituzione di istituti medico-pedagogici e di classi aggiunte). In quell'occasione, ricordava infatti all'uditorio che già nel 1831 Sèguin aveva dimostrato che "l'idiota non è incapace di imparare ma soltanto incapace di seguire i metodi normali di istruzione" (Molineri & Alessio, 1899, pp. 122-123).

Proprio per questo, nell'aprile del 1900, riuscì a realizzare la Scuola Magistrale ortofrenica, nell'ambito delle iniziative della Lega per i fanciulli deficienti, fondata nel 1899, insieme a Clodomiro Bonfigli e a Giuseppe Montesano. L'obiettivo della Scuola era quello di "mettere in grado i maestri elementari di conoscere le varie forme con cui si manifesta la deficienza psichica e i metodi di educazione adatti nei singoli casi" (1). Gli insegnamenti teorici si rapportavano alla sperimentazione di nuovi metodi e tecniche per la rieducazione delle diverse tipologie di deficit infantile, grazie alla presenza di una classe di tirocinio, coordinata dalla stessa Montessori (2). La dottoressa ebbe così modo di studiare l'incidenza dei fattori ambientali rispetto all'individuazione neurologica, fisiologica del deficit mentale; si rese conto che la mancanza di un ambiente privo di stimoli, durante l'infanzia, poteva compromettere, in modo irreversibile, lo sviluppo psichico successivo. Mise così a punto un intervento educativo, calibrato su bisogni e caratteristiche differenziate, sperimentando coi bambini i materiali didattici, fatti appositamente costruire su modello di quelli di Séguin, dopo averne studiato l'applicazione negli istituti europei più all'avanguardia. I progressi realizzati dai bambini, tramite l'utilizzo del materiale sensoriale, venivano poi annotati sulla Carta biografica, ideata, nel 1886, da Giuseppe Sergi, con il quale la studiosa aveva avviato una collaborazione che diverrà fondamentale per gli sviluppi delle sue ricerche nell'ambito dell'antropologia pedagogica (Cives, 2001, pp. 125-126).

Se tutte le iniziative che ruotano intorno al movimento della Lega sono il frutto del lavoro condiviso da un'équipe di ricercatori, è altrettanto vero che il contributo sperimentale di Maria Montessori consentì un ulteriore passo avanti nel trattamento rieducativo della devianza. Infatti, la sperimentazione del materiale sensoriale ottenne risultati insperati con una cinquantina di bambini, trasferiti dal manicomio romano alla Scuola ortofrenica; alcuni di loro superarono gli esami di licenza elementare con voti migliori rispetto ai bambini "normali": "Questi effetti meravigliosi [ottenuti con i *frenastenici*] avevano quasi del miracolo per coloro che li osservavano. Ma per me i ragazzi del manicomio raggiungevano quelli normali agli esami pubblici, sol perché avevano seguito una via diversa. Essi erano stati aiutati nello sviluppo psichico e i fanciulli normali erano stati invece soffocati e depressi. Io pensavo che se un giorno l'educazione speciale, che aveva così meravigliosamente sviluppato gli idioti – si fosse potuta applicare allo sviluppo dei fanciulli normali – il miracolo sa-

rebbe scomparso dal mondo e l'abisso tra mentalità inferiore degli idioti e quella normale, non sarebbe stato mai più ricolmato. Mentre tutti ammiravano i progressi dei miei idioti – io meditavo sulle ragioni che potevano trattenere gli allievi felici e sani delle scuole comunali a un livello tanto basso da poter essere raggiunti nelle prove dell'intelligenza dai miei infelici allievi” (Montessori, 2000a, p. 122).

La sua impietosa critica alla scuola del suo tempo la portò così a riconoscere le insufficienze del positivismo pedagogico, che si era limitato a un approccio scientifico esterno, modificando la struttura dei banchi, introducendo le lezioni “oggettive”, ma non aveva apportato una radicale trasformazione dell'ambiente scolastico (Pironi, 2014, p. 76). Pur condividendo con i suoi colleghi l'idea di scienza intesa come rigenerazione sociale, Maria Montessori la considerava un vero e proprio strumento di emancipazione, nel favorire percorsi di autonomia da parte di quei soggetti, fino a quel momento posti sotto “tutela” per la loro presunta “debolezza”: le donne e i bambini. Come vedremo, le capacità espresse dal bambino nel padroneggiare il materiale scientifico, sulla base di un obiettivo da raggiungere, lo mettevano in grado di autoeducarsi senza il supporto di un'autorità esterna.

Le diverse biografie su Maria Montessori concordano nell'individuare una svolta nel suo percorso scientifico, umano, esistenziale, col conseguente sviluppo dei suoi studi in ambito pedagogico: nel 1901, la studiosa decise di lasciare il suo lavoro alla Scuola Ortofrenica, per intraprendere l'insegnamento di Igiene e Antropologia presso l'Istituto Superiore di Magistero Femminile di Roma. Una scelta dettata non soltanto da ragioni personali – la rottura della relazione con Montesano – ma anche dalla convinzione maturata nei confronti dei limiti dell'ambiente scolastico e della formazione dei docenti.

Del resto, l'esperienza nel campo della formazione delle future insegnanti poteva rappresentare una nuova sfida, oltre che un'importante occasione per favorire nelle sue allieve – come poi accadrà per alcune di loro – la maturazione di nuova consapevolezza in merito alle potenzialità di una professione, fino ad allora svilita sul piano sociale, in quanto ritenuta tipicamente femminile.

Nel contempo, l'iniqua condizione delle maestre elementari era stata da lei denunciata nei Congressi internazionali femministi di Berlino (1896) e di Londra (1899). In particolare, nel suo intervento londinese, ricordava che l'Italia, paese eminentemente agricolo, era costituita in gran parte da una popolazione disseminata in zone dove le scuole erano distanti dai centri, spesso fuori dal diretto controllo dei comuni; solo le donne accettavano di recarsi in luoghi così disagiati e, abbandonate a se stesse, si trovavano nella miseria dello stomaco e dell'intelletto, in preda alle angherie e alle seduzioni (Montessori, 1899a).

Lo svilimento materiale e morale di un corpo docente, in stragrande maggioranza femminile, divenne per lei oggetto di riflessione costante, peraltro nella consapevolezza che le innumerevoli iniziative sorte in quegli anni per aggiornare la preparazione professionale degli insegnanti non avessero inciso realmente per un effettivo cambiamento sul piano didattico. La sua esperienza presso la Scuola ortofrenica stava lì a confermarlo, e poteva aver in qualche modo contribuito alla decisione di intraprendere il nuovo percorso: in fondo, le allieve del Magistero femminile, in qualità di nuove insegnanti della Scuola Normale, sarebbero state formatrici a loro volta delle future maestre elementari. Si trattava di un incarico voluto con determinazione dalla Montessori, nonostante la diffidenza espressa dal consiglio direttivo dell'Istituto per la sua nomina vista, come “un elemento di possibile disordine, prima ancora che di rottura ideologica” (Babini & Lama, 2000, p. 128). Alla docenza presso il Magistero Femminile, che durerà fino al 1906, si aggiunse la libera docenza in Antropologia nella Facoltà di Scienze (1904-1910), nonché l'affidamento per la stessa disciplina (1905-1910) nel Corso di Perfezionamento per licenziati di Scuole Normali, più noto come Scuola Pedagogica, diretto da Luigi Credaro, presso l'Ateneo Romano.

Nell'ambito del corso svolto all'Istituto Superiore di Magistero, la scienziata svolse alcune ricerche sperimentali in alcune scuole elementari di Roma, coinvolgendo gli allievi dai nove agli undici anni; l'obiettivo era quello di verificare – sulla scia di un'analoga inchiesta condotta da Binet a Parigi – se gli alunni più intelligenti possedessero un cranio più sviluppato, rispetto a quelli meno intelligenti. Le conclusioni a cui giunse si rivelarono decisamente in controtendenza rispetto alle tesi an-

tropometriche: esse mostrarono infatti il rapporto tra sviluppo cerebrale, rendimento scolastico e condizioni sociali e culturali di provenienza (professione dei genitori, abitazione, tempo libero, ecc.).

Dalle storie biografiche raccolte, Maria Montessori rilevò che tra gli alunni giudicati dagli insegnanti “peggiori [...] prevalgono i bambini poverissimi – che abitano in case troppo ristrette (agglomeramento di individui, fino a 11 in camera! – quasi abbandonati e che fanno vita di strada nel doposcuola” (Montessori, 1904a, p. 280). Ma la cosa ancor più grave – sosteneva – è che la scuola assuma una veste repressiva e mortificante nei confronti dei bambini più svantaggiati: “Come in una gara tra paralitici e agili corridori” impone gli stessi traguardi e gli stessi premi e castighi, senza domandarsi se sia possibile metterli nelle medesime condizioni di partenza (Ivi, pp. 283-284). Affermava perciò che la scuola contribuiva soltanto ad aggravare condizioni sociali ingiuste, castigando nel bambino la miseria, la malattia, la sventura: “E come la bellezza del corpo è indipendente dal merito individuale [*così sono*] involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita” (Ivi, p. 283). Così concludeva: “Evidentemente la scuola in cui dovrebbe svolgersi il maggior coefficiente al progresso sociale, è inferiore di livello scientifico e anche di livello etico all’ambiente della moderna società. Mentre fuori al soffio della vita rinnovata si chiama *giustizia* ogni espressione di fratellanza e di solidarietà umana, lì dentro, nell’ambiente educativo dei fanciulli, risuona ancora l’antica forma di giustizia, che scava sempre più profondo l’abisso, tra uomini dal caso posti in differenti condizioni di nascita” (Ivi, p. 280).

Sulla base di un’altra interessante ricerca, la Montessori giunse ad analoghe conclusioni, sottolineando come il ceto sociale di appartenenza influenzasse la vita degli individui: “La nostra società non permette la libertà del lavoro intellettuale, ma ne esclude tutto un proletariato nel quale l’intelligenza può trovarsi molto sviluppata” (Montessori, 1904b, p. 244). Affermava che gli insegnanti e i pedagogisti dovevano convincersi di quanto pesassero le condizioni sociali sul rendimento scolastico degli allievi.

La studiosa sollevava inoltre non pochi dubbi in merito alla definizione di “intelligenza” e su come la intendono i maestri: “Io credo che i più intelligenti vadano spesso nelle gerarchie scolastiche tra i mediocri, perché i maestri non hanno ancora un indirizzo scientifico per giudicare i loro allievi: e i metodi pedagogici in uso conducono piuttosto a soffocare che ad aiutare l’espansione spontanea dell’intelligenza” (Ivi, p. 296).

Ella individuava enormi disparità nella “capacità di giudicare gli allievi”, in quanto nessuno aveva mai preparato scientificamente i docenti a questo compito: “si lascia questa parte di fondamentale importanza all’arbitrio, alla buona volontà, e, purtroppo, spesso, alla completa ignoranza individuale” (Montessori, 1904a, p. 239).

Erano considerazioni di cui Maria Montessori rendeva partecipi le studentesse del corso di Antropologia pedagogica, evidenziando come nella scuola fosse stato considerato quale unico criterio di “giustizia” l’uniforme livellamento degli scolari: “Un’eguaglianza astratta che riporta tutte le individualità infantili verso un tipo che non può chiamarsi idealizzato, perché non rappresenta un esempio di perfezione, ma che è invece una inesistente astrazione filosofica: *il bambino*. Gli educatori sono preparati alla loro azione pratica sull’infanzia dalle conoscenze apprese intorno a codesta astratta personalità infantile; ed entrano nel campo della scuola col preconconcetto di dover rintracciare in tutti gli scolari, pressa a poco l’incarnazione di codesto tipo, e così per anni si illudono di aver conosciuto ed educato il fanciullo” (Montessori, 1910, p. 12). Perciò continuava: “Gli educatori sono ben lontani dal conoscere quella scolaresca di fanciulli normali, sulla quale si abbatte ciecamente l’uniformità del metodo, l’incoraggiamento, il castigo: se invece lo scolaro sorgesse innanzi agli occhi del maestro come una individualità vivente, ben altri criteri egli dovrebbe adottare, scosso nelle profondità della coscienza, dalla rivelazione di responsabilità dapprima insospettate” (Ivi, pp. 14-15). La stessa convinzione verrà espressa diversi anni dopo: “Gli alunni trascorrono anni e davvero tutta la loro giovinezza nell’ambiente della scuola, e tuttavia nessuno li conosce, nessuno li ha osservati e i loro nomi servono soltanto per essere registrati. Ma l’uomo che ha attraversato questa strada senza fine rimane sconosciuto” (Montessori, 2002, pp. 175-176).

La sua polemica si rivolgeva contro coloro che pretendevano di fornire un fondamento scientifico alla pedagogia, fino ad allora concepita solo in termini speculativi, dotandola di un approccio misurativo e quantitativo. Nel volume del 1909, comparvero sottintesi riferimenti a Binet, che aveva sperimentato nelle scuole francesi i reattivi mentali, convinto di poter misurare, in modo oggettivo, il quoziente intellettivo degli alunni: “La pedagogia sperimentale con i suoi reattivi e i suoi test, introdotta nelle scuole elementari, non è riuscita a influire nella pratica della scuola stessa e sui metodi; per logica conseguenza si è venuti soltanto a intravedere la possibilità di modificare gli esami, cioè le prove dello scolaro” (Montessori, 2000a, p. 352).

L’approccio misurativo allo sviluppo dell’intelligenza risultava essere per lei fortemente problematico, dovendo tener conto di condizioni sociali e di cultura assai diversificate tra loro; e inoltre, una scienza di tipo sperimentale non poteva limitarsi alla pura e semplice descrizione del fenomeno, in questo caso il bambino “represso”, ridotto in condizioni di dipendenza e di passività, senza pensare a modificare l’ambiente scolastico.

Come scriverà, nel 1909: “Non vale preparare un nuovo maestro, se non si trasforma la scuola, una scuola ove i fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità, come esseri morti; e fissi sul posto rispettivo, nel banco, come farfalle infilate in uno spillo, mentre dispiegano le ali del sapere aridamente acquisito, e che può esser simboleggiato da quelle ali, che hanno il significato di vanità” (Ivi, p. 88).

La docenza universitaria le aveva dunque permesso di cogliere i punti critici della formazione degli insegnanti, nel rendersi conto che le varie iniziative, sorte a inizio secolo per fornire ai docenti una maggiore preparazione scientifica, non avevano però inciso realmente sul loro modo di insegnare.

Anche la sua decisione di iscriversi a Filosofia, nel 1903, derivava dalla necessità di approfondire le conoscenze sulle teorie didattiche più in voga, come per esempio quella herbartiana, diffusa in Italia da Credaro. La studiosa stava convergendo le sue indagini sulla *Carta biografica*, stilata in precedenza da Sergi, che a differenza di pagelle e di registri, che si limitavano a constatare gli effetti, era finalizzata a indagare le cause dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche; essa si rivelava uno strumento importante per individuare le difficoltà di apprendimento dei bambini, per poi poter intervenire di conseguenza: “La storia biografica compie lo studio individuale del soggetto e ne prepara la diagnosi: fondendo a tale intento l’opera della scuola con quella della famiglia[...] la carta biografica sarà per ogni individuo un documento capace di guidarlo nella propria ulteriore autoeducazione” (Montessori, 1910, p. 391).

Per tener conto della storia personale di ciascun alunno, le osservazioni venivano comparate con le annotazioni sull’ambiente familiare, ricavando tali informazioni dai colloqui con le madri, anche in merito alla nascita del bambino. A questo punto, l’obiettivo di Maria Montessori fu quello di costruire un intervento pedagogico individualizzato, onde evitare l’appiattimento e il livellamento di capacità, nonché condizioni di subalternità e impotenza da parte degli alunni meno dotati. Focalizzò perciò le sue ricerche sul materiale strutturato, per proporre quelle nuove strategie didattiche, che ebbe l’occasione di sperimentare nella Casa dei Bambini, istituita nel 1907 nel quartiere romano di San Lorenzo.

2. San Lorenzo, 1907: l’avvio di un laboratorio didattico

È noto che la nascita delle Case dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo rappresentò una svolta fondamentale nel percorso scientifico, professionale, esistenziale di Maria Montessori, che la rese famosa in tutto il mondo. Come ha scritto Salvatore Valitutti: “quella *Casa dei Bambini* creò il metodo Montessori. Creatrice di quella scuola fu, per l’appunto, la dottoressa Montessori che la concepì e attuò come strumento di ricerca e di creazione del metodo che ha preso il suo nome” (Valitutti, 1957, p.6).

L’arredamento venne infatti disegnato e progettato dalla dottoressa sulla base di un criterio di “bellezza” da non confondere “col superfluo e col lusso, ma con la grazia e l’armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla leggerezza del mobile” (Montessori,

2000b, p. 127). Questo nella convinzione che “nessun ornamento potrebbe distrarre il fanciullo concentrato in un lavoro; al contrario la bellezza ispira insieme il raccoglimento, e porge riposo allo spirito affaticato. Sembrerà certo strano il linguaggio, ma se noi vogliamo riportarci ai principi della scienza, si potrebbe dire che il luogo adatto alla vita dell’uomo è un luogo artistico: e perciò se la scuola vuol diventare un gabinetto di osservazione della vita umana deve raccogliervi *il bello*, come un gabinetto di batteriologia deve raccogliervi le stufe e i terreni nutritizi” (Ivi, p. 129).

Solo un ambiente sereno e riposante poteva favorire quel benessere intimo del bambino, fondamentale per quel processo di autoeducazione, alla base del progetto di rigenerazione umana.

Prima dell’esperienza di San Lorenzo, Maria Montessori si era soprattutto preoccupata di mettere a punto uno strumento, come la Carta biografica, per individuare le caratteristiche personali di ciascun bambino; ma quell’esperienza fece maturare in lei la convinzione che la mente infantile fosse dotata di “un interno impulso che nessuno può creare” (Ivi, p. 240), una potenzialità misteriosa che non possiamo scoprire fino in fondo, ma che occorre far emergere, fornendole il sostegno di un ambiente adatto: “Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire tesori nascosti” (Montessori, 1938, p. 150).

Lo stereotipo di un bambino per natura instabile aveva da sempre giustificato un intervento educativo impostato sull’obbedienza e sulla sottomissione. Con l’avvento del positivismo “il detto di Salomone era stato soltanto mitigato”, limitandosi ad addolcire il lavoro scolastico, con l’inserimento di rimedi esterni (il gioco, la ginnastica, la ricreazione, ecc.), senza però scalfire lo stato di dipendenza e di impersonale adattamento. Anche l’introduzione della didattica herbartiana nelle scuole non aveva prodotto alcun cambiamento: gli insegnanti dovevano seguire una serie di regole per “rendersi interessanti artificialmente: cioè interessanti a chi non ha interesse per noi, ecco un compito ben difficile!” (Montessori, 2000b, p. 41).

Osservazioni che, come sappiamo, furono alla base dell’esperimento della Casa dei Bambini, dove i piccoli lasciati liberi nelle loro attività dovevano trovare nell’ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto alle loro capacità. Il materiale scientifico strutturato era la chiave per far sì che il processo conoscitivo del soggetto potesse *svelarsi*: la sua funzione era infatti quella di “rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una materia di studio” (Montessori, 2002, p. 72).

Di conseguenza – affermava Maria Montessori – la questione tanto dibattuta della stanchezza mentale dei bambini non era stata risolta sul piano pedagogico; infatti i vari tentativi per alleviarla erano tutti andati a vuoto. Occorreva perciò convergere la ricerca scientifica sul materiale didattico, non più considerato un supporto al lavoro dell’insegnante, ma per far sì che l’apprendimento risultasse finalmente una conquista personale dell’allievo. Egli avrebbe trovato ogni gratificazione nel suo agire per un *oscopo*, traendone motivazione per ulteriori scoperte, senza alcun bisogno di riconoscimenti esterni: “Il timore di non avere promozioni trattiene [*i bambini*] dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo [...]. Se la società è malata e domina la corruzione è per colpa di aver spento la grandezza dell’uomo nella coscienza dell’impiegato, e di aver ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono considerarsi come i premi e i castighi” (Montessori, 2000a, p. 75). Anche i “contatti tra diverse età, differenze di sviluppo, di ritmi di interessi, di capacità dei singoli individui” si rivelarono stimolanti per lo sviluppo dell’apprendimento: i più piccoli si interessavano al lavoro dei più grandi e imparavano da loro, mettendo ciascuno in condizione di aiutare e di essere aiutato (Ivi, p. 84); la studiosa riteneva infatti che “i gruppi omogenei accentua[ssero] il confronto esasperando le difficoltà di chi [*aveva*] ritmi più lenti di apprendimento” (Ibidem).

Muovendo da una prospettiva essenzialmente culturalista, il modello didattico elaborato dalla scienziata troverà ulteriori conferme nelle teorie di Vygotskij e poi da parte delle neuroscienze: la qualità plastica e costruttiva della mente umana permette l’interiorizzazione degli “utensili” della cultura;

di conseguenza, i “mezzi”, gli strumenti che ritroviamo nel materiale strutturato rappresentano quei “gradini d'appoggio” (Ivi, p. 99) su cui il bambino costruisce il suo pensiero. Per questo, l'azione di aiuto da parte dell'insegnante va sempre misurata sulla base di un processo di individualizzazione, di personalizzazione, che trova il suo punto-cardine nel concetto di indipendenza, di autonomia, ritenute alla base della personalità infantile. Una libertà – osservava comunque Maria Montessori – da non intendere in senso rousseauiano, in quanto senza strumenti “senza mezzi non si costruisce, proprio perché non siamo perfetti” (Montessori, 2002, p.96).

La novità dell'ambiente e dei materiali implicava di conseguenza un nuovo modo *diesse-re* insegnanti (Cives, 1996). Alcuni stralci dalla corrispondenza intercorsa tra la studiosa e la sua fedele allieva Anna Maccheroni, alle prese con la sua prima esperienza didattica, nel 1908, presso la Casa dei Bambini della Società Umanitaria di Milano, sono la chiara testimonianza di un percorso estremamente difficile (Pironi, 2011, pp. 142-143). Nel cercare di diventare un'autentica maestra montessoriana, occorre una radicale trasformazione interiore, rompendo con tutta la tradizione didattica precedente (3).

Nella lettera della Maccheroni traspare il timore di non essere all'altezza di un compito tanto delicato, nel cercare di favorire il passaggio dal “disordine” alla “libertà”, nel far sì che “l'invito” non costituisca un “comando”: “Sono lontanissima ancora da ottenere nulla di buono nell'insegnamento; ma finché resto calma e contenta andrò avanti per il meglio. E lo sono quando so sentirmi un po' vicino a Lei, quando miro allo scopo lontano” (Associazione Montessori Internazionale [AMI], 1908).

Finalmente, dopo qualche mese, i primi risultati si manifestarono con evidenza: alcuni bimbi lavoravano “con la creta, altri col disegno, altri con i colori, altri con i telai – E io resto sempre con il pensiero di non far nulla” (4).

Nella fase iniziale di avvio delle prime Case dei Bambini, l'organizzazione montessoriana si svolgeva in maniera frenetica, impegnata su diversi fronti, nella pressante esigenza di formare insegnanti preparate: il primo corso di tenne nel 1909 a Villa Montesca a Città di Castello (Santucci, 1958); a Roma, tra il 1910 e il 1911, si tennero due corsi biennali, sia presso le suore Missionarie di Via Giusti, sia presso la scuola elementare “Fuà Fusinato” (Bucci, 1990, p. 157). Augusto Osimo, allora presidente della Società Umanitaria, prese accordi con la Montessori per organizzare presso l'ente benefico milanese il “Corso magistrale per Educatrici di Asili Infantili con metodo Montessori”, che partì nell'autunno del 1911, sotto la direzione della montessoriana Teresa Bontempi, ispettrice degli asili del Canton Ticino (Società Umanitaria, 1964, p. 142).

Nel frattempo, vennero avviati i primi contatti per la traduzione del *Metodo* in vari Paesi, mentre il materiale didattico, oltre a essere fabbricato presso l'Umanitaria, iniziò a essere prodotto a New York, a Londra e a Berlino. Il successo riscontrato all'estero, in particolare negli Stati Uniti, fu all'origine dell'organizzazione dei primi due Corsi internazionali montessoriani che si tennero a Roma nel 1913 e nel 1914 (5).

Quello della formazione è certamente un aspetto che ha molto pesato sulla scarsa fortuna delle scuole montessoriane in Italia, rispetto all'ampia diffusione di quelle agazziane; queste, oltre a rivelarsi di più facile applicazione con le loro “cianfrusaglie senza brevetto”, furono ritenute più in linea con la tradizione, prima dal ministro Credaro e poi da Lombardo Radice. Sostanzialmente, come scrive Fornaca, “non si metteva in discussione il potere, l'autorità e soprattutto il modo di gestire le istituzioni e l'educazione infantile” (Fornaca, 1978, p. 32).

3. L'osservazione perno di una nuova professionalità educativa

La Casa dei Bambini, fin dalle sue origini, fu concepita come un vero e proprio laboratorio sperimentale, dove poter osservare i bambini mentre lavoravano coi diversi materiali, individualmente o a piccoli gruppi, in un ambiente esteticamente curato e proporzionato alle loro forze. L'importanza assegnata all'ambiente e ai materiali non solleva infatti l'insegnante da importanti responsabilità sul

piano dello stile didattico e del comportamento, che la Montessori trova racchiuse nella famosa citazione dantesca: “Le tue parole sien conte”.

La docente montessoriana deve soprattutto *saper osservare*, “non intervenire a casaccio” o sulla spinta di pregiudizi: “Osservare vuol dire permanere anche su ciò che non sembra interessante e non staccarsi appena si crede che guardando ci si sia fatta un’idea. Questo è uno dei legami antichi che bisogna spezzare perché l’attitudine all’osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza [...]; un’osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito” (Montessori, 2002, p. 227).

Regola fondamentale è il rispetto dell’attività del bambino che durante il processo di concentrazione non può essere mai interrotta. L’attesa carica di aspettativa e mai giudicante appare perciò una peculiarità fondamentale dello spirito scientifico dell’insegnante; un’osservazione metodica, al tempo stesso, empatica, partecipante, individualizzante e non schematizzante, non contemplativa, ma aiutatrice: “L’aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione” (Montessori, 2000a, p. 80).

Si tratta di un percorso inesausto di ricerca che favorisce nel docente un mutamento interiore, nell’esercitare un continuo controllo sulle proprie emozioni, stati d’animo, atteggiamenti. Un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, tale da non potersi risolvere in una preparazione di tipo culturale (Corda, 1996, p. 56).

La “direttrice” deve saper acquisire la capacità di imparare a osservare, senza mai esercitare un controllo invasivo e giudicante sul bambino, bensì effettuando un continuo controllo su di sé, sulle proprie emozioni, stati d’animo, atteggiamenti. Si tratta di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, un vero e proprio “noviziato”, tale da non risolversi soltanto in una preparazione di tipo culturale (6).

Per conoscere veramente un organismo vivente – scriveva Maria Montessori – “dobbiamo farci da un lato, cercare di dargli i propri mezzi di vita e osservarlo” (Montessori, 2002, p. 225).

L’osservazione, punto centrale dell’impianto teorico ed educativo montessoriano, implica un rovesciamento del rapporto maestro/allievo: è quest’ultimo che insegna e mostra come apprende, mentre l’insegnante deve imparare a osservare. In tal senso, appare decisamente calzante la testimonianza di una maestra, intervistata da Maria Grazia Corda, che coglie analogie col lavoro dell’etologa, Diane Fossey, che aveva imparato a diventare “albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a poco a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l’altro si difende ed è subito alterata la situazione” (Corda, 1996, p. 58).

Il tirocinio effettuato in diversi ambienti, riflettendo sui propri atteggiamenti, col supporto di occhi più esperti, diventa un itinerario in fieri, di autoperfezione continua, mai del tutto risolto: “Capacità di stare in silenzio, quindi, di intervenire per aiutare il processo in atto nel bambino a esprimere le sue energie, e poi di ritirarsi per ritornare a osservare: tre atteggiamenti che si acquisiscono attraverso un percorso spirituale molto intenso e difficile, non certo con una preparazione solo culturale” (Ivi, p. 56).

Di qui il carattere – potremmo dire – “iniziatico” della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica di Maria Montessori, un movimento fatto di “ragnatele di rapporti”, con una certa difficoltà a trovare diffusione tra le docenti comuni, proprio perché l’insegnante deve liberarsi completamente “dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa” (Montessori, 2002, p. 225).

Note

(1) *Bollettino dell’Associazione Pedagogica Nazionale fra gl’insegnanti delle Scuole Normali* (1901), IV, 1, p. 21.

(2) I risultati delle attività svolte da Maria Montessori, in seno alla Scuola Ortofrenica, saranno da lei presentati nell’intervento al Congresso pedagogico di Napoli (Montessori, 1902, pp. 144-167).

- (3) Scrive Maria Maccheroni: “Spesso andavo con la Dottoressa e vedevo il suo modo di stare con i bambini. Mi ha aiutato più vederla coi bambini. Vedevo, sentivo, le sue disposizioni interiori sebbene esteriormente non facessero nulla di straordinario. È il “tono”, è il tutto della persona che si esprime in una grande semplicità” (Maccheroni, 1956, p. 21).
- (4) Lettera senza data, ma di poco successiva al terremoto di Messina. Prosegue infatti la Maccheroni: “qui tutta Milano è per gli infelici del Mezzogiorno” (AMI).
- (5) Per un approfondimenti si confronti: Notizie sul movimento per il metodo Montessori (1915). *La coltura popolare*, n. 3-4, 103-108, p. 104.
- (6) Dalle interviste delle insegnanti montessoriane, effettuate da Maria Grazia Corda, emerge un percorso di autoformazione, che si esercita costantemente nel saper controllare “i propri caratteri tipici di adulto oltre che quelli individuali” (Corda, 1996, p. 56). Sull’importanza dell’osservazione si veda anche il numero speciale di “Vita dell’infanzia”, 7/8, 2005.

Bibliografia

- Babini, V. & Lama, L. (2000). *Una “donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.
- Bauer, R. (1964). *Società umanitaria. Fondazione P.M. Loria. Milano 1893-1963*. Milano: Società Umanitaria.
- Bucci, S. (1990). *Educazione dell’infanzia e pedagogia scientifica. Da Frobel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Cives, G. (1996). L’insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa. *Scuola e Città*, 8, 323-341.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Corda, M. G. (1996). *Maria Montessori e l’eredità di un percorso femminile*. In L. Comba (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Fornaca, R. (1978). *Pedagogia italiana del Novecento. Dall’inizio del secolo al primo dopoguerra*. Roma: Armando.
- Maccheroni, A. (1956). *Come conobbi Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell’Infanzia.
- Molineri, C. G. & Alessio, G. (a cura di) (1899). *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*. (Torino 8-15 settembre 1898). Stabilimento Tipografico F. Camandona.
- Montessori, M. (1899a). La questione femminile e il Congresso di Londra. *L’Italia femminile*, 1 ottobre 1899.
- Montessori, M. (1902). Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione. In *Atti del Comitato ordinatore del II Congresso pedagogico italiano* (Napoli, 1899-1901) (pp. 144-167), A. Trani.
- Montessori, M. (1904a). Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all’educazione. *Rivista di filosofia e scienze affini*, 2, 3-4.
- Montessori, M. (1904b). Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole. Ricerche di Antropologia pedagogica. *Archivio per l’antropologia e l’etnologia*, n. 2.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell’infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.
- Montessori, M. (2000a). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Edizione critica Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1909).
- Montessori, M. (2000b). *L’autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916).
- Montessori, M. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile in un secolo di vita italiana*. Roma: Carocci.

- Pironi, T. (2011). *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santucci, G. (1958). Il primo corso "Montessori". In *Atti dell'XI Congresso Internazionale Montessori* (Montesca di Città di Castello, settembre 1909) (pp. 325-332). Roma: Editrice Vita dell'infanzia.
- Scocchera, A. (a cura di) (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori, tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Valitutti, S. (1957). *La "casa dei bambini" e il metodo di Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.

Maria Montessori. Un contributo alla qualità del processo educativo di Clara Tornar

DOI: 10.12897/01.00048

Le acquisizioni della ricerca psicopedagogica forniscono una nuova chiave di lettura della pedagogia montessoriana, consentendo di comprenderne gli elementi di attualità e il contributo recato alla qualità del processo educativo. Aspetti specifici di questo contributo sono: la nuova visione dell'infanzia e dei suoi bisogni educativi; l'identificazione di requisiti scientifici per l'organizzazione dell'ambiente d'apprendimento; la valorizzazione dei processi cognitivi e affettivo-motivazionali dell'alunno.

The research in educational psychology offers a new interpretation key of the Montessori pedagogy allowing to understand its topicality and its contribution to the educational process quality. Specific aspects of such a contribution are: the new view of childhood and its educational needs; the identification of scientific requisites for the learning environment organization; the valorization of the pupil's cognitive, affective and motivational processes.

1. I motivi di un interesse crescente

Il dibattito sulla pedagogia di Maria Montessori è stato contraddistinto nel tempo da una accentuata alternanza di toni, spesso oscillante tra i poli estremi della critica demolitiva e dell'adesione incondizionata. Negli ultimi decenni è andato progressivamente attestandosi su posizioni di maggiore equilibrio, oggi improntate ad una esplicita riconsiderazione, sul piano storico, dell'attività scientifica svolta dalla studiosa italiana e, per quel che attiene più specificamente gli aspetti metodologico-didattici, ad una vera e propria riscoperta dei principi alla base del suo modello educativo.

Prima donna in Italia a svolgere la professione di medico, combattente al servizio di cause difficili e nobili rivolte alla difesa dei diritti di categorie sociali deboli, come quella delle donne e dell'infanzia svantaggiata, Montessori ha costruito una pedagogia che, fin dal suo apparire, si è straordinariamente diffusa in Paesi e in culture anche molto diverse tra loro.

Frequentando come assistente volontaria l'Istituto di Psichiatria della Regia Università di Roma, la giovane dottoressa condivise fin dai primi anni di attività professionale il clima di fiducia nel potere sociale della scienza, che in quegli anni di fine Ottocento contraddistingueva il Positivismo nel nostro paese. Sarà dunque proprio attraverso il contatto con quell'ambiente particolarmente prestigioso e aperto alle nuove frontiere della ricerca che inizieranno a prendere corpo le sue indagini per lo sviluppo di un *metodo medico-pedagogico* volto al recupero dei bambini *frenastenici*, oggetto dei suoi primi interessi in campo educativo. Due anni di esperimenti, successivamente estesi ai soggetti 'normodotati', le consentiranno di delineare le basi teoriche ed operative di un modello educativo che si proponeva di fornire risposte specifiche ai bisogni psicologici dell'infanzia. Ma di una *nuova* infanzia, protagonista del proprio processo di sviluppo e dotata di inesauribili potenzialità creative.

Il Metodo della Pedagogia Scientifica, il libro nel quale la studiosa discute i risultati del suo primo esperimento educativo, pubblicato in Italia nel 1909 (1), viene conosciuto nel giro di un decennio pressoché in tutto il mondo: nel 1912 è tradotto in inglese e pubblicato negli Stati Uniti e in Inghilterra (con introduzione del prof. H. W. Holmes, della *Harvard University*); dello stesso anno è la traduzione francese (pubblicata sotto gli auspici dell'*Istituto J. J. Rousseau* e con la prefazione di P. Bovet); del 1913 sono le edizioni tedesca, polacca e russa; e negli anni immediatamente successivi escono le edizioni giapponese (1914), romena (1914), spagnola (1915), con presentazione di J. Palau Vera, olandese (1916) e danese (1917).

È l'inizio di un vasto movimento d'interesse internazionale che, seppure con alterne vicende, non si è spento nel corso degli anni: secondo una stima complessiva, sono oggi circa 22.000 le scuole

Montessori esistenti nel mondo, ed oltre 110 i paesi dei cinque continenti nei quali esse hanno trovato diffusione.

Qual è il segreto dell'interesse che il modello educativo montessoriano ancora oggi suscita? E quale capacità esso ha di fornire un contributo alla qualità del processo educativo nei nostri contesti? Le acquisizioni della ricerca psicopedagogica consentono oggi di analizzarne con maggior consapevolezza il carattere di attualità e di coglierne gli elementi precursori rispetto ad istanze che soltanto in tempi successivi a quelli in cui la pedagoga è vissuta si sono affacciate nel dibattito pedagogico. In questa chiave è possibile esaminare i principali apporti che tale modello è in grado di recare alla qualità del processo educativo: lo stretto legame tra scienza e pedagogia e il rispetto per l'infanzia, che sono alla base del suo approccio pedagogico, la qualità dell'*ambiente d'apprendimento*, la qualità dei *processi* cognitivi e socio-affettivi che vi si svolgono - gli aspetti che saranno qui discussi - presentano spunti di riflessione di notevole interesse in relazione alle esigenze educative del nostro tempo.

2. L'attualità dell'approccio

Per comprendere l'attualità del modello pedagogico di Maria Montessori è opportuno innanzitutto considerare le premesse su cui esso si basa: la fiducia riposta nelle potenzialità d'apprendimento dell'infanzia e l'individuazione di criteri scientifici per l'organizzazione di un ambiente d'apprendimento appropriato a rispondere ai bisogni espressi nelle diverse fasi dello sviluppo.

Il bambino che si manifesta all'osservazione della pedagoga è un soggetto attivo, dotato di una spinta motivazionale in grado di consentirgli - se adeguatamente sostenuto dall'ambiente - di apprendere con impegno ed entusiasmo difficilmente uguagliabili dall'adulto. Sotto tale aspetto, Montessori ha offerto un importante contributo alla definizione di un nuovo profilo psicologico dell'infanzia, ricco di interessanti elementi precursori rispetto a conoscenze soltanto successivamente acquisite dalla ricerca in campo psicologico. Ad esempio, che la mente infantile sia diversa da quella dell'adulto, che lo sviluppo si evolva secondo una serie di stadi corrispondenti a cambiamenti significativi di natura qualitativa, che esso sia attraversato da particolari *periodi sensitivi* nel corso dei quali la mente appare particolarmente disponibile a certi tipi di acquisizioni.

È sulla base di questa concezione dell'infanzia che la studiosa costruisce la propria denuncia nei confronti di quegli interventi nei quali l'adulto tende a sostituirsi al bambino sottraendo spazio alla sua attività. Considerato non più un semplice recettore di stimoli o un passivo esecutore di attività preordinate, ma un attivo costruttore della propria conoscenza, il bambino diviene il vero protagonista del processo educativo. Sul piano pedagogico, ciò corrisponde alla offerta di strumenti adatti a favorire la costruzione delle conoscenze, piuttosto che nell'intervenire indicando direttamente la strada da percorrere o le modalità con cui gli ostacoli incontrati possono essere superati. "Scopo dell'insegnamento" - scriverà in *L'Autoeducazione* (1970) - "non dovrà essere quello di far imparare le cose al bambino", bensì quello di "Mantenere sempre viva quella luce in lui che si chiama intelligenza" (p. 209). In tale ottica, il processo educativo deve mirare a promuovere le potenzialità individuali curando di porre il bambino sempre di fronte a stimoli e compiti d'apprendimento adeguati ai suoi bisogni di sviluppo.

3. La qualità dell'ambiente d'apprendimento

Nel modello educativo di Maria Montessori, appare dunque centrale l'importanza attribuita all'organizzazione dell'ambiente d'apprendimento. Si tratta di una organizzazione finalizzata alla creazione di un contesto *individualizzante*, improntato ad un clima di libertà e di valorizzazione dell'autodisciplina, all'interno del quale il soggetto possa essere posto di fronte ad esperienze significative per la costruzione delle proprie competenze cognitive e affettivo-relazionali.

Punti fermi dell'azione didattica sono, secondo la pedagoga, l'aderenza alle esigenze psicologiche che si manifestano nei diversi periodi dello sviluppo; la valorizzazione dell'attività condotta in pri-

ma persona dall'allievo a partire dalla sua esperienza senso-motoria; la valorizzazione dell'autonomia e dell'autoapprendimento. In risposta a tali esigenze, organizzare l'ambiente d'apprendimento significa organizzare le condizioni stimolo più adatte ad allestire un contesto educativo nel quale il soggetto sia circondato da inviti all'azione; nel quale la sua attività non sia semplicemente *consentita*, ma venga adeguatamente *incoraggiata*; nel quale questi possa percepire un clima di libertà e, al contempo, si senta adeguatamente sostenuto dall'ambiente stesso con cui interagisce. L'apporto specifico e originale di Maria Montessori alla definizione di un ambiente così concepito risiede nell'aver individuato i criteri scientifici che presiedono alla sua organizzazione e nell'aver implicitamente definito le funzioni psicologiche e didattiche che esso dovrebbe esercitare per il conseguimento delle finalità prefissate.

L'ambiente d'apprendimento a cui la studiosa fa riferimento è un *sistema* entro il quale interagiscono in maniera equilibrata e ben dosata le tre fondamentali variabili che lo caratterizzano: il *soggetto che apprende*, con i suoi particolari bisogni di sviluppo; *imateriali* scientifici, in grado di offrire compiti d'apprendimento differenziati, adatti alle diverse esigenze di costruzione intellettuale; *L'insegnante*, che vi esercita una complessa attività di organizzazione e di mediazione delle interazioni. La sua organizzazione si basa sulla premessa che le competenze individuali debbano essere acquisite attraverso l'esplorazione e la scoperta *libere*, sostenute da esperienze significative. In sintesi, deve rispondere ai seguenti requisiti ed obiettivi:

- garantire una stretta corrispondenza tra materiali d'apprendimento e capacità, in base alla quale il soggetto che apprende sia posto sempre di fronte a stimoli adeguati alle sue esigenze di sviluppo;
- promuovere la capacità di autonomia attraverso una organizzazione razionale degli stimoli;
- favorire l'autoapprendimento fornendo all'alunno le *chiavi* per esercitare un autocontrollo dei propri processi;
- promuovere lo sviluppo delle potenzialità individuali garantendo la *libera scelta* dell'attività da svolgere.

Nella *Casa dei Bambini*, come è denominata la scuola dell'infanzia ad approccio montessoriano, l'organizzazione dell'apprendimento è improntata alla valorizzazione dei processi sensoriali e motori alla base dello sviluppo cognitivo nell'infanzia, condotta attraverso materiali e mezzi scientificamente determinati. Nel passaggio alla scuola elementare, il bisogno di esplorazione infantile si manifesta come vera e propria "fame intellettuale" di cultura, sostenuta dalla potenza dell'immaginazione e dalla progressiva capacità di astrazione e ragionamento tipiche della nuova fase evolutiva attraversata dal bambino. Ne consegue l'affermazione dell'importanza di una educazione "dilatatrice", in grado di prospettare gli orizzonti sconfinati della conoscenza, capace di colpire l'immaginazione del bambino e di suscitare il suo entusiasmo più profondo: "Il segreto di un buon insegnamento è di considerare l'intelligenza del bambino come un campo fertile in cui si possono gettare delle sementi, perché germoglino al calore fiammeggiante della fantasia", scriverà la studiosa in *Come educare il potenziale umano* (1992, p. 29). La risposta ai bisogni formativi dei soggetti in questa fascia d'età è rappresentata dal curriculum di educazione *cosmica*: non più discipline artificiosamente distinte, ma una progressiva scoperta del mondo come occasione per esplorare i molteplici campi del sapere e comprenderne le interconnessioni.

4. La qualità dei processi cognitivi e socio-affettivi

È interessante rilevare come gli obiettivi verso cui tende una organizzazione dell'apprendimento ispirata a questi principi chiami in causa una stretta sinergia di processi di tipo cognitivo, socio-affettivo e motorio. All'osservatore che visiti una classe Montessori al lavoro non possono sfuggire le manifestazioni di tali processi: l'attenzione e la concentrazione prolungate, manifestate nello svolgimento delle attività d'apprendimento, l'autodisciplina e l'autocontrollo, l'autonomia, la qualità delle interazioni sociali.

Contribuiscono certamente a determinare la qualità dei processi psicologici le caratteristiche dell'ambiente d'apprendimento, dotato di quel *livello di sfida ottimale* indicato dalla ricerca recente come requisito in grado di sostenere e dirigere l'attenzione, di far percepire un adeguato *senso di autoefficacia* personale e, in ultima istanza, di sostenere la motivazione intrinseca (Bandura, 1997). Così pure, il clima socializzante, basato sulla condivisione di regole e sulla responsabilizzazione. Tale analisi risulta confermata dai dati di ricerche longitudinali (Miller & Bizzell, 1983; Stodolsky, 1972) che evidenziano come i soggetti che hanno frequentato una scuola Montessori mostrino, in gradi successivi di scolarizzazione, una maggiore capacità di iniziativa personale e di autocontrollo, un maggior grado di perseveranza di fronte ai compiti d'apprendimento e un maggior livello autonomia. Interessante il riscontro sui processi di socializzazione: un dato che accomuna le diverse indagini condotte a tale riguardo mostra che la frequenza delle interazioni sociali nella scuola Montessori risulta significativamente più elevata rispetto a quella che si verifica nella scuola tradizionale (Black, 1977; Tornar, 2007). Ed anche sotto l'aspetto qualitativo, si è visto che i bambini Montessori spendono una percentuale considerevole delle loro interazioni verbali per fornire aiuto o per insegnare ai propri pari (Baines & Snortum, 1973). In una indagine eseguita su soggetti frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia e di scuola elementare (Lillard & Else-Quest, 2006), è emersa inoltre una maggiore capacità di assertività amichevole in situazioni di conflitto e un maggior senso di giustizia sociale nei soggetti frequentanti la scuola Montessori rispetto ai frequentanti una scuola tradizionale.

In relazione agli aspetti considerati, è opportuno richiamare l'attenzione che il dibattito attuale rivolge alla necessità di promuovere lo sviluppo di quei processi cognitivi e socio-affettivi che mettono l'individuo in grado di saper gestire il proprio apprendimento e di impossessarsi di quelle *competenze chiave* che lo metteranno in grado di affrontare, in una prospettiva di *lifelong learning*, i compiti e le situazioni che gli si presenteranno in ogni campo. Il modello Montessori appare improntato all'esigenza prioritaria di favorire proprio il conseguimento di questo tipo di *competenze trasversali*: l'autonomia, la capacità decisionale, la capacità di autocontrollo, il rispetto per le regole sociali in un clima di libertà. Si tratta, di obiettivi che rispondono ad una esigenza imprescindibile della scuola attuale, in vista della promozione della capacità di *imparare a imparare*, efficacemente espressa nel motto del bambino montessoriano, "aiutami a fare da solo", che è anche sintesi e allo stesso tempo nucleo centrale della pedagogia montessoriana.

5. Una risorsa poco valorizzata

Non sempre la pedagogia di Maria Montessori è stata compresa. Ciò è vero in particolare per l'Italia, paese nel quale ha scontato la colpa di essere andata contro corrente rispetto alla cultura pedagogica dominante, e per certi versi anche quella di aver percorso i tempi affrontando questioni oggi cruciali, preannunciate con straordinaria sensibilità: la necessità di promuovere le cosiddette competenze per la vita come l'autonomia e la capacità di controllo dei propri processi, l'attenzione posta alla valorizzazione delle potenzialità d'apprendimento individuali, alla interculturalità, alla gestione non direttiva dell'insegnamento. Problematiche, peraltro, alle quali fornisce un contributo che si contraddistingue anche per la sua capacità di fornire le metodologie e gli strumenti atti ad affrontarle operativamente.

Oggi che andiamo scoprendo la straordinaria attualità di questo modello educativo dobbiamo prendere atto dello suo scarso successo nel nostro Paese. Sebbene infatti si registri attualmente un incremento dell'interesse verso l'opera della studiosa all'interno del dibattito pedagogico del nostro paese, il dato della crescente diffusione di scuole Montessori all'estero non corrisponde alla realtà italiana (2). È un fatto su cui riflettere, non solo in vista del conseguimento di un auspicabile accrescimento della pluralità dell'offerta formativa, ma anche in vista di un obiettivo di valorizzazione della qualità del processo educativo, alla quale questo modello pedagogico potrebbe recare un contributo rilevante.

Note

(1) Seguiranno altre tre edizioni, rispettivamente negli anni 1913, 1926, 1935. A partire dal 1950 il volume sarà pubblicato, per volontà dell'Autrice, con il nuovo titolo *La scoperta del bambino* (Milano: Garzanti).

(2) A tale riguardo, è possibile consultare i dati di una ricerca condotta dal Centro di Studi Montessoriani (Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre), all'indirizzo www.montessori.uniroma3.it

Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Black, S. (1977). *A comparison of cognitive and social development in British infant and Montessori preschool*, unpublished doctoral dissertation. Philadelphia: Temple University.
- Baines, M. & Snortum, J. (1973). A time sampling analysis of Montessori versus traditional classroom interaction. *Journal of educational research*, 7, 313-316.
- Lillard, A.S. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori pedagogy. *Science Magazine*, 29, 6-14.
- Miller, L. & Bizzell, R. (1983). Long term effect of four preschool programs. *Child Development*, 54, 727-741.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Citta di Castello: Lapi.
- Montessori, M. (1912). *Les case dei bambini. La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*. Neuchatel: Delachaux-Niestlé.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in the Children's Houses*. New York: Stokes.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in the Children's Houses*. London: Heinemann.
- Montessori, M. (1913). *Dom rěbenka: metod naučnej pedagogiki*. Moskau: Zadruga.
- Montessori, M. (1913). *Domy dziecięce (Le Case dei bambini): metoda pedagogji naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Henryk Lindenfelda.
- Montessori, M. (1913). *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart: Hoffman.
- Montessori, M. (1914). *Metoda pedagogiei științifice aplicată la educația copiilor mici*. Jasi: Progresul.
- Montessori, M. (1914). *Montessori kyōikuhō to sono-ōyō*. Tokyo: Dōbunkan.
- Montessori, M. (1915). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en las Case dei Bambini*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1916). *De methode Montessori: zelfopvoeding van het jonge kind*. Zwolle: Ploegsma.
- Montessori, M. (1917). *Montessori metoden: videnskabelig paedagogik, som anvendes for børn i Montessori-skolerne*. København: v. Pios Boghandel.
- Montessori, M. (1970). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1992). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Stodolsky, S. (1972). Differential outcomes of a Montessori curriculum. *Elementary School Journal*, 8, 419-433.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.

Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak
di Barbara De Serio

DOI: 10.12897/01.00041

Il presente contributo, come evidenziato metaforicamente nel titolo, approfondisce il tema della capacità costruttiva del bambino, padre dell'uomo per Maria Montessori, in quanto forza creatrice dell'essere umano adulto; re dei bambini per Janusz Korczak, che affida all'infanzia il potere di riconoscere i propri bisogni e il diritto di esprimerli perché la società possa finalmente comprendere la centralità della prima età nel processo di crescita umana. Solo a partire da tale consapevolezza sarà infatti possibile avviare quell'opera di rigenerazione dell'umanità in cui tanto la Montessori, quanto Korczak hanno investito, dedicandovi il proprio impegno educativo e le proprie competenze mediche e pedagogiche. Tornare al bambino per rinascere uomo nuovo; cogliere nell'infanzia la maestosità del potere creatore, il principio di un "amoroso lavoro" in grado di promuovere "solidarietà umana nel tempo e nello spazio".

This paper delves into the constructive capacity of the child, father of man in Maria Montessori, for creative power of human person; king of the children in Janusz Korczak, who entrusts power to children. Only from that awareness will be possible to begin regeneration of humanity in which Montessori and Korczak invested, dedicating their commitment to education and medical training and teaching. Return to the child for to born new man; childhood grasp the majesty of creative power, the principle of human solidarity in time and space.

1. Il recupero dell'altra parte dell'umanità

"Finora la società degli adulti ha riconosciuto solo se stessa. Tutti gli sforzi per migliorare il mondo, i principi che hanno informato l'elevazione sociale, come quelli di dignità personale, di giustizia e di libertà furono riservati solo a metà dell'umanità. L'altra metà, cioè quella dei bambini, benché costituisce una maggioranza, è rimasta fuori dal progresso sociale (...). Tutti i suoi movimenti ed i suoi pensieri sono diretti e dominati dall'adulto che per un fatto veramente misterioso dell'anima umana, mentre lotta per la sua propria libertà, ritiene come il fondamento stesso dell'educazione dei suoi figli una sottomissione perpetua ed inappellabile. Queste condizioni di schiavitù sono generali a tutta l'umanità civilizzata (...). Perciò la questione del bambino non riguarda una classe sociale, ma il destino di tutta la razza. L'adulto che opprime il bambino rovina se stesso: prepara la propria inferiorità" (Montessori, 1936, in Scocchera, 2002, pp. 99-100) (1).

È il 1936. Maria Montessori è in Spagna, a Barcellona, dove a partire dal 1916 aveva avviato numerose iniziative culturali, tra cui l'inaugurazione del Corso Internazionale Montessori nonché l'intervento, in qualità di relatrice, in un secondo corso di formazione e in numerosi convegni, soprattutto in occasione dell'istituzione delle Case dei Bambini, molto diffuse all'estero. Verso la metà degli anni Trenta, a conferma del grande affetto che la legava a questa città, che lei stessa considerava "una terra adottiva", vi soggiornò per un periodo di tempo più stabile. Il trasferimento avvenne nel 1934, in concomitanza con l'avvento del fascismo in Italia e in seguito alle incomprensioni con Benito Mussolini, che nel 1933 la spinsero a rassegnare le dimissioni dall'Opera Nazionale Montessori (2) e dalla Regia Scuola di Metodo (3). Una rottura che non si poté proprio evitare, vista la gestione delle scuole e dei corsi di formazione Montessori da parte del governo, da lei poco condivisa perché non rispondente alle finalità scientifiche del metodo e ai principi pedagogici e filosofici a partire dai quali lo stesso era stato progettato. A nulla servirono le sollecitazioni di Mario Montessori nei confronti di Mussolini per salvaguardare l'autenticità del pensiero montessoriano in Italia ed evitare quindi il loro trasferimento all'estero. In realtà un governo dittatoriale quale fu quello fascista non avrebbe mai potuto accordarsi con un modello educativo il cui obiettivo era

formare menti autonome e creative, libere e critiche; tantomeno avrebbe potuto sostenere l'impegno per la pace di cui la Montessori si fece portavoce per tutta la vita, con particolare riferimento a questi anni di disordine politico e di decadenza sociale, in cui appariva ancora più importante "dilatare" le menti per educarle alla "vastità" ed esortarle ad accogliere iniziative dalla grande portata culturale. Il rigido militarismo che lo caratterizzava lo indusse ad esercitare un eccessivo controllo proprio su quella "patria" che la Montessori voleva libera a partire dal bambino. Da qui la necessità di valorizzare l'infanzia per cogliere nella prima età dell'uomo l'antidoto contro il rischio di degenerazione culturale dell'umanità, che trascurando i bisogni del bambino e non riconoscendogli la paternità dell'essere umano adulto si predispone a vivere nell'ignoranza, assistendo inerme ad una repentina regressione e ad una diffusa "inferiorità".

Il desiderio di riscattare l'infanzia dall'oppressione e dalla violenza adulta indusse la Montessori ad accettare la proposta della Radio-Associació de Catalunya, che nel 1936 le chiese di tenere alcune conferenze nell'ambito di una serie di azioni di sensibilizzazione della società nei confronti dei diritti dell'infanzia (Scocchera, 2002). Un bisogno fortemente sentito, probabilmente a causa del generalizzato timore nei confronti di un possibile conflitto mondiale, ovvero in relazione alla consapevolezza del potere di distruzione dell'essere umano, cui spesso manca la percezione della propria elevazione e la consapevolezza che tale elevazione può avvenire solo a partire dal riconoscimento dei diritti dell'infanzia. E' quanto sosteneva la Montessori, secondo la quale l'armonia tra le nazioni è connessa alla coscienza del bambino (4). Per questo motivo invitava spesso a riflettere sulla capacità creatrice dell'infanzia. Il suo invito fu accolto da altri Paesi – tra cui la Francia, l'Irlanda e l'Australia – che vollero ripetere l'iniziativa radiofonica avviata dalla radio spagnola (Scocchera, 2002).

Queste ed altre riflessioni divennero oggetto di approfondimento di altri interventi che la Montessori tenne nell'ambito di conferenze e congressi internazionali specificamente dedicati alla questione sociale del bambino, che veniva da lei affrontata tanto in ambito politico, per sollecitare lo Stato ad occuparsi del bambino, cittadino come l'adulto, quanto in ambito pedagogico, perché formare l'essere umano a partire dalla primissima età avrebbe assicurato al bambino un processo di crescita armonico ed equilibrato e alla società la garanzia di uomini nuovi, arricchiti sul piano psichico e quindi capaci di sopravvivere alla distruzione.

"Dare una direzione spirituale alla più grande delle ricchezze" (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, pp. 173-179). Questo lo scopo dell'educazione, precisava ancora la Montessori negli anni Cinquanta, chiarendo che nonostante i grandi progressi raggiunti in ambito formativo, si avvertiva ancora l'esigenza "di dare nutrimento all'intelligenza e allo spirito, di rendere libera l'esperienza della mente e di offrire una guida e un orientamento al suo adattamento finale nella società" (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, p. 179). Anche in questo caso l'ottica è quella cosmica, secondo cui l'educazione per l'infanzia rappresenta lo strumento per agevolare l'adattamento dell'essere umano all'ambiente e per promuovere la sua capacità di riconoscere il proprio ruolo nel mondo e di utilizzare il proprio potere creativo per far fronte ad eventuali forze distruttrici o comunque in contrasto con il suo bisogno di sopravvivenza e con il suo desiderio di pace.

1. Farsi piccoli per diventare grandi

"Finché noi viviamo in schiavitù non possiamo garantire la libertà ai nostri bambini" (Korczak, 1929/2004, p. 43).

E' il 1929. A scrivere è Janusz Korczak, medico e pedagogista polacco vissuto nella prima metà del Novecento. La comunanza di interessi tra le due grandi personalità prese in considerazione è impressionante: entrambi medici, hanno poi deciso di mettere le proprie competenze scientifiche al servizio dell'infanzia, alla quale hanno destinato il loro impegno educativo.

Anche Korczak vedeva nell'infanzia una grande ricchezza morale, riconoscendo nel bambino lo strumento per avviare la rinascita dell'uomo adulto, che ha bisogno di rivolgersi all'infanzia per costruire un mondo più democratico ed elevare l'umanità. Come la Montessori, anche lui ha insistito

molto sull'educazione alla pace e sulla necessità di formare nel bambino una mente capace di "pensare in grande", di andare oltre i confini della propria esistenza per cogliere nella condivisione il potere della solidarietà.

Noto come il promotore della *Carta dell'infanzia*, firmata a Londra nel 1942 dalla Lega Internazionale per l'Educazione Nuova, le sue riflessioni sui diritti dell'infanzia sono al centro di tutti i successivi documenti internazionali per la tutela della prima età, tra cui la *Prima Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia*, approvata dalla Società delle Nazioni nel 1924, e la *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, ratificata dalla Società delle Nazioni e approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1959 (Arkel, 2009, pp. 233-252). Una vera e propria battaglia a favore della tutela dei diritti dell'infanzia, che può essere meglio compresa a partire da una breve analisi del contesto socio-culturale in cui è vissuto.

Di origini ebraiche, Korczak ha subito direttamente il peso dell'emarginazione cui era costretta la popolazione ebraica soprattutto in Polonia, dove dopo la prima guerra mondiale si concentrò la più grande comunità ebraica europea. Nei suoi stessi confronti, sin da bambino, furono praticate in più occasioni varie forme di discriminazione razziale (5). A raccontarlo è lui stesso nel *Diario del ghetto* (Korczak, 1958/1997), dove ricorda di aver scoperto di essere ebreo per caso, quando il figlio del portiere gli vietò di seppellire nel giardino il suo canarino e di apporre una croce sulla sua tomba perché la croce è un simbolo cristiano, mentre lui era appunto ebreo. Di seguito aggiunge che questa ed altre esperienze di isolamento lo indussero a maturare l'idea di farsi promotore dei diritti dei bambini, parte marginale della società, con particolare riferimento ai bambini ebrei, per i quali fece costruire e diresse per trent'anni il più grande orfanotrofio polacco e con i quali decise di morire nel 1942, pretendendo di accompagnarli nel campo di concentramento di Treblinka. Scelta ancora più coraggiosa dal momento che il governo nazista gli offrì invece la libertà, in quanto personaggio celebre della società culturale europea.

Testimoni della sua dedizione nei confronti di una realtà "minore", dimenticata e abbruttita da violenti e spietati tentativi di isolamento sociale da parte della società adulta, sono le sue stesse opere, spesso strumento di denuncia nei confronti delle varie forme di emarginazione infantile, oltre alla sua instancabile attività di medico ed educatore dell'orfanotrofio, che Korczak istituì per consentire ai bambini il diritto alla libertà. Per quanto paradossale possa sembrare, il progetto di istituzione dell'orfanotrofio fu connesso alla sua volontà di liberare il bambino dall'oppressione dell'adulto, di concedergli uno spazio a sua misura, alla cui organizzazione e gestione avrebbe potuto e dovuto collaborare, esercitando il proprio diritto alla libertà di parola, di espressione e di giudizio nell'ottica di una cittadinanza attiva. Il presupposto era quello della partecipazione democratica alla vita della società, che i bambini non potevano esercitare all'esterno – meno che mai quelli ebrei – e che per questo motivo Korczak volle assicurare loro all'interno dell'orfanotrofio, dove la "sua" infanzia conosceva e godeva del diritto all'autonomia, da lui considerato il fondamento indispensabile per la costruzione di un "programma di promozione umana collettiva".

L'opera nella quale Korczak ha espresso maggiormente la sua concezione dell'infanzia portatrice di diritti è *Il diritto del bambino al rispetto* (Korczak, 1929/2004), in cui appaiono centrali il diritto del bambino ad essere se stesso, a fare scelte autonome e responsabili e ad intrattenere con gli adulti un rapporto di reciproco rispetto. Rivolgendosi agli adulti Korczak li esorta ad avere "rispetto per i misteri e per i colpi che riserva il duro lavoro della crescita" (Korczak, 1929/2004, p. 59). E più avanti, provocatoriamente, chiede loro di riflettere sulla centralità di un ambiente di pace, dal quale dipende lo sviluppo armonioso dell'essere umano, che ha inizio a partire dall'infanzia: "come saprà sbrigarsela domani se gli impediamo di vivere oggi una vita responsabile? Non calpestare, non umiliare, non fare del bambino uno schiavo di domani" (Korczak, 1929/2004, p. 59). Perché da lui dipende la parte migliore dell'umanità. Alla sua umiltà e alla sua capacità di "regnare" sull'essere umano adulto è connessa la rigenerazione morale della società. Da qui l'espressione di "bambino re", più volte utilizzata da Korczak e centrale in uno dei suoi romanzi più belli, *Re Matteuccio I*.

2. Re bambino, padre dell'uomo

Pubblicato nel 1923, il romanzo è un inno al potere di cambiamento dell'infanzia, un'età portatrice di grande umanità ed elevato senso di giustizia. Matteuccio è un bambino orfano che diventa re molto presto e che altrettanto presto si scontra con la grande delusione di non riuscire a comunicare con la parte adulta del popolo che regge e che nel romanzo è essenzialmente rappresentata dai ministri, costretti a lavorare al suo fianco, ma del tutto convinti della sua incapacità di regnare, in quanto "non ancora adulto". Nonostante i buoni propositi il piccolo re comprende che per i bambini è praticamente impossibile comunicare con gli adulti, per cui si impegna affinché tra i due mondi possa almeno instaurarsi un rapporto di reciproco rispetto. Decide pertanto di istituire un Parlamento dei Bambini e rivolgendosi ai ministri li rimprovera di aver dimenticato che il paese che lui regge non è costituito solo da adulti, ma anche da bambini, per cui bisogna tener conto anche delle loro esigenze: "ci sono milioni di ragazzi: anche loro devono poter governare. Esigo quindi che entrino in funzione due Parlamenti: uno per gli adulti con deputati, Ministri adulti; un secondo per i ragazzi, con ragazzi deputati e Ministri. Io sono il Re degli adulti e dei ragazzi, ma se gli adulti decidono che sono troppo giovane per loro, eleggano un Re alla loro misura e io rimarrò il Re dei ragazzi" (Korczak, 1923/1978, p. 119).

Un "amoroso lavoro" (Montessori, in Scocchera, 2002, pp. 57-75) (6), come lo aveva definito la Montessori, evidenziando la maestosità del progetto di realizzazione di una società democratica da parte del bambino, capace di costruire ambienti di pace molto più e molto meglio dell'adulto. Anche lei, alla fine degli anni Trenta, aveva ipotizzato l'istituzione di un Partito del Bambino, in grado di "rappresentare i diritti del bambino nell'organizzazione sociale e [di] lottare perché il prezioso tesoro che può racchiudere il bene e la salvezza della società, cioè l'infanzia, abbia il suo posto nel mondo, sotto forma di diritto" (Montessori, 1936, in Scocchera, 2002, p. 99). Il bambino come esponente politico e il Partito del Bambino come strumento per rappresentarne i diritti che però – chiariva la Montessori – non sono solo diritti dei bambini, ma di quella parte dell'umanità che non sa difendersi da sola (Montessori, 1936, in Scocchera, 2002). L'orientamento è dunque universale e non avrebbe potuto essere altrimenti visto che il bambino è padre dell'uomo e non lotta per se stesso, ma per l'essere umano adulto che diventerà e sul quale ricadrà la responsabilità dell'umanità. Per questo motivo negli anni Cinquanta presentò la sua nuova "politica dell'educazione" (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, pp. 173-179), che faceva appello all'istituzione di un Ministero della Specie, col compito di "proteggere la vita dell'uomo, di conoscere i bisogni della popolazione in modo certo e positivo e, finalmente, di guidare e dirigere coscientemente il progresso dell'umanità" (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, p. 177). Perché non è sufficiente "coltivare" l'essere umano. Quello che occorre è aumentare il suo potere di crescita.

Un impegno gravoso ma straordinario, che tutt'oggi invita a riflettere sull'urgenza di valorizzare la prima età dell'uomo e che appare ancora più significativo in rapporto alla maggiore diffusione di azioni di tutela dei suoi bisogni imprescindibili, tra cui la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989, dalla cui approvazione quest'anno ricorre il venticinquesimo anniversario.

Note

(1) Il brano, precedentemente inedito in lingua italiana, fa parte di una conferenza tenuta da Maria Montessori per la Radio-Associació de Catalunya, a Barcellona, nel 1936. Il testo della conferenza è conservato presso l'Archivio dell'Opera Nazionale Montessori di Roma. Il titolo è di Augusto Scocchera, curatore del volume in cui il brano è stato pubblicato nel 2002.

(2) In realtà le dimissioni dall'Opera Nazionale Montessori furono legate alla presidenza di Emilio Brodrero, succeduto nel 1930 a Giovanni Gentile per volere di Benito Mussolini e molto meno conciliante e tollerante nei confronti del metodo Montessori rispetto allo stesso Gentile.

(3) La disapprovazione di Maria Montessori nei confronti della nuova organizzazione conferita alla Scuola di Metodo da parte del governo fu talmente elevata da indurla a richiedere espressamente che fosse cancellato il suo nome da ogni riferimento alla scuola.

(4) Il brano è stato pubblicato per la prima volta nel 1951 in un volume a cura della Società Teosofica di Adyar (*Where Theosophy and Science Meet*, The Adyar Madras, India). Il titolo del saggio in lingua originale fu *The Ministry of the Race*. Nel 1992, prima della sua riproposizione nel volume di Augusto Scocchera, il brano è stato pubblicato in "Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori" (Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma).

(5) La non immediata registrazione della sua data di nascita è significativa in relazione alla volontà della famiglia di tutelarla da eventuali forme di discriminazione. Tuttora si è incerti se far risalire la sua nascita al 1978, come comunemente si crede, o al 1879, come indicato da alcuni studiosi. L'incertezza è connessa al fatto che suo padre, Joseph Goldszmit, celebre avvocato ebreo perfettamente integrato nella società polacca e profondamente legato alla sua cultura, non volle dichiarare immediatamente l'identità di Korczak per evitare di iscriverlo alla Comunità Israelitica, ovvero di diffondere le sue origini ebraiche, esponendolo quindi al rischio di emarginazione da parte dei suoi coetanei polacchi.

(6) Il brano, precedentemente inedito in lingua italiana, è tratto da un testo che non si riesce a datare e che fu probabilmente presentato dalla Montessori in occasione di una conferenza. Tale testo è conservato presso l'Archivio dell'Opera Nazionale Montessori di Roma. Il titolo è di Augusto Scocchera, curatore del volume in cui il brano è stato pubblicato nel 2002.

Bibliografia

- Arkel, D. (2009). *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*. Brescia: Ati Editore.
- Arkel, D. & Rella, A. T. (2002). *L'impossibilità della Storia. Tributo a Janusz Korczak*. Arenzano: Carogio.
- Korczak, J. (1978). *Re Matteuccio I*. Milano: Emme. (Original work published 1923).
- Korczak, J. (1995). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni. (Original work published 1924).
- Korczak, J. (2005). *Come amare il bambino*. Milano: Luni. (Original work published 1929).
- Korczak, J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni. (Original work published 1929).
- Korczak, J. (1997). *Diario del ghetto*. Milano: Luni. (Original work published 1958).
- Limiti, G. (1981). *La figura e il messaggio di Janusz Korczak*. Firenze: Le Monnier.
- Limiti, G. (2006). *I Diritti del bambino. la figura di Janusz Korczak*. Milano: Proedi.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali ed emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Montessori, M. (1936). *Cittadinanza bambina e cittadinanza adulta*. In Scocchera, A. (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1946).
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948).
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948).
- Montessori, M. (1993). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (1951). *Il Ministero della specie e la nuova politica dell'educazione*. In Scocchera, A. (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

- Montessori, M.. *L'amoroso lavoro*. In Scocchera A. (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Regni, R.. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo* Roma: Armando.
- Rella, A. T. (1992). *I diritti del bambino*. Genova: Tilgher.
- Rella, A. T. (1998). *Janusz Korczak. Una vita per l'infanzia*. Milano: Archinto.
- Trisciuzzi, L. (1976). *La scoperta dell'infanzia*. Firenze: Le Monnier.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.

Cognizione “incarnata” ed educazione dei sensi. Prospettive di lifelong learning a partire dalla riflessione montessoriana
di Rosa Gallelli

DOI: 10.12897/01.00049

I principi dell'educazione multisensoriale di Maria Montessori appaiono radicati nella formidabile intuizione secondo cui ogni apprendimento è innanzitutto apprendimento incarnato in azioni situate in un determinato ambiente. Tale approccio avrebbe impresso alla pedagogia e alla didattica contemporanee una forza propulsiva basata principalmente sul materiale di sviluppo, il quale si presenta radicalmente e ineludibilmente incastonato in un insieme assai composito di attività (fra le quali, le cosiddette attività di routine) ed è da questo che trae il suo senso più pieno. È partecipando attivamente e collaborativamente alla vita della comunità scolastica che il “bambino in azione” esperisce se stesso e il mondo (se stesso nel mondo) con la globalità del proprio essere soggetto incarnato. In questa luce, il carattere analitico degli esercizi sensoriali rivela la sua vera funzione, essenzialmente strategica: quella di consentire al bambino di attribuire dominanza, di volta in volta, a ciascuna abilità senso-percettiva e motoria in modo da convogliare su di essa la sua attenzione selettiva. Si tratta di una visione dei processi di costruzione delle conoscenze di grande attualità nel dibattito psico-pedagogico e didattico internazionale che, attorno alla teoria della embodied cognition, vede coagularsi, oggi, una lunga serie di studi e di ricerche.

The principles of Maria Montessori education multisensory appear rooted in the formidable intuition that all the learning processes are embodied in actions located in the environment. This intuition enormously affected both Pedagogy and Didactics.

1. Premessa

I principi dell'educazione multisensoriale di Maria Montessori - messi a punto dalla “dottoressa”, agli inizi del Novecento, partendo dagli studi pionieristici di Itard e Séguin sui minorati psichici e poi affinati nel corso dei lunghi anni passati dalla studiosa a perfezionare un metodo rivolto ai bambini normali – appaiono radicati su una formidabile intuizione. È, questa, l'intuizione secondo cui ogni apprendimento è innanzitutto *apprendimento incarnato in azioni situate in un determinato ambiente*.

La forza propulsiva che tale approccio avrebbe impresso alla pedagogia e alla didattica contemporanee non è stato sempre compreso. In particolare, l'impostazione analitica della “educazione dei sensi” valse a Maria Montessori innumerevoli critiche circa il carattere eccessivamente “riduzionista” e “tecnicista” del suo metodo e del suo *materiale strutturato*.

A tali critiche, tuttavia, sfuggiva senza dubbio un elemento essenziale del congegno pedagogico alla base del metodo montessoriano. Difatti, l'esercizio attivato dal *materiale di sviluppo*, ancorché destinato ad affinare ciascun canale sensoriale isolatamente, si presenta radicalmente e ineludibilmente incastonato in un insieme assai composito di attività (fra le quali, le cosiddette attività di routine) ed è da questo che trae il suo senso più pieno. È partecipando attivamente e collaborativamente alla vita della comunità scolastica (è apparecchiando e sparecchiando la tavola, servendo il pranzo e rigovernando gli ambienti comuni, usando autonomamente e riponendo ordinatamente utensili, oggetti di studio, arredi, ecc.) che il “bambino in azione” esperisce se stesso e il mondo (se stesso *nel* mondo) con la globalità del proprio essere *soggetto incarnato*. In questa luce, il carattere analitico degli esercizi sensoriali rivela la sua vera funzione, essenzialmente strategica: quella di consentire al bambino di attribuire *dominanza*, di volta in volta, a ciascuna abilità senso-percettiva e motoria in modo da convogliare su di essa la sua attenzione selettiva.

Si tratta di una visione dei processi di costruzione delle conoscenze di grande attualità nel dibattito psico-pedagogico e didattico internazionale che, attorno alla teoria della *embodied cognition*, vede coagularsi, oggi, una lunga serie di studi e di ricerche.

Un campo di indagine ampio e articolato, all'interno del quale si colloca un filone di indagini particolarmente ricco di ricadute nel campo del trattamento dei soggetti adulti con demenza, il cui focus è sulla opportunità di utilizzare i principi della didattica montessoriana con gli adulti e con gli anziani, nella prospettiva di una formazione volta alla promozione della salute per tutti e per tutta la vita.

2. L'insufficienza mentale come questione educativa

È cosa nota che Maria Montessori, all'indomani della laurea in medicina, avesse condotto una intensa esperienza di studio e di cura rivolta ai bambini frenastenici. Fu per l'appunto interessandosi agli idioti - sia in qualità di assistente presso la Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma, sia in qualità di direttrice della Scuola Magistrale Ortofrenica - che ella ebbe modo, prima, di avvicinare l'idea allora nascente tra i "medici pratici", ossia che le cure pedagogiche riuscissero efficaci per varie forme morbose, e poi, di pervenire ad un fermo convincimento:

"a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica". (Montessori 1950, p. 23)

Invero, agli inizi del Novecento, la cura e l'assistenza degli insufficienti mentali appariva un problema particolarmente dibattuto dai medici tant'è che Montessori se ne appassionò rivolgendosi all'approfondimento dell'opera dei due medici francesi Jean Itard e Edouard Séguin, noti per essersi dedicati, nella prima metà dell'Ottocento, alla cura dei bambini con deficit cognitivi. In particolare, Jean Marie Gaspard Itard aveva avuto modo di sperimentare una propria terapia medico-pedagogica durante gli anni in cui fu coinvolto nel trattamento di Victor, il giovane rinvenuto nei boschi dell'Aveyron, in stato di completo abbandono e con gravissime carenze psico-motorie e mentali. La terapia di Itard si era basata sul convincimento che l'inferiorità del ragazzo dipendesse esclusivamente dalla condizione di assoluta deprivazione culturale ed educativa in cui questi era vissuto sin dalla nascita, sicché fu centrata sul recupero delle abilità mentali carenti attraverso un intervento di progressiva, ordinata e graduale, stimolazione sensoriale e sociale.

Di là dai risultati relativi e in parte deludenti conseguiti da Itard con il "ragazzo selvaggio" dell'Aveyron (1), l'opera di questi aveva contribuito notevolmente ad alimentare l'idea che, per il recupero dei minorati psichici, fosse possibile e proficuo il connubio tra interventi di natura fisiologica e interventi di natura educativa. Volendo, pertanto, approfondire l'effettiva possibilità di una specifica azione formativa in grado di modificare le abilità dei soggetti con deficit mentale, Montessori si dedicò allo studio dei metodi filantropico-sociali messi a punto da Edouard Séguin che era stato, da giovanissimo, allievo di Itard e che ne aveva colto e perfezionato le intuizioni.

Maria Montessori dichiarò in più occasioni, nonché all'interno stesso de *Il Metodo*, di sentirsi obbligata nei confronti del metodo sensoriale e motorio di Itard e Séguin, non solo perché dalle loro indicazioni era partita per il recupero dei bambini anormali, ma soprattutto perché ella aveva rinvenuto in quell'approccio alcuni principii che sarebbero divenuti cardine della propria teoria-prassi di educazione dei bambini normali. Ché, anzi, a proposito dell'opera principale di Séguin, *L'Idiota* (2002), Pubblicata a Parigi nel 1846 e a New York nel 1866, Montessori avverte che esso è l'"unico vero libro di pedagogia scientifico completo: che principia con lo studio clinico individuale degli scolari e si svolge in una metodologia di educazione fisiologica viscerale, muscolare, sensoriale, intellettuale". (Montessori 1903)

A fronte delle posizioni medico-organiciste che al tempo di Séguin avevano preso il sopravvento nella comunità scientifica, determinando grande scetticismo circa la possibilità di migliorare lo stato dei minorati psichici, Séguin aveva lavorato alacremente in direzione diametralmente opposta. Fu, questa, la direzione che convinse Maria Montessori al punto da ritenerla percorribile in vista della messa a punto di un metodo educativo nuovo, estensibile a tutti i bambini.

Vi era, in Séguin, una profonda attenzione alla cura della personalità del minorato mentale intesa nella unità complessa di dimensioni sensomotorie e percettive, intellettuali e affettive. Il riconosci-

mento della continuità tra atto motorio, atto sensoriale e atto cognitivo comportava importanti ricadute metodologiche.

In primo luogo, occorre partire da una fase preparatoria dedicata alla interpretazione clinica del singolo caso, non solo per quello che attiene agli aspetti più propriamente patologici ma anche per quello che riguarda l'insieme delle componenti motivazionali del minorato. Difatti, per poter incidere sullo stato di isolamento e inerzia in cui questi comunemente vive, occorre stimolare in lui una personale produzione di idee a partire anche dalla considerazione delle sue istanze di individuo affettivamente (volitivamente e motivazionalmente) connotato:

«è evidente come l'attenzione alla cura della personalità sia elevata a parte centrale della azione educativa di Séguin, soprattutto se paragonata al ruolo che essa ebbe per Victor. Se, infatti, precedentemente tale impegno fu quasi relegato ad aspetto secondario e interdetto (come dimostrano le limitate annotazioni circa la sfera dell'affettività e dello sviluppo sessuale) dell'azione rieducativa, per Séguin sembra diventare finalità formativa imprescindibile, in particolare nella direzione del “volere essere liberi”. Sviluppare il “volere” nel giovane soggetto preso in carico significa aprirgli le porte alle “nozioni”, ossia spingerlo, mediante una educazione dei sensi, a realizzare un'evidenza. La definizione del “sapere” si gioca, invece, sulle capacità dell'educando di attivare le funzioni proprie dell'intelletto, ossia sulle sue capacità di mettere in relazione le “nozioni” in modo tale da definire legami induttivi e deduttivi, il che significa definire l’“idea”» (Annacontini 2012, pp. 76-77).

Si tratta, pertanto, di prospettare al soggetto attività che siano per lui primariamente “significative”, a partire dalla presa in considerazione della sua ordinaria quotidianità. Occorre allestire un ambiente educativo accogliente, facilitante e ricco di occasioni relazionali oltre che di materiali didattici appositamente strutturati per sollecitare l'interesse del soggetto ancorché finalizzati allo sviluppo delle specifiche capacità operatorie.

In secondo luogo, è necessario strutturare l'iter di riabilitazione in base al principio (già caro a Itard) della “gradualità”, segmentando compiti complessi in azioni più semplici.

Ancora, la convinzione della radicale connessione tra affinamento del controllo senso-percettivo e progressivo incremento delle capacità di elaborazione cognitiva conduce Séguin a riconoscere un ruolo primario, nel suo programma di educazione sensoriale, al “tatto”: intuizione pienamente colta da Montessori che ne farà elemento qualificante del proprio metodo.

Un ulteriore aspetto metodologico dell'opera di Séguin – aspetto che Montessori seppe cogliere ed elaborare magistralmente – riguarda il ruolo evolutivo riconosciuto alla “dimensione imitativa”. E' grazie ad essa che l'individuo, sin dal momento in cui viene alla luce, sviluppa i suoi processi di apprendimento ed è ad essa che l'educatore può appellarsi per assicurare il successo degli interventi di insegnamento.

Alla luce dei risultati conseguiti da Séguin sui suoi piccoli pazienti raccolti dal manicomio di Parigi, grazie ad una sistematica educazione dei sensi nonché – sottolinea Montessori – ad un atteggiamento nei loro confronti animato da *incoraggiamento*, *confronto* e *rispetto*, ella si convince che l'idiozia non è uno stato o una condizione che richiede il solo apporto del medico. Essa è la manifestazione di una disarmonia funzionale che impedisce allo spirito di esplicitarsi completamente e, come tale, richiede primariamente un accudimento di tipo educativo.

Fu, dunque, ispirata dal metodo fisiologico di Séguin che Montessori operò nei suoi primi anni di attività, ottenendo gli ottimi risultati che le vennero riconosciuti nel recupero dei bambini frenastenici.

3. Cognizione “incarnata” ed educazione dei sensi

Già durante i primi anni del Novecento, Maria Montessori – abbandonata la direzione della Scuola Magistrale Ortofrenica e dedicatasi all'approfondimento dei principi della pedagogia normale oltreché all'insegnamento di Igiene e Antropologia presso l'Istituto Superiore di magistero Femminile di Roma e all'insegnamento di Antropologia presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Roma – maturò il progetto di estendere il metodo senso-motorio all'educazione dei bambini normali. Cosa

che poté compiersi, aprendo una nuova fase della sua attività di studiosa e di educatrice, allorché ella ricevette l'invito, nel 1906, ad occuparsi dei bambini piccoli dei caseggiati popolari del quartiere San Lorenzo a Roma.

È noto, altresì come la virata scientifica della pedagogia e della didattica del Novecento si sia legata alla specifica attenzione che ella attribuì, per un verso, alla *educazione dei sensi* del bambino piccolo, quale via maestra verso lo sviluppo dell'intelligenza adulta; e, per altro verso, alla messa a punto di un *materiale strutturato* volto a sottrarre l'apprendimento dei bambini alla casualità, orientandolo bensì all'acquisizione di abilità analiticamente individuate.

Gli studi condotti da Montessori nel campo della medicina e della psicologia sperimentale nonché il lavoro di ricerca e di educazione con i bambini mentalmente deficienti l'avevano convinta che, nell'infanzia, la costruzione della mente e della conoscenza si realizza in modo affatto diverso rispetto a quel che accade per l'intelligenza adulta. Si realizza, cioè, attraverso processi complessi di *assorbimento dell'ambiente* all'interno della vita psichica del bambino. L'esplorazione dell'ambiente e l'esperienza multisensoriale e logica al suo interno consentono al bambino di acquisire fatti, parole e idee del proprio mondo. Tale acquisizione si realizza dapprima in modo inconscio, perché subordinata al contemporaneo processo che il bambino sta realizzando di costruzione delle proprie facoltà mentali: "Il bambino subisce (...) una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse si incarnano in lui. Il bambino crea la propria "carne mentale", usando le cose che sono nel suo ambiente." (Montessori 1952, 1999, p. 25)

Successivamente, grazie all'esercizio auto-costruttivo che egli compie attraverso il proprio corpo, operando direttamente – attraverso i sensi e il movimento – sulle cose del proprio ambiente di vita, il bambino trasforma gradualmente le conoscenze assorbite prima in forma confusa e inconsapevole in conoscenze organizzate e pienamente coscienti.

In questo quadro, si staglia la grande intuizione montessoriana che fa da sfondo necessario alla ideazione del "materiale di sviluppo" per l'educazione dei sensi, ossia che ogni apprendimento è *apprendimento incarnato* in *azioni situate* in un determinato ambiente.

È, questa, una intuizione che senz'altro prendeva le mosse dall'idea deweyana del "learning by doing" ma che – a mio avviso – giunge a produrre i suoi frutti maturi solo alla luce della profonda sensibilità ed esperienza biomedica e antropologica che da sempre permeavano l'attenzione pedagogica di Maria Montessori.

Non è forse un caso che tali convinzioni siano tornate in primo piano, imponendosi alfine all'attenzione della pedagogia e della didattica del Ventunesimo secolo, nelle nuove formulazioni argomentate – a partire dagli ultimi decenni del Novecento – nell'ambito degli studi biologici, neurobiologici, neuropsicologici e robotici (2).

Al cuore della proposta di Montessori non vi è tanto il fatto di riconoscere come l'affinamento dei sensi costituisca parte irrinunciabile del patrimonio conoscitivo di ogni essere umano. Vi è, piuttosto, e più profondamente, il riconoscere la funzione evolutiva svolta dal *corpo in azione* sull'asse dei processi auto-costruttivi dell'intelligenza.

In altri termini, potremmo dire che gli apprendimenti sensoriali fungano per il bambino, sin dalla nascita, da *organizzatori cognitivi*: tasselli preziosi e irrinunciabili per attivare, orientare e affinare progressivamente l'intero apparato delle funzioni cognitive specie-specifiche.

Tutti i bambini, afferma Montessori, utilizzano comunemente e spontaneamente i sensi come *organizzatori cognitivi* ma è compito della scuola, attraverso opportuni strumenti scientificamente testati, facilitare, promuovere e ottimizzare tali processi auto-costruttivi: "(...) a questo punto, comincia il processo di autoeducazione. Lo scopo non è esteriore; sarebbe a dire, non è che il bambino impari a mettere a posto i cilindri e *che egli impari ad eseguire un esercizio*. Lo scopo (...) è che il bambino si eserciti ad osservare; che gli sia permesso di fare confronti fra gli oggetti, formare giudizi, ragionare, decidere; ed è nell'infinita ripetizione di questo esercizio di attenzione e di intelligenza, che si compie il vero sviluppo". (Montessori 1921, 1970, p. 58)

Si tratta di osservazioni che – è cosa nota – hanno fatto la storia della pedagogia scientifica oltretutto permeare profondamente e indelebilmente la didattica contemporanea.

Tuttavia, i principi dell'educazione multisensoriale di Maria Montessori si prestano oggi a inedite attualizzazioni.

Difatti, tali principi – come già detto, messi a punto da Maria Montessori partendo dagli studi pionieristici di Itard e Séguin sui minorati psichici e poi affinati nel corso dei lunghi anni passati dalla studiosa a perfezionare un metodo rivolto ai bambini normali – si stanno rivelando negli ultimi decenni particolarmente ricchi di importanti ricadute nel campo del trattamento dei soggetti adulti con demenza.

Gli studi in questo campo pongono il focus sulla possibilità di utilizzare i principi della didattica montessoriana con gli adulti e con gli anziani, nella prospettiva di una formazione volta alla promozione della salute per tutti e per tutta la vita.

4. La didattica montessoriana nel trattamento delle demenze

Svariate ricerche, all'incirca a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, documentano come il ricorso ai principi della didattica montessoriana sia in grado, accanto ad altre tecniche, di compensare i danni cognitivi determinati da patologie neurodegenerative come la malattia di Alzheimer e altre demenze (Cline, 2006; Mahendra, 2001; Orsulic-Jeras et al., 2000; Skrzjner & Camp, 2007).

Lillard (2005) individua tali principi nella: inclusione del movimento e dell'apprendimento sensoriale e motorio negli esercizi e nelle attività di routine; garanzia di libertà e scelta da parte del paziente all'interno di ambienti opportunamente strutturati per fornire un sistema ordinato di sollecitazioni oltre che di sostegni sempre rispettosi del soggetto in azione; offerta di contesti e opportunità d'azione rilevanti e significativi per la persona, ricchi a livello di relazioni empatiche, collaborative tra paziente e trainer nonché tra gli stessi pazienti.

Cameron J. Camp è tra i primi studiosi che si sono avventurati nel campo della sperimentazione di interventi non farmacologici, da affiancare a quelli farmacologici, per il trattamento delle persone con deficit cognitivi. Egli, in un suo recente articolo (Camp, 2010), ripercorre la sua più che trentennale attività, sintetizzando le tappe che hanno condotto alla messa a punto della versione finale del Programma Montessori per la Demenza (MPD) (3). I dati che offre alla comunità scientifica appaiono chiari: le tecniche Montessori sembrano molto adeguate per le persone con demenza. Ogni lezione viene prima presentata al suo livello più semplice e ogni successiva lezione, aumentando in complessità, implica un mutamento nei concetti/capacità precedentemente appresi. I materiali vengono tratti essenzialmente dall'ambiente quotidiano e sono progettati per sollecitare e sostenere il soggetto che li utilizza a incrementare le proprie capacità di vita indipendente. Le persone affette da demenza, infatti, hanno bisogno ambienti e attività strutturati e ordinati in modo da essere aiutate a focalizzare la propria attenzione, via via, sugli aspetti particolari rispetto ai quali sviluppare conoscenze e abilità. In tale prospettiva, le attività programmate sono scomposte in passaggi più semplici che possono essere appresi e poi messi in sequenza (secondo la progressione semplice-complesso, concreto-astratto), comportano un feedback immediato e un'alta probabilità di successo, prevedono procedure di ripetizione guidata. Tale programmazione, inoltre si avvale del ricorso alla memoria procedurale/non-dichiarativa/implicita piuttosto che alla memoria dichiarativa/esplicita.

Tutto questo – in linea con il presupposto montessoriano di una educazione all'autonomia e alla libertà dell'educando – è inserito in un quadro complessivo in cui ciascun soggetto è considerato nella sua unicità di persona, da rispettare e valorizzare per quello che sono le sue propensioni e i suoi interessi.

Lo strumento creato da Camp e dal suo staff per la valutazione degli effetti prodotti dal MPD è costituito dalle MPES (Menorah Parco Engagement Scale) destinate a cogliere le caratteristiche dell'impegno del soggetto durante le attività. Sono state individuate quattro categorie di impegno: impegno Costruttivo (CE), che implica l'interazione diretta-verbale o fisica – tra la persona con demenza e l'attività target (per es. il parlare sull'attività al direttore dell'attività); impegno Passivo (PE) comporta il guardare l'attività senza prendere direttamente parte in essa. Sia l'impegno costruttivo che l'impegno passivo sono considerati forme positive di impegno in quanto le persone con

demenza a volte hanno bisogno di guardare semplicemente un'attività prima di ottenere la fiducia necessaria per iniziare a partecipare attivamente in un secondo momento. Il self-impegno (SE) è stato definito come l'impegno con se stessi, piuttosto che l'attività target, come ad esempio il raccogliere i propri vestiti, il parlare a te stesso, ecc. Il non impegno (NE) è stato definito come il sonno o sguardo fisso nel vuoto per 10 secondi o più.

In uno studio iniziale, sono state effettuate osservazioni di 10 minuti ciascuna su nove persone con demenza durante la programmazione basata sul metodo di Montessori e su dieci persone con demenza durante la regolare programmazione di attività presso un centro sanitario diurno per adulti. Le persone osservate durante la programmazione hanno mostrato una tipologia di impegno molto più costruttiva e di impegno meno passivo di quanto non abbiano fatto le persone che seguono una comune programmazione di recupero.

In un secondo studio, oltre a utilizzare i MPES, è stato adottato il Affect Rating Scale (ARS), sviluppato da Lawton, Van Haitsma, e Klapper (1996), una misura standardizzata e validata del piacere, rabbia, ansia/paura e tristezza. Ogni sessione di registrazione dei dati era focalizzata su una sola persona. Questi pazienti con demenza avanzata hanno mostrato impegno molto più costruttivo e impegno meno passivo, così come più piacere, durante le attività basate sul metodo, rispetto al gruppo di controllo.

Questi risultati sono stati ulteriormente confermati (Cohen-Mansfield, Dakheel-Ali e Marx, 2009), portando a ribadire che l'impegno è l'elemento cruciale nel qualificare la vita dei pazienti e, conseguentemente, per valutare il successo degli interventi loro diretti.

Diversi sono gli studi successivi a questi primi di Camp, volti a sviluppare programmi di intervento capaci di attualizzare le potenzialità dei principi della didattica montessoriana con pazienti affetti da svariati tipi di demenza. Il più delle volte, si tratta di studi il cui limite riconosciuto è rappresentato dal basso campione di pazienti preso in esame ma, nel complesso, essi costituiscono un punto di riferimento assai interessante per la ricerca futura.

Rose, Camp, Skrajner, & Gorzelle (2003) hanno condotto uno studio su 9 pazienti con demenza e sulle loro famiglie. L'obiettivo era di valutare l'incidenza delle attività montessoriane sul il livello di interazione tra i soggetti con demenze e i loro visitatori. In particolare, con l'obiettivo di vedere se tali attività comportassero la diminuzione del livello di passività o di poca attività nell'interazione reciproca, durante le visite dei pazienti. Lo studio condotto ha dato risultati molto positivi in termini di piacere e di gradimento sia nei pazienti sia nei familiari nonché di riduzione dei tempi di poca attività e di inattività nelle interazioni tra pazienti e parenti visitatori.

Gorzelle, Kaiser, & Camp (2003) hanno condotto uno studio per consentire a coloro che svolgono l'assistenza domiciliare, di utilizzare i metodi montessoriani per trattare i propri pazienti con demenza. Statisticamente, è stata osservata nei pazienti che hanno ricevuto il trattamento una maggiore soddisfazione, maggiori risultati apprenditivi, un basso livello di non-collaborazione, di ansietà e di comportamento poco appropriato.

Camp & Skrajner (2004) hanno condotto uno studio su alcuni pazienti con età compresa tra 74 e 91 anni coinvolti in attività basate sui metodi Montessori per il trattamento della demenza, centrati in particolare sul coinvolgimento di alcuni di loro in compiti di guida delle attività stesse. È stato osservato che il paziente-guida era in grado di seguire il gruppo senza il supporto dello staff e che tutti i giocatori apparivano generalmente calmi durante la sessione delle attività. Il programma ha prodotto soddisfazione e un senso di autostima nei pazienti-guida che, a turno, coordinavano la attività.

Mahendra, Hopper, Bayles, Azuma, Cleary, & Kim (2006) hanno condotto uno studio per vedere i tipi di pazienti più appropriati per la somministrazione del metodo montessoriano. Lo studio condotto ha dimostrato che i pazienti con Alzheimer sono in grado di insegnare e di guidare un gruppo di pari e di bambini. Inoltre si è notato un atteggiamento più attivo e meno passivo nei soggetti con demenza. Rispetto alle metodiche di trattamento usuali, i metodi montessoriani si sono rivelati efficaci nel portare benefici nelle performance cognitive, nell'aumento dei livelli di impegno, nel miglioramento dello stato affettivo e delle interazioni sociali dei pazienti, più e delle attività di routine.

Lee, Camp, & Malone (2007) hanno condotto uno studio per vedere se la ripetizione delle stesse attività producesse un effetto positivo sull'impegno dei pazienti affetti dalla demenza. Durante le osservazioni, si è rilevato l'aumento di comportamenti collaborativi seguiti da momenti di tranquilla inattività. Nel tempo si è osservato anche un miglioramento dell'impegno e della cura dei pazienti verso se stessi.

Skrajner & Camp (2007) hanno preso in esame 22 gruppi di pazienti con demenza e 6 leader (con basso e medio livello di demenza: 1 uomo e 5 donne, con età compresa tra 75 e 93 anni). I leader sono stati utilizzati come guida nei gruppi presi in esame. Lo studio ha dimostrato che pazienti con livello basso e medio di demenza possono con successo guidare le attività di piccoli gruppi di pazienti.

Jarrott, Gozali, & Gigliotti (2008) hanno condotto uno studio per vedere gli effetti dei metodi montessoriani sui pazienti affetti da ADRD, di età compresa tra i 74 e 97 anni. Statisticamente si è notato che il tempo riservato all'impegno e all'attenzione da parte dei pazienti, rispetto ai tempi di impegno ed attenzione presenti durante altri tipi di attività, è significativamente più alto. Si è notato, inoltre, che il tempo di non-attività da parte dei pazienti con demenza è diminuito.

Giroux, Robichaud, & Paradis (2010) hanno condotto uno studio su alcuni pazienti con moderata e avanzata demenza coinvolti in programmazioni montessoriane. Essi hanno osservato che, quando le attività proposte corrispondevano alle propensioni e ai bisogni delle persone trattate, si sono verificate: una maggiore attività, il miglioramento della cura di se stessi, maggiori segni di gradimento e di piacere.

Lin, Huang, Su, Watson, Tsai, & Wu (2010) hanno condotto uno studio su 82 pazienti affetti da demenza per vedere se l'utilizzo dei metodi montessoriani contribuisse a rallentare le loro difficoltà nell'alimentazione. I risultati dello studio hanno mostrato un significativo rallentamento delle difficoltà nell'alimentazione e una conseguente diminuzione del bisogno di assistenza durante i pasti.

Mahendra, Hopper, Bayles, Azuma, Cleary, & Kim (2006) analizzano cinque articoli centrati sull'utilizzazione dell'approccio montessoriano nel trattamento della demenza senile di Alzheimer. Dalla review, emerge che le ricerche sono caratterizzate da deboli-moderati livelli di evidenza. I risultati clinici mostrano che le attività montessoriane apportano maggiori benefici sulle performance cognitive dei pazienti, rispetto ai comuni programmi di riabilitazione. Dei cinque articoli presi in esame, solo uno esegue test standardizzati e solo tre stabiliscono diagnosi affidabili di demenza senile riconducibile ad Alzheimer. La conclusione cui pervengono gli autori è che il metodo montessoriano risulta più efficace nei casi di demenza senile moderata e con soggetti con abilità visive e uditive affidabili.

Camp e Lee (2011) hanno condotto una review di numerosi studi sull'utilizzazione di attività montessoriane in programmazioni intergenerazionali che prevedono che anziani con demenza svolgano il ruolo di insegnanti o mentori di bambini o il ruolo di collaboratori di persone con demenza più severa. L'idea originale dell'approccio proposto deriva dall'osservazione condotta nelle scuole montessoriane su bambini più grandi che danno lezione a bambini più piccoli. L'obiettivo è quello di implementare ruoli sociali significativi per persone con demenza, di consentire agli adulti di utilizzare con soddisfazione la loro esperienza e le loro capacità residue e di sollecitare adulti e bambini a fare esperienza positiva dei processi di trasmissione di conoscenza e capacità da una generazione all'altra. Gli studi esaminati mostrano che persone con demenza possono svolgere con successo il ruolo di insegnanti e mentori, interagendo efficacemente con bambini in età prescolare.

In conclusione. La breve rassegna di esperienze e ricerche appena presentata consente di puntualizzare i principali aspetti della didattica montessoriana che si sono rivelati sinora efficaci nel condurre pazienti con qualche tipo di demenza a ottimizzare le funzioni residue e a capitalizzare diverse altre abilità.

I casi esaminati presentano programmi in cui un posto rilevante è assegnato, da una parte, all'attività motoria e all'esercizio sensoriale; dall'altra parte, ad ambienti formativi significativi, in cui le persone con demenza possono ricoprire ruoli sociali riconosciuti e valorizzati dalla collettività in cui operano, mettendo a frutto le loro restanti abilità e competenze.

Tali esperienze ripropongono, oggi, con forza l'opportunità di lavorare attorno alle potenzialità didattiche insite nei principi dell'educazione montessoriana.

Alla luce della originaria, sinergica interazione, proposta da Maria Montessori, tra didattica speciale e didattica tout-court e alla luce, anche, degli studi contemporanei sulla evolutività intellettuale aperta degli anziani (4), l'intima connessione tra esercizio senso-percettivo e cinestesico (con l'insieme di cognizioni implicite e non dichiarative ad esso connesso) ed elaborazione intellettuale appare non solo terreno quanto mai fecondo per il trattamento non farmacologico delle demenze, ma anche irrinunciabile campo di ricerca e di intervento per la formazione rivolta all'età adulta.

Note

(1) Per una approfondita ricostruzione storica e critica delle tappe dell'esperienza culturale di Maria Montessori, dagli studi di antropologia a quelli di antropologia pedagogica, dall'educazione speciale alla didattica alla pedagogia generale, cfr. l'immensa produzione di uno dei massimi studiosi dell'opera di Montessori, Giacomo Cives. In particolare, cfr. Cives 2001.

Per una lettura articolata e critica dei quadri epistemici e degli scenari culturali che fanno da sfondo all'ambizioso progetto di recupero sociale del ragazzo dell'Aveyron da parte di Itard nonché all'intero dibattito che l'opera di Itard e Séguin avviò attorno al rapporto tra componente biologica e componente culturale e morale nel processo di formazione dell'uomo, cfr. Annacontini, 2002, 2012. Per una ricostruzione delle innovazioni culturali e scientifiche dello stesso periodo, cfr. il classico Moravia, 1986.

(2) Ci si riferisce, in particolare, agli approcci della *cognizione incarnata* (*embodied cognition*) e dell'*enattivismo* per cui tutti gli aspetti della cognizione *emergono* dalle dinamiche senso-percettive e motorie che sovrintendono alle interazioni di un soggetto incarnato in un ambiente. In tale campo di studi assai vasto e composito, cfr. Edelman (1991); Maturana, Varela (1985); Varela, Thompson, Rosch (1992); Rizzolatti, Sinigaglia (2006). Per un approfondimento delle questioni pedagogiche e didattiche connesse a tali teorie della conoscenza, cfr. Rossi (2011); Rivoltella (2012).

(3) Per una descrizione più dettagliata della MPD e delle sue applicazioni, si rimanda alle seguenti fonti: Camp, 1999 & 2006b; Joltin, Camp, Noble, & Antenucci, 2005; Skrajner *et al.*, 2007.

(4) Franca Pinto Minerva, a partire dagli anni Settanta del Novecento, ha condotto studi pionieristici attorno all'età anziana come fase della vita caratterizzata da una radicale tensione progettuale. Tale idea riposa sulla convinzione – oggi avvalorata dalle ricerche sviluppate in ambito neurobiologico – dell'*evolutività aperta* tipica della mente umana e chiama in campo la necessità di una specifica riflessione-azione pedagogica in grado di valorizzare le potenzialità costruttive e ricostruttive del pensiero per l'intero corso della vita. Cfr. Pinto Minerva F. (1974). *Educazione e senescenza*. Roma: Bulzoni; Pinto Minerva F. (1989). *Progetto Sapienza*. Bari: Laterza; Pinto Minerva F. (1992). *Formazione nella terza età*. In: Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica. *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione*. Roma: Istituto Poligrafico della Zecca dello Stato; Pinto Minerva F. (2007). *Gerontologia*. In: Frabboni F., Wallnofer G., Belardi N., Water W. (a cura di). *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Torino: Bollati Boringhieri; Pinto Minerva F., Frabboni F., Baldacci M., Dozza L. (2012). *Pianeta Anziani*. Milano: Franco Angeli; Pinto Minerva F., Frabboni F., Baldacci M. (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: Franco Angeli.

Bibliografia

Annacontini G. (2002). *Victor e Itard. Tra natura e cultura*. Bari: Adda.

Annacontini G. (2012). *Dalla mano al pensiero. Nessi pedagogia e medicina*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Camp C.J. & Lee M. (2011, December 12). Montessori-Based Activities as a Trans-Generational Interface for Persons with Dementia and Preschool Children. *Journal of Intergenerational Relationship*, 9 (4), 366–373.
- Camp C.J. (2010). Origins of Montessori Programming for Dementia. *Non-Pharmacologic Therapies in Dementia*, 1(2), 163-174.
- Camp C.J. (2006). Montessori-Based Dementia Programming™ in long-term care: A case study of disseminating an intervention for persons with dementia. In: Intrieri R.C. & Hyer L., eds. *Clinical applied gerontological interventions in long-term care*. New York: Springer.
- Camp C.J., ed. (1999). *Montessori-based activities for persons with dementia*. Vol. 1. Beachwood, OH: Menorah Park Center for Senior Living.
- Camp, C., & Skrajner, M. (2004). Resident-Assisted Montessori Programming (RAMP): training persons with dementia to serve as group activity leaders. *The Gerontologist*, 44 (3).
- Cives G. (2001). *Maria Montessori pedagoga complessa*. Pisa: ETS.
- Cline J. (2006). Montessori-based dementia care. *Kansas Nurse*, 81(9).
- Edelman G.M. (1991). *Il presente ricordato. Una teoria biologica della coscienza*. Milano: Rizzoli.
- Giroux, D., Robichaud, L., & Paradis, M. (2010). Using the Montessori approach for a clientele with cognitive impairments: A quasi-experimental study design. *International Journal of Aging & Human Development*, 71 (1), 23-41.
- Gorzelle, G., Kaiser, K., & Camp, C. (2003). Montessori-based training makes a difference for home health workers & their clients. *Caring*, 22 (1), 40-42.
- Jarrott, S., Gozali, T., & Gigliotti, C. (2008). Montessori programming for persons with dementia in the group setting: an analysis of engagement and affect. *Dementia*(14713012), 7(1).
- Joltin, A., Camp, C.J., Noble B.H. & Antenucci, V. M. (2005). *A different visit: Activities for caregivers and their loved ones with memory impairment*. Beachwood, OH: Menorah Park Center for Senior living.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lin, L.C., Huang, Y.J., Su, S.G., Watson, R., Tsai, B.W. & Wu, S.C. (2010). Using spaced retrieval and Montessori-based activities in improving eating ability for residents with dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25 (10).
- Mahendra N. (2001). Direct interventions for improving the performance of individuals with Alzheimer's disease. *Seminars in speech and Language*, 22 (4).
- Mahendra, N., Hopper, T., Bayles, K. et al. (2006). Evidence-based practice recommendations for working with individuals with dementia: group reminiscence therapy. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 14, 1.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Montessori M. (1903). *L'Antropologia pedagogica*. Conferenza tenuta agli studenti di filosofia dell'Università di Roma. Milano: A.Vallardi.
- Montessori M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*. Firenze: Giunti 1970.
- Montessori M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti 1999.
- Moravia S. (1986). *Il tramonto dell'Illuminismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Orsulic-Jeras S., Judge K.S. e Camp C.J. (2000). Montessori-based activities for long-term care residents with advanced dementia, *Gerontologist*, 40 (1).
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Rose M., Camp C., Skrajner M. & Gorzelle G. (2003). Enhancing the quality of nursing home visits with Montessori-based activities. *Activities Directors' Quarterly for Alzheimer's and Other Dementia Patients*, 4(3), 4-10.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Schneider, N., & Camp, C. (2002). Use of Montessori-based activities by visitors of nursing home residents with dementia. *Clinical Gerontologist: The Journal of Aging and Mental Health*, 26(1-2).
- Séguin É. (2002). *L'idiotia*, 2 voll. Roma: Armando.
- Skrajner, M., & Camp, C. (2007). Resident-Assisted Montessori Programming (RAMP): use of a small group reading activity run by persons with dementia in adult day health care and long-term care settings. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 22 (1).
- Varela, F.J., Thompson, E. T. & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Walters, D. (2007). Effect of multi-sensory ministry on the affect and engagement of women with dementia. *Dementia*, 6 (2).

Intersezionalità e differenze nei contesti educativi eterogenei. Possibili spunti montessoriani di Davide Zoletto

DOI: 10.12897/01.00047

The paper focuses on the way in which Montessori perspectives can contribute to the field of educational research in diverse environments, with special reference to researches on intersectionality in learning environments. The paper will begin with a description of the intercultural relevance of individualization in Montessori pedagogy. This will be followed by a short outline of a postcolonial perspective on Montessori work. The paper will, finally, focus on the role played by individual differences and shared experience within Montessori learning environments.

Il contributo si focalizza sulle modalità con cui una prospettiva montessoriana può contribuire alla ricerca pedagogica in contesti eterogenei, con particolare riferimento alle ricerche sull'intersezionalità negli ambienti di apprendimento. Il testo inizia con una descrizione della possibile rilevanza interculturale delle posizioni montessoriane sull'individualizzazione. Verrà poi brevemente presentata una chiave di lettura postcoloniale su alcuni aspetti dell'opera montessoriana. Infine, il contributo si soffermerà sul ruolo svolto, entro gli ambienti di apprendimento montessoriano, dalla relazione fra valorizzazione delle differenze individuali e condivisione di esperienze comuni.

1. Introduzione

I contesti educativi contemporanei appaiono caratterizzati da una sempre più visibile eterogeneità, che sembra non poter essere analizzata solo attraverso le lenti della diversità culturale, ma pare strutturarsi piuttosto a partire e intorno a una pluralità di differenze (di percorsi culturali, certo, ma anche di genere, età, classe sociale) che si collocano in contesti oggi sempre più definibili come “transnazionali” (Gupta & Ferguson 1997; Appadurai, 2000 e 2012). Di qui l'esigenza per la ricerca pedagogica di affiancare – nello studio e nella progettazione di interventi entro i contesti educativi contemporanei – alle prospettive solo “culturaliste” (nelle loro pur diverse declinazioni multi o inter-culturali) anche prospettive che provino a descrivere proprio le modalità con cui questa pluralità di aspetti si intreccia nei percorsi di formazione delle persone (Madsen, 2006 e 2008; Carney, 2009 e 2010; cfr. per un tentativo nel contesto italiano Zoletto, 2012 e 2014). Il rischio degli approcci solo “culturalisti” alla ricerca pedagogica in contesti eterogenei sembra poter essere ridotto facendo tesoro delle indicazioni che giungono dalle ricerche che si ispirano a quell'approccio che oggi viene chiamato dell'“intersezionalità” (McCall, 2005; Valentine, 2007): un approccio che ci invita a fare attenzione – sia nella ricerca che nell'intervento – alle modalità sempre specifiche e diverse con cui una pluralità di relazioni sociali si “intersecano” nella concretezza delle esperienze personali di formazione entro sempre situati contesti sia scolastici che extrascolastici.

2. Montessori e la ricerca pedagogica in contesti eterogenei

È in questa prospettiva di ricerca e intervento – attenta dunque non solo agli aspetti “multiculturali” e “interculturali” della formazione in contesti eterogenei, ma anche alle molteplici intersezioni che caratterizzano i percorsi di formazione individuali in relazione a sempre specifici ambienti di apprendimento – che pare interessante provare a prospettare brevemente alcune possibili suggestioni montessoriane. Non è infatti scopo di questo contributo quello di tratteggiare tutte le possibili implicazioni in prospettiva interculturale della pedagogia montessoriana, per un primo e ricco panorama delle quali si può rinviare alla sezione monografica del numero 15 (5/6) del 2006 della rivista *Vita dell'infanzia*. Andrebbero, infatti, approfonditamente esplorate quanto meno le pagine montessoriane sulla pace (Montessori, 1949a), sulla centralità anche “interculturale” del “bambino” nel

progetto pedagogico montessoriano di “ricostruzione del mondo” (Montessori, 1952 e 1970b), sull’educazione cosmica (Montessori, 1970a), sull’importanza della “mente assorbente” e degli ambienti di apprendimento anche informale nei processi che gli antropologi definirebbero di “inculturazione” (Montessori, 1949b e 1952) – su queste e altre valenze interculturali della pedagogia montessoriana si vedano ad esempio le riflessioni di Fornaca (2006), Cives (2001, pp. 261-283; 2008, pp. 131-166;), Tornar (2007, pp. 206-219), De Giorgi (2013, pp. 51-68), ma ancor prima – sebbene in contesti storici più lontani e con linguaggi e prospettive diversi da quelli contemporanei – anche pagine come quelle di Bertin (1963, pp. 32-42) e Leonarduzzi (1967, pp. 173-183).

In modo assai più circoscritto questo contributo vorrebbe provare a suggerire la pertinenza – nell’ambito di una ricerca pedagogica attenta all’intersezionalità dei percorsi di formazione delle persone entro i contesti eterogenei – di alcuni spunti montessoriani relativi all’importanza dell’individualizzazione, nel senso montessoriano di “autoeducazione” entro un ambiente di apprendimento progettato da insegnanti/educatrici/educatori che sono prima di tutto – come sottolinea Babini (2013, pp. 13-14) riprendendo le pagine montessoriane del *Metodo* – osservatori più “pazienti” che “attivi” e animati da un lato da “ansiosa curiosità scientifica” e dall’altro da “rispetto assoluto al fenomeno che si vuole osservare”.

Sulla possibile valenza “interculturale” di questo tratto fondante la pedagogia montessoriana attirava non a caso l’attenzione di Furio Pesci sulle pagine del già citato dossier monografico di *Vita dell’infanzia*, evidenziando come il focus di quella che oggi chiameremmo una scuola “interculturale” – in quanto inclusiva per tutti e tutte gli alunni e alunne (siano essi migranti, post-migranti o autoctoni) – starebbe nel “costruire ambienti scolastici e atmosfere relazionali sulla base della ‘diversità’ di ognuno” (Pesci, 2006, p. 62). E proseguiva sottolineando l’importanza (che a quasi dieci anni di distanza dall’intervento di Pesci non pare certo minore) di “una riflessione sul rapporto tra le esigenze della cosiddetta ‘interculturalità’ [si potrebbe dire oggi: della ricerca e dell’intervento pedagogici in contesti eterogenei] e quelle della personalizzazione di tutta l’educazione”, in vista – sottolineava ancora Pesci – di un’educazione interculturale che consisterebbe prima di tutto “nell’incontro concreto e individuale tra insegnanti e bambini, e famiglie, in vista della costruzione di percorsi formativi che sono sempre radicalmente individuali” (Pesci, 2006, p. 62).

Una significativa suggestione montessoriana (fra le molte possibili) per la ricerca pedagogica e l’intervento in contesti eterogenei sembra poter risiedere proprio in questa sottolineatura dell’irriducibilità dei percorsi formativi delle persone e delle famiglie alle loro presunte (e presumibilmente sovra-determinanti) appartenenze culturali. Tale irriducibilità – che viene riconosciuta oggi anche dalle stesse ricerche sulla dimensione “culturale” dei processi formativi (Rogoff, 2004) – sembra peraltro caratterizzare non solo i percorsi formativi di alunni e famiglie, ma anche la formazione permanente di insegnanti ed educatori, se è vero che, come evidenziato ancora una volta da Babini, una delle “scoperte” di Montessori “comunemente riassunta nel principio dell’autoeducazione, consiste nella felice intuizione che un percorso concretamente educativo è sempre duale (o plurale), dove a crescere e a riformarsi sono alunno ed educatore insieme” (Babini, 2013, p. 15). Non a caso, Babini stessa richiama l’attenzione sul fatto che, specialmente nei testi degli anni Quaranta, Montessori pare sottolineare in modo sempre più marcato come affrontare l’infanzia come “questione sociale” (Montessori, 1950, pp. IX-XIV) significhi necessariamente anche affrontare una “riforma dell’adulto” (Montessori, 1949b, p. 66): riforma che sembra oggi acquisire una rilevanza ancora maggiore nelle mutate condizioni dei contesti eterogenei contemporanei, dove spesso gli spazi per l’infanzia (in particolare, ma non solo, migrante e post-migrante) paiono sempre più problematici (Zoletto, 2013).

3. Una prospettiva critica postcoloniale

È importante sottolineare come una prospettiva di ricerca e intervento pedagogico nei/sui contesti educativi eterogenei debba oggi basarsi – proprio per la necessaria attenzione all’intersecarsi di una pluralità di relazioni entro precisi contesti storico-sociali – anche su una rigorosa prospettiva critica

postcoloniale, ovvero attenta a indagare e problematizzare quei presupposti epistemologici e metodologici che spesso sono maturate (e ancora oggi si formano e agiscono) nello scontro/incontro (ma allo stesso tempo anche nell'intreccio) fra l'Europa e i mondi che questa aveva "colonizzato". È entro queste relazioni che hanno preso forma e si sono poi strutturate molte delle categorie anche epistemologiche su cui ancora oggi si basano molte delle cosiddette "discipline dell'alterità" (si pensi, per citare solo uno degli esempi più celebri, alla critica di Edward Said ai saperi dell'orientalismo). Non fanno eccezione in questo senso alcuni saperi sull'educazione, in particolare quando pongono il loro *focus* sull'allievo e l'allieva altri (come capita spesso, ancora oggi, nella ricerca pedagogica in contesti eterogenei). Non aveva tardato a sottolinearlo uno dei primi testi canonici degli studi culturali e postcoloniali – *The Empire strikes back. Race and racism in 70's Britain* – in modo particolare nelle pagine dedicate alla scuola da Hazel V. Carby (1982) (1). Non è questa la sede in cui è possibile indagare né le componenti coloniali di alcuni tratti storici del discorso pedagogico nel contesto italiano né – nello specifico – alcuni aspetti a volte ambivalenti che, sotto questo profilo, possono essere rinvenuti – pur in tensione con altri temi e motivi montessoriani profondamente interculturali (primo fra tutti quello femminista, ma anche quello della pace o quello, già citato, dell'infanzia come questione sociale e della necessaria e correlata "riforma dell'adulto") nello stesso discorso pedagogico montessoriano – inevitabilmente, si potrebbe dire, date l'ampiezza temporale e geografica dell'azione di Montessori, e dati i contesti in cui si è storicamente sviluppata. Basti qui citare il fatto che anche a proposito del tema della normalizzazione/individualizzazione – che è pure così legato anche ad alcuni degli aspetti più innovativi (ed emancipatori) della proposta auto-educativa montessoriana – sono stati evidenziate alcune ambivalenze: è per esempio il caso dell'analisi anche foucaultiana fornita da Kevin J. Brehony, che – entro un più e articolato studio sulle diverse forme con cui si sono storicamente strutturati gli approcci individualizzati all'insegnamento a partire dall'inizio del XX secolo – si è chiesto se anche l'opera di Montessori non potesse essere letta foucaultianamente come "una forma di individualizzazione mediante il potere disciplinare" (Brehony, 2000, p. 127).

O si potrebbe rinviare all'analisi svolta – di nuovo a partire da una prospettiva almeno in parte foucaultiana – da Noah W. Sobe, a partire dalla celebre dimostrazione della classe montessoriana allestita nel 1915 presso la Panama Pacific International Exposition di San Francisco (3). Rileggendo l'installazione montessoriana di allora (una classe montessoriana allestita per quattro mesi all'interno dei locali dell'Esposizione, affinché il pubblico potesse vedere "dal vivo" i risultati del "metodo Montessori") – anche alla luce di altre analisi sul ruolo svolto dalle esposizioni nella costruzione/rappresentazione coloniale dell'altro (Rydell, 1984; Mitchell, 1988) – Sobe osserva come la proposta montessoriana possa essere considerata un dispositivo finalizzato a costruire una precisa rappresentazione del fanciullo (Sobe, 2004, p. 289). La "costruzione" di questo soggetto, prosegue Sobe, "intersecava alcuni discorsi razzializzanti e coloniali dell'epoca" (Ibidem), dal momento che il fanciullo così costruito (il "fanciullo attento") si contrapponeva all'immagine di un fanciullo altrimenti "primitivo" che finiva per basarsi su una rappresentazione gerarchizzata e razzializzata della società e dei gruppi umani che la componevano (Sobe, 2004, pp. 291-292).

4. Differenze individuali e lavoro comune

È anche grazie a una lettura critica come quella postcoloniale che si può più chiaramente evidenziare uno dei contributi che potrebbe venire alla ricerca pedagogica in contesti eterogenei da una prospettiva come quella montessoriana. Possiamo tornare ancora una volta alle pagine in cui Pesci descrive il particolare colore che una prospettiva montessoriana potrebbe dare all'educazione interculturale: "l'individualizzazione dell'insegnamento", scrive Pesci (2006), "è la strada maestra dell'integrazione culturale [oggi si potrebbe forse dire dell' 'integrazione/interazione', come auspicato dalla *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI 2007), o dell' 'inclusione'] di ogni bambino, e di quello straniero in particolare [...]" (p. 62). E questa "strada maestra", prosegue Pesci, dovrebbe essere fondata su una "progettazione" che ha le sue

basi in una “cultura concreta dell’accoglienza” fatta “ di quel riconoscimento bivalente delle differenze individuali e del lavoro comune lucidamente espresso nel concetto montessoriano di ‘normalizzazione’” (p. 62). Un punto importante, e particolarmente montessoriano, sembra essere qui quello della compresenza (il “riconoscimento bivalente”) di differenze individuali e lavoro comune. Non a caso, quello dell’importanza della “dimensione sociale” nella prospettiva pedagogica montessoriana è un punto sul quale richiamano l’attenzione, seppure in modi diversi, autorevoli studiosi contemporanei della pedagogia di Montessori (4). Come a evidenziare che quanto così spesso sottolineato dalla ricerca pedagogica in contesti eterogenei – ovvero l’importanza da un lato di valorizzare le differenze, dall’altro di sottolineare e sperimentare sempre ciò che può quotidianamente accomunare – potrebbe trovare, secondo una prospettiva montessoriana, un corrispettivo nella quotidiana interazione fra pari entro ambienti di apprendimenti opportunamente progettati.

È Montessori stessa a fornircene un’affascinante similitudine nelle pagine di *The Absorbent Mind* (*La mente del bambino*) dedicate proprio al tema dell’educazione sociale. Per descrivere, infatti, la “vita in società” e le sue diverse fasi e caratteristiche – e con esse l’evoluzione in senso sociale del bambino in prospettiva montessoriana – Montessori (1952) le paragona, infatti, “alla confezione del tessuto, alla filatura e alla tessitura che hanno tanta importanza nell’industria casalinga indiana” (p. 235). Non è un caso, forse, che Montessori rimarchi in modo così esplicito il colore “indiano” di questa similitudine (che compare in un’opera che, come è noto, vede la luce per la prima volta proprio in India nel 1949). “Nella nostra similitudine il filare corrisponde alla formazione della personalità del bambino, raggiunta attraverso il lavoro e le esperienze sociali. Questa è la base di tutto: lo sviluppo della personalità. Se il filato è ben ritorto è forte, il tessuto che risulterà sarà ugualmente forte: la qualità del panno dipende dal filato” (Montessori, 1952, p. 235). Il tessuto, nella similitudine di Montessori, corrisponde alla società umana. Perché sia forte, devono essere ben filati i fili, che nella similitudine di Montessori sono i bambini. Ma i fili devono andare poi a costituire la trama della stoffa, devono cioè essere stesi in un telaio, così come i bambini devono, secondo la prospettiva montessoriana, agire in un ambiente limitato e che li orienta (l’ambiente di apprendimento montessoriano, non a caso paragonato a un telaio). I fili, così stesi, “formano la trama di un pezzo di stoffa, ma non sono la stoffa. Pure senza la trama la stoffa non potrebbe essere tessuta [...]. Questa trama corrisponde alla coesione della società” (Montessori, 1952, p. 235). Infine, conclude Montessori, “comincia la vera tessitura, quando la spola passa in mezzo ai fili e li unisce fissandoli solidamente al loro posto mediante fili trasversali” (Montessori, 1952, p. 236). La stoffa, così tessuta, corrisponde per Montessori alla società organizzata dagli uomini, retta dalle leggi, e che – come una stoffa rimane intatta “anche se tolta dal telaio” – allo stesso modo potrà avere un’esistenza indipendente dall’ambiente di apprendimento (il “telaio”, più o meno montessoriano...) nel quale è stata tessuta.

La similitudine montessoriana del telaio è suggestiva come lo sono – per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei – le suggestioni montessoriane sull’individualizzazione. Mantiene, certo, anche in quanto similitudine, alcune ambivalenze che andrebbero probabilmente ulteriormente approfondite, e che impegnano il ricercatore e l’educatore/insegnante a una continua vigilanza critica e autocritica (quanto gioco c’è nella trama? che ruolo ha il tessitore?). Ma ci restituisce senz’altro, proprio come la riflessione pedagogica montessoriana, un’immagine potente dell’importanza di prestare un’attenzione discreta, ma tenace e precisa (come richiesto, appunto, all’educatore/insegnante montessoriano) al delicato gioco fra i fili e il telaio entro cui diventano stoffa.

Note

(1) Si veda, per un tentativo di lettura pedagogica e di contestualizzazione in ambito italiano, Zoletto, 2011.

(2) Si veda, in proposito, la già più volte citata Babini, 2013.

(3) Si veda, in proposito, Sobe, 2004, ma anche Kramer, 1976, pp. 212 e sgg. e più in generale, per quanto riguarda l'incontro/scontro tra Montessori e l'ambiente della Progressive education americana, Togni 2014.

(4) Si veda per esempio Cives, 2001, pp. 153-155; Tornar, 2007, pp. 175-177.

Bibliografia

Appadurai, A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture*. 12 (1): 1-19.

Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina (edizione originale in lingua inglese 1996; prima edizione italiana 2001).

Babini, V.P. (2013). Scienze umane e pratica di democrazia. Da Maria Montessori a Franco Basaglia. *Rivista sperimentale di freniatria*. 137 (1), 9-32.

Bertin, G.M. (1963). Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile. Roma: Armando.

Brehony, K.J. (2000). Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom. *History of Education: Journal of the History of Education Society*. 29(2), 115-128.

Carby, H.V. (1982). Schooling in Babylon. In Cccs (Eds.). *The Empire strikes back. Race and racism in 70's Britain* (pp. 181-210). London: Hutchinson.

Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*. 53(1):63-88.

Carney, S. (2010). Reading the Global. Comparative education at the end of an era. In M.A. Larsen (Ed.). *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*(pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125-142.

Cccs (Eds.). *The Empire strikes back. Race and racism in 70's Britain*. London: Hutchinson.

Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ets.

Cives, G. (2008). L'“educazione dilatatrice” di Maria Montessori. Roma: Anicia.

De Giorgi, F. (2013). Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo. In F. De Giorgi (a cura di). *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*(pp. 5-104), Brescia: La Scuola.

Fornaca, R. (2006). Interculturalità. Punti di riferimento montessoriani. *Vita dell'infanzia*. LV (4/5), 38-41.

Gupta, A., & Ferguson, J. (1997). After “Peoples” and “Cultures”. In A. Gupta, & J. Ferguson (Eds). *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology* (pp. 1-29). Durham: Duke University press.

Kramer, R. (1976). *Maria Montessori. A Biography*. London: Montessori International Publishing.

Leonarduzzi, A. (1967). *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*. Brescia: Paideia editrice.

Madsen, U.A. (2006 september). Eduscape: Comparative and Ethnographic Education Research: Studying Youth and Education Across Context. Paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, Oxford (09/09/06-12/09/06).

Madsen, U.A. (2008). Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, & A.L. Dalsgaard (eds). *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3): 1771-1800.

Montessori, M. (1949a). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1949b). *La formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (edizione originale in lingua francese 1936).

Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti (edizione originale in lingua inglese 1949).

Montessori, M. (1970a). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti (edizione originale in lingua inglese 1948).

- Montessori, M. (1970b). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti (edizione originale in lingua inglese 1946).
- Montessori, M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica [a cura di Paola Trabalzini]. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Mpi (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- Mytchell, T. (1988). *Colonysing Egypt*. Berkeley: University of California Press.
- Pesci, F. (2006). La questione dell'educazione interculturale e la pedagogia Montessori. *Vita dell'infanzia*, LV (4/5), 59-63. Poi ripubblicato in F. Pesci. *Attualità montessoriane*, in F. Pesci & P. Trabalzini (a cura di), *Annuario 2007* (pp. 117-121). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina (edizione originale in lingua inglese 2003).
- Rydell, R.W. (1984). *All the World's a Fair. Visions of Empire at American International Expositions, 1876-1916*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sobe, N.W. (2004). Challenging the gaze: the subject of attention and a 1915 Montessori demonstration classroom. *Educational Theory*, 54(3), 281-297.
- Togni, F. (2014). Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra Attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana. *Formazione, lavoro, persona*, 4(10).
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1): 10-21.
- Zoletto, D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. Dalla critica postcoloniale ai flussi culturali transnazionali*. Pisa: ets.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2013). Uno "spazio di gioco" troppo visibile? Bambini e ragazzi migranti nello spazio pubblico. *Lo Squaderno*, 27: 31-34
- Zoletto, D. (2014 june). Exploring diverse schools as sites of tension between "local" and "global". Territorialization processes and transnational flows. Paper presented at the XXVI CESE Conference "Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition. The World in Europe – Europe in the World", Freiburg (10/06/14-13/06/14).

Il Metodo Montessori nell'attuale realtà sociale multietnica
di Elide M. Taviani

DOI: 10.12897/01.00068

Il Metodo sperimentato da Maria Montessori fra la fine dell'Ottocento e la metà del Novecento è oggi sempre più richiesto e apprezzato da genitori e insegnanti, ed è soggetto a rinnovate letture e ricerche da parte degli studiosi, perché risponde alle attuali esigenze dell'educazione nella nuova realtà sociale multietnica, nell'era della 'globalizzazione'.

Tutto il suo metodo scientifico rappresenta una strada maestra per gli educatori alla pace e all'intercultura di oggi.

The method pioneered by Maria Montessori in the late 800's and mid '900 is now increasingly demanded and appreciated by parents and teachers. Subject of renewed interpretations and ongoing research by scholars, it responds to the current needs of education in the new multi-ethnic reality of the age of 'globalization'.

His whole scientific method represents a major reference for today's educators to peace and intercultural

1. L'educazione è l'arma della Pace

Nella visione cosmica di Maria Montessori l'educazione è aiuto alla vita e per ciò stesso educazione alla Pace; tutto il suo instancabile lavoro ha come punto di partenza e, al tempo stesso, obiettivo l'impegno per la Pace, al di là delle ideologie, dei sentimenti, delle posizioni politiche. Nella concezione della Pace della 'dottoranda' c'è qualcosa di più profondo e naturale: la pace è condizione indispensabile per la crescita e lo sviluppo del bambino, è condizione necessaria e non acquisita per lo sviluppo della civiltà umana.

Sono state commoventi le parole di Roberto Benigni nel bellissimo monologo dell'antivigilia di Natale del 2003:

“La guerra è contro natura:

In natura i figli seppelliscono i padri

In guerra i padri seppelliscono i figli”.

La Montessori (2004) già nel 1949 affermava in proposito: “Se l'uomo fosse cresciuto sano psichicamente, raggiungendo, con un pieno sviluppo, un forte carattere e una intelligenza chiara, non potrebbe ammettere in se stesso principi morali opposti, né farsi partigiano contemporaneamente di due giustizie: una che difende la vita e l'altra che la distrugge; né coltivare nel cuor suo due virtù: quella di amare e quella di odiare. E non potrebbe concepire due discipline: una che riunisce le energie umane per costruire, e l'altra che le riunisce per distruggere ciò che ha costruito” (p. 22).

Osservando il mondo di oggi appare chiaro – forse non ancora abbastanza per tutti – che solo la pace e la collaborazione fra i popoli potranno garantire lo sviluppo, o forse meglio la sopravvivenza, della civiltà.

In un pianeta in cui aumenta il numero e la percentuale dei poveri, le condizioni di vita peggiorano, e in cui quello che era apparso nella prima metà del Novecento un modello di 'sviluppo' per tutti si è rivelato assolutamente insostenibile, le sorti dell'umanità dipendono dalla possibilità di sperimentare e condividere nuovi modelli di sostenibilità.

Ancor più di fronte al crollo delle illusioni di 'sicurezza' che per decenni hanno dominato le nostre abitudini, di fronte alle sempre più numerose violazioni dei Diritti Umani e all'intricato meccanismo bellico e terroristico che rischia di portare il pianeta alla rovina, risalta la necessità e l'urgenza di costruire forme durature di convivenza e pace.

La convivenza e la pace non passano certo attraverso gli eserciti e i diversi fondamentalismi che non fanno che moltiplicare la guerra, non si costruiscono con muri che dividono ed esasperano gli animi, ma sul riconoscimento e il rispetto di tutti i popoli.

Come tanti grandi pensatori M. Montessori lo aveva chiaro molto tempo fa:

“Oggi, mentre il mondo è diviso, e si pensa a formulare dei piani per una futura ricostruzione, l’educazione viene universalmente considerata uno dei mezzi più efficaci a questa ricostruzione poiché è indubbio che dal punto di vista psichico il genere umano è al di sotto del livello che la civiltà predica di aver raggiunto...”

Anch’io penso che l’umanità sia lontana dal grado di preparazione necessaria per quell’evoluzione a cui essa tanto ardentemente aspira: la costruzione cioè di una società pacifica e concorde, e l’eliminazione delle guerre. Gli uomini non sono ancora in grado di controllare e dirigere gli eventi di cui essi diventano piuttosto le vittime... Se veramente si vuole mirare ad una ricostruzione, lo sviluppo delle potenzialità umane deve essere lo scopo dell’educazione... ” (Montessori, 1975, p. I).

Il metodo elaborato e sperimentato dalla dottoressa è volto alla costruzione della pace sui due versanti: quello della pace interiore, frutto della realizzazione delle proprie potenzialità attraverso il lavoro libero e concentrato, e quello delle relazioni sociali.

“Con un appassionato amore dell’ordine e del lavoro, il bambino dà prova di qualità di intelligenza assai superiori a quanto noi si fosse supposto... nell’educazione comune il bambino ricorre per istinto a infingimenti per nascondere le sue capacità, per adattarsi ai giudizi dell’adulto che l’opprime... compie il crudele sforzo di nascondere se stesso, seppellendo nel suo subconscio tutta una vita che vorrebbe espandersi, e che è fallita nelle sue aspirazioni. E, con tale fardello nascosto, va ad arruolarsi tra gli errori del mondo.

La questione dell’educazione rispetto alla guerra e alla pace è questa e non riguarda il contenuto della cultura” (Montessori, 2004, p. 19).

Lo spirito di collaborazione e di rispetto si sviluppa, nelle scuole dove crescono bambine e bambini liberi e soddisfatti delle proprie attività, con ambiente e materiali realizzati e organizzati per lo scopo e con insegnanti al ‘servizio’ dei loro alunni.

“Per quel che riguarda le prove sociali e di comportamento i bambini della Montessori hanno dimostrato un maggiore senso di correttezza e di giustizia e una spiccata preferenza per i giochi paritari e pacifici, mostrandosi poco interessati ai giochi violenti... maggiormente preoccupati e predisposti a mettere in pratica sentimenti di giustizia e correttezza” (La Repubblica.it, 2006).

Sarebbe interessante poter disporre di ricerche analoghe sugli ex alunni Montessori ormai adulti, dei quali in Italia abbiamo ormai diverse generazioni, per verificare gli effetti civili e sociali del nostro metodo.

2. Dalla società multietnica all’educazione interculturale

“Qual è il compito dell’educazione?... Il suo primo fine dev’essere la valorizzazione della personalità e lo sviluppo dell’umanità” (Montessori, 2004, p. 77).

Sintetica e precisa la dottoressa ci presenta la sua visione dell’educazione: da un lato la valorizzazione della personalità, intesa come ogni singola bambina e bambino del mondo, dall’altro lo sviluppo dell’umanità tutta attraverso l’educazione.

E “sviluppo dell’umanità” cosa può voler dire, tanto più sulla bocca di Maria Montessori, se non Pace e Cooperazione fra gli uomini e i popoli?

Educazione alla Pace che oggi, ogni giorno di più, si articola in educazione alla mondialità e all’intercultura, educazione alla convivenza democratica, alla cittadinanza attiva. Questi sono termini dell’attuale pedagogia, che non si utilizzavano ai suoi tempi; anche la realtà oggi è molto differente da quella in cui ha lavorato lei fino alla metà del secolo scorso. È per questo che nei suoi scritti non troveremo mai il termine “intercultura” nè soluzioni esplicite alle attuali sfide sociali poste

all'educazione; Maria Montessori, infatti, non può aver dato risposte a domande che solo da qualche anno si stanno ponendo all'educazione e alla società.

Eppure il metodo di lavoro che ha tracciato, il materiale elaborato, i numerosi testi scritti, rappresentano un bagaglio utilissimo per chi oggi si accinge a educare alla mondialità e all'intercultura; come scrive Daniele Novara (2005) "è [...] confortante, che Maria Montessori sarebbe con noi, con i nostri sforzi di educatori per la creatività e la pace".

Quando la dottoressa è morta, nel 1952, l'Italia era ancora più un paese di emigranti che di immigrati; si calcola che tra il 1861 e il 1970 siano espatriati più di 26 milioni di italiani.

Dai porti italiani partivano le navi – non erano barconi perché dovevano attraversare l'oceano – piene di emigranti stipati nelle stive, persone che venivano tenute in quarantena nei porti americani, per poi andare a popolare i quartieri più miseri delle metropoli d'oltreoceano.

Negli anni a cavallo fra il Cinquanta e il Sessanta, un periodo in cui di bambini stranieri in Italia se ne vedevano pochi, nelle nostre scuole la loro presenza era più alta che altrove. Solo nella mia classe elementare ricordo, fra gli altri, una compagna ungherese, un compagno afgano e anche una maestra indiana che passava dei periodi con noi; da bambina alla scuola Montessori (1) ho scoperto l'esistenza di diverse religioni e filosofie. Questa tradizione di accoglienza delle diversità si è mantenuta sempre.

È vero anche che le scuole a metodo Montessori sono diffuse in numerosissimi paesi del mondo, in aree molto distanti fra loro dal punto di vista geografico, linguistico e culturale, e che la stessa dottoressa ha lavorato e vissuto in diversi paesi e continenti.

In presenza di bambine e ragazzi di diverse provenienze, e di diverse abilità l'istituzione scuola si scopre spesso impreparata a rispondere alle effettive necessità ed esigenze dei suoi alunni e sperimenta, a volte con durezza, la necessità di realizzare percorsi di apprendimento individualizzato centrati sulle realtà e potenzialità dei suoi alunni.

Emergono, così, in primo piano molti dei temi e delle questioni su cui la Montessori ha lavorato, sperimentato e scritto.

Ha avuto, infatti, l'enorme capacità di guardare lontano, identificando nella Pace il fulcro delle questioni sociali ed educative e ci ha indicato un metodo capace di affrontarle mettendo al centro ogni bambina e ogni bambino, restituendo loro il protagonismo, troppo spesso negato allora, e incredibilmente ancora oggi, dalla scuola tradizionale, aiutandoli nella conquista dell'autonomia e della libertà. "Noi dobbiamo armare l'uomo rinforzandolo e poi lasciare ch'egli diventi un libero esploratore" (Montessori, 1992, p. 457).

Gli educatori alla pace di oggi e gli insegnanti impegnati nell'educazione interculturale, lavorano sul presupposto che le differenze individuali e culturali possono trasformarsi in occasione di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori e opportunità di crescita.

In questo nuovo contesto, di fronte alle nuove sfide si rivolgono al pensiero montessoriano con rinnovato interesse indagandone e riscoprendone il significato più autentico. "Il nocciolo della questione è metodologico [...]. La strada l'aveva già indicata Maria Montessori, sperimentandola proprio in Italia: l'apprendimento può avvenire solo in una dimensione di libertà, che veda l'insegnante come regista di un contesto, di un ambiente, di uno 'sfondo'. La sua è una 'programmazione indiretta' volta a non interferire nei processi che si attivano nella mente del bambino" (Novara, 1997, p. 61).

L'aspetto più importante e caratteristico che rende l'insegnamento della Montessori valido per il presente e per il futuro è il metodo scientifico, un metodo, cioè, basato sull'accoglienza, l'ascolto e l'osservazione delle esigenze delle bambine e dei bambini e sulla sperimentazione scientificamente condotta.

3. Alcune parole chiave dell'educazione interculturale alla luce dell'esperienza montessoriana

Accoglienza

“Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta cruciale ai fini del processo di integrazione, perché è in questa fase che si pongono le basi per un percorso scolastico positivo” (MPI, 2007).

Il 'modello' italiano di scuola, soprattutto per ciò che riguarda la scuola elementare e la scuola dell'infanzia, è stato fra i più inclusivi del mondo, se non il più inclusivo; guardato e studiato con grande interesse in molte università e da numerosi insegnanti nei diversi angoli del nostro pianeta, anche se negli ultimi anni abbiamo assistito ad un evidente declino.

Modello che si è costruito nel corso di decenni attraverso salti in avanti e scelte coraggiose, pensiamo a quanti ne ha già compiuti la nostra scuola nel corso del secolo appena trascorso da quando si riempivano pagine di aste e gli insegnanti usavano 'la bacchetta'.

Oggi si impone un salto qualitativo nella didattica e nell'educazione, e in tal senso la presenza degli immigrati rappresenta un forte stimolo.

In questo percorso di apertura della scuola italiana il nostro Metodo ha avuto e ha un ruolo importante, anche se non sempre riconoscibile e riconosciuto. In molti dibattiti e in molte riforme e innovazioni metodologiche si può ravvisare l'influenza di colei che rappresenta nel nostro paese il punto più alto della elaborazione e della sperimentazione in campo educativo.

La dottoressa affronta il momento dell'accoglienza in forma assolutamente originale; la sua attenzione è rivolta ai processi di crescita dei cuccioli umani, alle esigenze di ognuno, in base al proprio livello di sviluppo, e ad accoglierli in “un ambiente che risponda, non solo dal lato igienico, ma soprattutto dal lato spirituale, alle sue esigenze” (Montessori, 1970, pp. 118-119).

Accoglienza in una prospettiva interculturale non è solo aiutare il minore immigrato a integrarsi: per garantire a tutti le stesse opportunità è necessario che l'inevitabile sforzo di adattamento abbia la caratteristica della reciprocità, fra i diversi soggetti e fra i soggetti e l'istituzione.

Come disse Mario Lodi (2007): “integrazione non solo per gli immigrati, ma integrazione e cooperazione con ogni persona in base al principio che ciascuno è diverso; occorre superare la visione soggettiva nei confronti di tutti coloro che sentiamo diversi da noi. Superare l'antipatia nei confronti di chi è diverso da noi, accettare la differenza e la particolarità di ciascuno: occorre superare le barriere psicologiche ed accettare l'originalità dell'altro”.

Non è l'alunno straniero che deve adattarsi agli altri, ma tale capacità è richiesta ad ogni alunno e, soprattutto, è fondamentale che l'istituzione Scuola si adatti ai suoi alunni!

Accogliere è prendersi cura, è non smettere mai di interrogarsi sulle esigenze del gruppo a noi affidato e sui bisogni di ogni suo membro. Non si tratta solamente di disponibilità umana, ma, anche, di costante atteggiamento sperimentale nei confronti della nostra professione, base indispensabile per una metodologia che sia orientata scientificamente e non precostituita né approssimativa.

Una delle caratteristiche delle nostre scuole è la cura dell'ambiente e l'impegno che gli insegnanti dedicano a questo aspetto: cattedre e pedane non se ne sono mai viste, tutto l'arredamento è a misura di bambino sia perché le dimensioni ne consentono l'accessibilità sia perché è studiato per rispondere a precise esigenze dei singoli bambini e del gruppo. Per non parlare dei materiali studiati e sperimentati per lo sviluppo psicofisico e intellettuale delle bambine e dei bambini.

“L'introduzione del ‘materiale di sviluppo’... non può costituire ‘tutto’ il rinnovamento... La scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà... deve trovarvi le ‘migliori condizioni di sviluppo’” (Montessori, 1992, pp. 125).

Sul piano didattico in presenza di alunni di diversi paesi e culture “la scuola può accogliere con molta attenzione alla provenienza, oppure può accogliere con molta attenzione alla presenza” come ci spiega Andrea Canevaro (2001). Enfatizzare la provenienza, pur con le migliori intenzioni, può essere rischioso perché non possiamo conoscere il vissuto, spesso duro o doloroso, di chi ha dovuto abbandonare la propria casa e la propria terra, di chi si trova, quindi, in condizione di particolare

vulnerabilità; sottolineare le diverse origini può essere percepito come un allontanamento, quasi un voler ricacciare l'alunno – la sua famiglia – nel proprio paese d'origine.

Centrando l'attenzione sulla 'presenza' noi lavoriamo sulla condivisione del presente e la collaborazione nelle attività; la conoscenza del paese e delle diverse culture di provenienza degli alunni può così avvenire in modo naturale e senza il rischio di provocare sofferenze o reazioni negative, rimandando approfondimenti specifici a quando siano instaurate e consolidate relazioni positive fra tutti.

Fondamentale per l'accoglienza è il ruolo dell'insegnante: non sono le lezioni, i temi trattati, le spiegazioni che l'insegnante è in grado di fornire, a garantire un clima accogliente, ma, al contrario, "Nella classi medie, come nelle elementari, il primo passo da compiere per diventare un insegnante Montessori è quello di rinunciare alla propria onnipotenza e di accingersi con gioia a osservare" (Montessori, 1970, p. 179).

Il modo migliore per percorrere le distanze fra soggetti, paesi e culture è quello di mettere tutti in condizione di poter svolgere il proprio 'lavoro', e di portare il proprio contributo al gruppo: il proprio punto di vista, il proprio vissuto, i propri ritmi, i propri modi di vivere e 'sentire'.

Un aspetto particolare dell'accoglienza, che comporta il massimo rispetto per le realtà e le culture, è quello della religione. La Montessori ha manifestato la sua fede religiosa, che ha influenzato non poco il suo lavoro, e fra le persone che conoscono poco il suo pensiero c'è chi ha creduto che il Metodo abbia qualcosa di clericale o di bigotto; la prima evidenza di quanto ciò non sia vero è la concentrazione nelle nostre scuole di bambini di culture e religioni differenti. Un metodo che rispetta la persona che risponde "ai bisogni intellettuali del bambino... [senza]... imporli..." [un insegnante] "... al servizio non di un credo politico o sociale, ma dell'essere umano nella sua completezza, ... non sviato da pregiudizi e non distorto da paure..." (Montessori, 1970, pp. 11) è la miglior garanzia di laicità e di libertà.

Un importante insegnamento che ci viene dalla pratica dell'Educazione Interculturale è che le differenze non sono un problema, ma una ricchezza; avere radici diverse è la base per il confronto e la crescita individuale e collettiva e tanto più profonde sono le radici, tanto più ricchi saranno il confronto e la crescita. Accoglienza costruita, quindi, non sui grandi gesti, non sulle parole o le immagini, ma sull'ascolto, sull'osservazione e sull'attenzione.

Ascolto e osservazione

L'ascolto è tanto importante nella pedagogia che Daniele Novara (2) ha titolato L'ascolto si impara, un suo testo dedicato all'educazione interculturale (Novara, 1997).

Per molto tempo nelle aule delle scuole di tutto il mondo hanno risuonato, e risuonano, le parole dell'insegnante. Parole che vengono date per scontate, che possono essere comprese, ma anche incomprese o fraintese. La comunicazione interculturale ha le sue radici nella possibilità di esprimere e confrontare i diversi significati e vissuti, "una pedagogia fondata su una corretta educazione all'ascolto non ha per fine l'individuo monologante bensì l'individuo dialogante" (Tomatis, 2011).

Una sfida per l'educatore interculturale è spogliarsi delle eccessive parole, armarsi di silenzio attivo, di ascolto e osservazione che non sono dei semplici 'strumenti', ma i pilastri della prospettiva didattica "L'interculturalità, [infatti rappresenta il] superamento del processo unidirezionale di trasmissione del sapere" (MPI, 2000).

Nella quotidianità della didattica si è sempre troppo preoccupati di come si lavora, impegnati nel preparare le lezioni, ansiosi di come spiegare o 'dare' quel concetto o quella conoscenza, ma spesso non sufficientemente preparati a osservare di cosa hanno bisogno e come lavorano i ragazzi.

Attraverso l'osservazione, l'ascolto e il dialogo si passa dalla concezione *depositaria* dell'educazione, all'*educazione come pratica della libertà*, per dirla con Paulo Freire (1967).

Ad ogni alunna/o, dalla materna all'università, dobbiamo riconoscere il diritto di essere il protagonista della propria formazione, guidandolo in questo compito complesso, non sovrapponendoci a lei

o lui. “Si è venuto delineando un nuovo tipo di maestra: invece della parola, essa deve imparare il silenzio; invece d’insegnare deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, ella assume una veste di umiltà” (Montessori, 1992, p. 113).

Grazie all’ascolto e all’osservazione può realizzarsi quel salto di qualità che rappresenta la sfida per la scuola del nostro millennio, la scuola di una società multietnica e multiculturale. Si tratta di passare dal protagonismo dell’insegnante, con le sue lezioni e interrogazioni, al protagonismo degli alunni col le loro attività, i percorsi di acquisizione e conoscenza, riscoprendo il senso profondo dell’educare secondo i criteri maieutici.

Si tratta di una vera e propria rivoluzione nella didattica, che molti insegnanti, in oltre mezzo secolo, hanno già realizzato con successo, sulla scia degli insegnamenti della Montessori e degli altri grandi dell’educazione attiva.

L’osservazione – e l’ascolto – è lo strumento principe del metodo scientifico, proprio la scientificità rende il metodo Montessori la miglior risposta alle diverse situazioni e realtà: “innanzi al vero, lo scienziato non ha preconcetti, ed è pronto a rinnegare tutto quanto aveva potuto formare di diverso in se stesso. Così è che, a passo a passo, egli si purifica dall’errore e mantiene la sua mente sempre fresca, sempre pura, nuda come la verità con cui vuole fondersi in un sublime connubio” (Montessori, 1992, p. 119).

4. Italia paese di im/migrazioni

In Italia al principio del 2013 risiedevano 4.387.721 immigrati, il 7,4% della popolazione residente, cifra che supera di poco quella degli italiani residenti all'estero a dicembre del 2012, che risultavano essere 4.341.156. Considerando da una parte gli immigrati clandestini, dall'altra coloro che, pur avendone diritto, non sono ancora iscritti all'anagrafe degli italiani all'estero – AIRE – scopriamo che ancora oggi sono più numerosi gli italiani all'estero che non gli stranieri in Italia (dati CARITAS e AIRE).

La percezione che abbiamo dell'immigrazione supera i dati di fatto, vuoi per la risonanza e lo scandalismo mediatico, vuoi perché le novità colpiscono sempre, vuoi perché si sta perdendo la memoria e la consapevolezza di essere un popolo di migranti, e anche, disgraziatamente, per le tragedie umane che troppo spesso accompagnano le fughe di profughi verso le nostre coste. In realtà la grandissima parte degli immigrati giunge in Italia, così come in Europa, in aereo e in pullman, più raramente in treno; i clandestini arrivano spesso nascosti nei tir, quello dei barconi è un fenomeno emergente in quanto tragico, ma di proporzioni ridotte nel quadro globale delle immigrazioni.

In ambito europeo vi sono paesi con una tradizione di immigrazione molto precedente alla nostra e con una presenza di immigrati molto superiore, ma la specificità dell'immigrazione italiana è la grande varietà di provenienza degli immigrati. Ogni bambina, ogni bambino ha una sua specifica identità intrinseca e rappresenta un mondo, ma le varietà socio-culturali presenti nelle scuole italiane oggi sono sempre più numerose e articolate.

Proviamo a osservare più da vicino l'attuale realtà multietnica. Fra i migranti adulti vi sono enormi diversità: famiglie che emigrano al completo, donne che una volta inserite nella nuova realtà vengono raggiunte dai mariti (è il caso di molte filippine), o dai figli (molti casi di latino-americane); uomini che arrivano da soli (ad esempio dai paesi islamici), che quando si sistemano un pochino decidono se farsi raggiungere da mogli e figli; minori non accompagnati (molti dalla sponda sud del Mediterraneo) con l'obiettivo di ottenere la cittadinanza.

Ci sono stranieri che vivono in Italia da molti anni, giovani e bambini nati qui da genitori stranieri, figli delle più svariate coppie miste, ma anche uomini e donne – adulti e minori – arrivati sfuggendo scenari di guerra, violazioni, disastri ambientali, o altre emergenze.

Così il termine “immigrato” pretende definire una enorme varietà umana e culturale che spazia da soggetti che studiano, parlano e pregano correntemente in italiano a soggetti che si ritrovano in un paese sconosciuto del quale comprendono davvero poco.

Lo *spaesamento* è una condizione che caratterizza tutte le migrazioni e gli sradicamenti, forzati o scelti che siano. L'adattamento all'ambiente, la capacità di orientarsi nel mondo che ci circonda sembra crollare, presto o tardi, di fronte a nuove realtà, paesaggi e culture, qualunque sia la ragione per cui ci si sposta. A seconda delle condizioni, a seconda delle personalità il momento di maggiore crisi e più forte spaesamento può essere avvertito al primo impatto con il nuovo mondo o può avvenire successivamente, dopo un periodo di apparente entusiasmo ed euforia. Si può riscontrare in quasi tutti i migranti una sorta di 'crisi di rigetto' che immediatamente o tardivamente produce nel soggetto un vero e proprio rifiuto verso il paese ospitante e, quindi, spesso, sentimenti di rancore o vera e propria rabbia. Si tratta di una fase sulla strada dell'adattamento, una fase che può essere brillantemente superata ma che può invece, permanere latente o attiva per lungo tempo, molto dipende dalle condizioni e dalle circostanze che le persone incontrano nel nuovo paese.

In ogni caso anche dopo molto tempo, anche quando il nuovo ambiente è divenuto abbastanza familiare, rimane una distanza fra la realtà di origine e la nuova realtà, rimane la difficoltà di leggere e interpretare un mondo e comportamenti diversi da quelli della madrepatria.

Un elemento molto importante è la *lingua*: poter comunicare, anche se parzialmente, è la prima base per instaurare un rapporto. Ci sono persone, soprattutto fra quelli che arrivano dall'altra sponda dei nostri stessi mari, che la lingua la conoscono bene, ci sono popoli che seguono i programmi delle televisioni italiane, conoscono la lingua, osservano i paesaggi e le abitudini.

Ci sono persone che arrivano senza conoscere nulla di italiano, ma forse l'inglese o il francese. Ci sono persone e famiglie che all'arrivo non masticano nessuna lingua europea.

Per chi già conosce l'italiano il primo impatto è più semplice, così come appare semplice in prima battuta l'adattamento per i latino-americani con i quali la comprensione superficiale non presenta particolari problemi. Spesso chi viene da luoghi più lontani, geograficamente o culturalmente, si impegna di più nell'apprendimento della lingua, degli usi e dei costumi; questo fa sì che dopo un periodo di presenza in Italia di circa un anno un cittadino indiano può parlare più correttamente ed essere più ferrato sulle usanze italiane di un peruviano che continua tranquillamente a parlare il suo 'itagnolo'. Ma le distanze linguistiche vanno al di là delle parole e della loro pronuncia, quelle più profonde riguardano gli aspetti semantici.

Nel significato della parola alberga il vissuto della persona o del gruppo che la utilizza. Così la parola 'casa' può significare cemento armato o lamiera, mattoni, canna o paglia; o ancora roulotte, o container, tanto che molti educatori interculturali preferiamo utilizzare nelle attività il termine 'abitazione', lasciando che siano i bambini/ragazzi stessi, se e quando lo desiderano, a connotarlo.

Anche il significato di una parola apparentemente semplice e banale come 'inverno' non è affatto scontato; per molti significa la stagione fredda, ma per alcuni rappresenta la stagione delle piogge, quella più calda e più umida dell'anno.

La situazione di coloro che emigrano per sfuggire da situazioni tragiche ambientali, politiche o belliche, è particolare; per loro l'emigrazione non è una scelta positiva e neppure una scelta forzata, ma una vera e propria *fuga* con tutti gli elementi dell'emergenza. Queste persone portano quasi sempre con sé i traumi e le sofferenze per cui hanno dovuto lasciare il loro paese e vedono il nostro come un misto di rifugio e condanna. Alcuni di loro incontrano enormi difficoltà a raccontare ciò che hanno subito; è il caso della gran parte dei torturati e di coloro, donne e uomini, che hanno subito forme di violenza. La rimozione con i suoi effetti devastanti per sé e per i discendenti, si aggiunge, così, alle difficoltà di comunicare e di inserirsi in un ambiente estraneo.

Ma anche per chi affronta l'emigrazione con l'entusiasmo di un progetto per migliorare il futuro, l'avventura oltremare o via terra racchiude sempre qualche trauma.

È così che una ragazzina che stava studiando nel suo paese, convinta di poter raggiungere uno status di relativo benessere e sicurezza, può ritrovarsi da un giorno all'altro povera nel suo paese, e nel giro di qualche mese, dopo inenarrabili traversie burocratiche e chilometriche, povera in un paese straniero dove non avrebbe mai voluto andare a vivere. La diffidenza accompagnerà l'inserimento, nel nostro paese e nella nostra scuola, di quella ragazzina, e di tutti quelli che come lei sono o si sentono emigranti forzati. Al contrario un piccolino che ha conosciuto solo una vita di stenti, fame e

abusi, quando finalmente approderà in un piccolo nido multietnico e solidale, e tutta la famiglia al sicuro in un centro per rifugiati, sprizzerà gioia da tutti i pori ogni volta che riceverà del buon cibo, che starà al caldo e in allegria, ogni volta che potrà concentrarsi su una attività che ha scelto.

Anche oggi, mentre l'Italia accoglie, bene o male, immigrati, ci sono una quantità di bambini italiani che nascono o crescono in giro per il mondo. Oltre ai nipoti e bisnipoti dei nostri emigranti che ancora cinquant'anni fa lasciavano l'Italia per cercare lavoro e fortuna altrove, c'è oggi una quantità di giovani che va a lavorare, temporaneamente o stabilmente, all'estero. A differenza di ciò che avveniva nei secoli scorsi l'emigrazione attuale è, spesso, un'emigrazione colta e professionalizzata. Tecnici specializzati, laureati, ricercatori, giornalisti, cooperanti, volontari e diplomatici, giovani che si inseriscono nelle diverse articolazioni degli enti europei e internazionali, di università, centri finanziari e di ricerca stranieri, i cui bambini crescono in giro per il mondo.

5. Il metodo Montessori nella società multietnica

Per tutti questi bambini Maria Montessori ha studiato un *ambiente preparato* a misura dei bambini, un ambiente in cui ognuna e ognuno di loro può trovare materiali per realizzare attività attraenti e interessanti che rispondono alle esigenze del suo corpo e della sua mente.

In questo ambiente “*dove... tutti i bambini trasformano il loro carattere e diventano esseri calmi e capaci di concentrazione*” (Montessori, 2004, pp. 120-1) ognuno, qualunque sia la sua provenienza, il suo stato d'animo e il suo vissuto, può trovarsi e ritrovarsi, e può svolgere la sua attività ancor prima di conoscere la lingua.

La presentazione dei materiali, infatti, soprattutto per i più piccoli, avviene con gesti chiari ed eloquenti accompagnati da poche parole per lo più di nomenclatura. Si possono presentare materiali sensoriali e di vita pratica a bambini che parlano una lingua che l'insegnante non conosce, ma anche materiali di aritmetica e geometria, persino di linguaggio.

Attraverso lo stesso materiale, in forma concreta, la bambina straniera può acquisire nomi di oggetti e di azioni, il bambino che stenta a parlare può sciogliere e arricchire il suo linguaggio.

Il materiale specifico del linguaggio per i più piccoli associa oggetti a immagini di cui l'insegnante scandisce il nome, successivamente immagini a parole scritte. Dall'analisi dei suoni e la presentazione delle singole lettere si passa, poi, all'uso di alfabetari mobili con i quali ogni bambina e bambino compone le proprie parole. Con gli stranieri o bilingue lo stesso alfabetario si presta alla composizione di parole e frasi in lingue differenti; esistono anche alfabetari con caratteri diversi dai latini, arabi ad esempio, grazie ai quali poter realizzare l'alfabetizzazione bilingue.

Ma l'aspetto che più di tutti rende i materiali Montessori particolarmente adatti all'attività di bambini di diverse provenienze e abilità è che il nostro materiale è stato ideato e sperimentato per essere utilizzato dalle bambine e dai bambini autonomamente, dopo la presentazione da parte dell'insegnante. Non un materiale didattico, ma un *materiale per lo sviluppo* di bambini liberi.

Inoltre la scientificità dei materiali è tale che ogni bambina e bambino può constatare l'esatta realizzazione del proprio lavoro o, al contrario, individuare e correggere l'errore.

L'auto controllo dell'errore è una caratteristica di grande importanza per l'*autonomia dei bambini*, essi sperimentano le conseguenze concrete degli errori ed esercitano la volontà di correggerli, senza imposizioni o sollecitazioni di un adulto giudicante.

La rigorosità scientifica del metodo Montessori è ciò che lo rende adeguato a rispondere alle attuali sfide poste all'educazione e a proiettarsi nel futuro.

Ce lo confermano ogni giorno le bambine e i bambini con cui lavoriamo, i loro movimenti coordinati, la collaborazione nella cura dell'ambiente, lo sguardo luminoso di soddisfazione nel sommare grandi quantità, nell'assaporare la lettura, nel compiere una ricerca.

Ce lo conferma la soddisfazione di ogni insegnante “che raggiunge questo grado di interesse... ed entra a far parte della felice categoria di persone che nella vita hanno trovato la loro strada. Non meno degli scienziati, penetrano i segreti della vita e i compensi che ne ricevono non sono solo per loro, ma per tutti” (Montessori, 1970, p. 181).

Note

(1) La sezione Montessori nella Scuola Elementare Statale U. Bartolomei, che ha dato vita all'attuale 7° Circolo Montessori di Roma.

(2) Direttore del Centro Psicopedagogico per la pace di Piacenza.

Bibliografia

AA. VV. (2014). Dossier sull'immigrazione. Roma: CARITAS.

Canevaro, A. (2001). Bambini e bambine nel mondo in AA.VV., Bambini che sopravvivono alla guerra. Gardolo di Trento: Erickson.

Freire, P. (1973/1967). L'educazione come pratica della libertà. Milano: Mondadori.

Grazzini, C. (1987). La storia e la sua didattica secondo Maria Montessori. *Vita dell'Infanzia*, n.2.

Roma: Opera Nazionale Montessori .

'Science' promuove il metodo Montessori "Studenti più creativi, abili e corretti" (28/9/2006).

www.repubblica.it.

Disponibile

in:

[http://www.repubblica.it/2006/09/sezioni/scuola_e_universita/servizi/montessori-studio-](http://www.repubblica.it/2006/09/sezioni/scuola_e_universita/servizi/montessori-studio-americo/montessori-studio-americo/montessori-studio-americo.html)

americano/montessori-studio-americo/montessori-studio-americo.html (consultato il 22/12/2013).

Lodi, M. (2007). La testimonianza di un maestro. Treviglio: sito Educazione&Scuola

Montessori, M. (1947). *To educate the human potential*. Trad. It. Come educare il potenziale umano. Milano: Garzanti 1970.

Montessori, M. (1949). Educazione e pace. Roma: Opera Nazionale Montessori 2004.

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Trad. it. La mente del bambino. Milano: Garzanti (1952/1975).

Montessori, M. (1916). L'autoeducazione nelle scuole elementari. Milano: Garzanti 1992.

Ministero Pubblica Istruzione, Commissione Nazionale sull'educazione interculturale.(2000). L'intercultura come nuova normalità e sfondo integratore dell'educazione. Roma: MPI.

Ministero Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Roma: MPI.

Novara, D. (2005). La natura maieutica del metodo montessoriano. In *Annuario 2004. Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.

Novara, D. (1997). L'ascolto di imparare. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto. Torino: Gruppo Abele.

Scocchera, A. (1997). Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Taviani, E. M. (2000). Il mondo nella scuola. Roma: ASAL.

Taviani, E. M. (2006). Verso una definizione interculturale. *Vita dell'Infanzia*, n.4/5. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Tomatis, A. A. (2011). Le difficoltà scolastiche. Milano: IBS.

L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori

di Patrizia Sandri

DOI: 10.12897/01.00043

In questo scritto si propone un breve excursus storico sullo sviluppo dei metodi e dei materiali educativi per i soggetti con deficit intellettivo, rintracciando alcuni nuclei teorici ed operativi elaborati da tre studiosi: Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori, ancora attualmente forieri di arricchenti riflessioni. A partire dall'influenza delle teorie di John Locke e dell'Abbé de Condillac nell'opera pionieristica di Jean Itard, si evidenzia il contributo offerto da Édouard Séguin con la sistematizzazione di un metodo centrato sullo studio individuale del bambino e sull'analisi dei fenomeni fisiologici e psichici nei processi educativi, per poi completare la dissertazione con la significativa rielaborazione critica compiuta da Maria Montessori in relazione in particolare agli aspetti legati all'apprendimento della scrittura e della lettura. A corredo illustrativo dello scritto, si presentano in appendice alcuni dei materiali di sviluppo ideati dai tre studiosi.

In this paper we offer a brief historical overview of the development of methods and educational materials for subjects with intellectual deficit, retracing some theoretical and operational nuclei processed by three researchers: Jean Itard, Édouard Séguin and Maria Montessori, still currently harbingers of enriching reflections. Starting with the influence of the theories of John Locke and de Condillac on the pioneering work of Jean Itard, we highlight Edouard Seguin's contribution whose systematization of a method centered on the study of the individual child and on the analysis of physiological and psychical phenomena in educational processes. Finally, we complete the dissertation with the significant critical reworking by Maria Montessori particularly in relation to the learning of writing and reading. An illustrative appendix shows the most representative learning objects devised by the three researchers.

1. Itard e Victor

Agli inizi del 1799, viene catturato, nei boschi *della Caune* nell'Aveyron, "un bambino di una sporcizia disgustosa, affetto da movimenti spasmodici e spesso convulsi, che si agita instancabilmente come alcuni animali del serraglio, mordendo e graffiando tutti coloro che [lo contrariano, non testimoniando alcuna specie d'affezione per coloro che] lo accudiscono; infine, indifferente a tutto, e a nulla prestando attenzione." (Itard, 1801, *Des premiers développemens du Jeune sauvage de l'Aveyron*).

La comparsa di questo "selvaggio" di 11-12 anni solleva presto curiosità nella società e nella comunità scientifica francese del tempo, pervasa da una cultura sensista. Ad un esame condotto dall'abate Bonnaterre sembrano evidenziarsi in questo soggetto caratteristiche scimmiesche che rimandano al profilo dell'*Homo ferus* di Linneo. Nel suo preciso rapporto, l'abate descrive un bambino che deambula prevalentemente in modo quadrupede (non cammina, ma trotta), che ama rifugiarsi nella natura e cibarsi di pochi precisi alimenti (carne cruda, patate, noci). Nonostante la sua diffidenza, il bambino lascia trasparire a tratti il desiderio di contatto: ama essere accarezzato ed abbracciato e pur essendo privo di linguaggio articolato (emette solo suoni gutturali) dimostra di avere delle capacità di apprendimento. Il rapporto si conclude tuttavia con il sospetto "di imbecillità", poiché le funzioni animalesche sono prevalenti e le sensazioni non danno origine ad alcuna idea (Lane, 1976, p.54).

Ancor più implacabile il giudizio dell'illustre psichiatra Philippe Pinel, alle cui indagini verrà successivamente sottoposto il bambino; giudizio che, basandosi su tutto ciò che il soggetto non sa fare o non è in grado di esprimere (non possiede strumenti né intenzionalità comunicativa, è privo di sentimenti morali e dominato dalla necessità di rispondere a soli bisogni istintuali) si conclude fornendogli un'identità di "idiota" ineducabile (Canevaro & Goudreau, 1989).

Diversa l'analisi di Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), secondo la quale il bambino presenta "un'apparente idiozia" (1), dovuta all'aver vissuto in condizioni di isolamento sociale, privato sin dall'infanzia di qualsiasi educazione. Lo studioso è convinto che raccogliendo attentamente la storia di questo "piccolo selvaggio", avrebbe compreso chi è, ciò che gli manca e avrebbe potuto dimostrare quanto l'uomo debba alla sua educazione le innumerevoli conoscenze e idee che gli sono proprie (Michelet, 1972, p. 16).

Egli vuole fornire al bambino tutte le risorse conoscitive per il suo sviluppo fisico e morale, confidando che i contributi riuniti della filosofia e della medicina avrebbero consentito enormi progressi. Lo accoglie così a casa sua e gli fornisce un'identità sociale dandogli un nome: Victor. Inizia così una relazione educativa che si avvarrà anche degli importanti apporti di Madame Guérin, la governante grazie al cui maternage il ragazzino acquisirà significativi apprendimenti.

Nella *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* del 1801, Itard descrive chiaramente gli obiettivi educativi perseguiti. Il suo programma di lavoro si rifà a una "teoria della natura umana tracciata da quella filosofia sensista ed 'ambientalistica' che aveva avuto i suoi padri in Condillac ed in Helvétius. Il ragazzo dell'Aveyron appariva in pratica la tanto attesa incarnazione vivente della statua di cui aveva parlato il *Traité des Sensations*: una statua che occorre, come aveva fatto Condillac, 'risvegliare' e 'riempire' di affetti e di idee. [...]. Anche nella delineazione dei traguardi da raggiungere Itard mostra di essere tutt'altro che estraneo alle ricerche dei *médecins-philosophes* del tempo. Il primo traguardo consisterà, certo, nel 'reinserire entro la vita sociale' un individuo ch'era stato fin allora condizionato più che allevato dalla natura. Ma il secondo era quello, non lontano dalla fisiologia cabanisiana e dalle pratiche terapeutiche dello stesso Pinel, di riattivare la sensibilità umana, risvegliandola 'attraverso gli stimolanti più energici', e qualche volta anche 'attraverso i vivi affetti dell'anima'. Il terzo era ancora d'ascendenza lockiano-sensista-idéologique: 'Estendere la sfera delle sue idee, suscitando in lui nuovi bisogni, e moltiplicando i suoi rapporti con gli esseri circostanti'. Il quarto, forse il più ambito e il più ambizioso, era quello di condurre Victor all'uso della parola. L'ultimo consisteva nel riuscire a sviluppare alcune operazioni intellettuali dapprima sull'oggetto dei suoi bisogni fisici e poi su oggetti più astratti e lontani dalla sfera dell'istinto e dell'immediatezza." (Moravia, 1970, pp. 114-115).

Medico di formazione, Itard, convinto che Victor non presenti danni agli organi di senso, ma che essi non funzionino adeguatamente a causa di deprivazione culturale ed educativa ("gli occhi vedevano ma non osservavano, le mani erano utilizzate per afferrare ma non per percepire le forme") conduce un'osservazione *clinica* del ragazzino al fine di trovare le modalità adeguate per sviluppare in lui le abilità cognitive fondamentali al vivere sociale, mediante l'educazione dei sensi. Itard stesso scrive: "Devo a Locke e a Condillac l'aver apprezzato l'influenza potente che ha sulla formazione e lo sviluppo delle nostre idee, l'azione isolata e simultanea dei nostri sensi." (Itard, 1806, *Développement des fonctions des sens* in *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron*).

La ricerca per far giungere Victor alla simbolizzazione, durata circa cinque/sei anni e pubblicata nel secondo libro intitolato *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron* del 1806, pubblicato nel 1807, permette allo studioso di mettere a punto un percorso di educazione sensoriale che ha influenzato gli educatori fino ad oggi.

Itard ritiene prioritario sviluppare la sensibilità generale di Victor attraverso esperienze che sollecitino forti reazioni contrastanti nel ragazzino come bagni caldi e freddi, cibi saporiti e disgustosi, ... per poi passare allo sviluppo dell'attenzione e all'educazione di ciascun senso.

Per lo sviluppo dell'attenzione, si avvale di un materiale semplice: il cibo, facendo appello a uno degli interessi basilari del bambino. Gli dispone dunque davanti, senza alcun ordine, delle piccole coppe d'argento rovesciate sotto alle quali pone una castagna e gli chiede di indicare dove l'ha messa. Man mano che Victor risponde correttamente, Itard rende via via il gioco più complicato. Quando ritiene che l'attenzione sia sufficientemente esercitata, comincia a cercare di sviluppare le funzioni intellettive utilizzando dei procedimenti e dei materiali già elaborati da Sicard per

l'educazione delle persone sorde, e che lui via via completerà, modificherà e svilupperà secondo i bisogni educativi del ragazzo (Michelet, 1972, p. 19).

Per educare il senso dell'udito, un senso che concorre notevolmente allo sviluppo delle facoltà intellettive, Itard ritiene sia necessario in qualche modo isolarlo. Copre così gli occhi di Victor e fa risuonare alle sue orecchie suoni forti e diversi. Dopo aver prodotto ogni suono, chiede al ragazzino di produrne uno simile. Il suo scopo è quello di far esercitare sempre più Victor alla discriminazione uditiva; inizia così a chiedergli di distinguere il suono di una campana rispetto a quello di un tamburo; ricevendo una risposta positiva gli chiede di distinguere il timbro di un pendolo, le modulazioni di uno strumento ... per poi chiedergli, ma con scarso risultato, di individuare le vocali, sollevando un dito differente a seconda dell'ascolto di ciascuna di esse.

Risveglia contemporaneamente il gusto e l'odorato, proponendogli cibi ed odori fortemente caratterizzati, mentre il senso del tatto viene sollecitato mediante il contrasto di temperatura facendo per esempio toccare a Victor delle castagne crude e fredde e delle castagne cotte e calde. Tramite il tatto il ragazzino viene educato a distinguere anche le forme e i volumi dei corpi; Itard inizia a proporgli per esempio di confrontare una pietra con una castagna per poi procedere gradualmente fino alla proposta di individuare le forme metalliche delle lettere dell'alfabeto.

Il senso della vista è sollecitato tramite attività di confronto di oggetti per far acquisire a Victor il concetto di dimensione. Lo studioso chiede per esempio al ragazzino di confrontare la dimensione di due libri, di due chiodi, ... di individuare quale dei due sia il "più grande" e quale il "più piccolo" e di posizionare sopra ad ogni oggetto un cartoncino su cui è scritto il corrispondente aggettivo comparativo corretto. Ottenuta dal ragazzino una risposta positiva, lo studioso attua lo stesso procedimento per rendere intelleggibili le parole che rappresentano le altre qualità sensibili dei corpi come il colore, il peso, la resistenza, ... Contemporaneamente introduce lo studio della scrittura cominciando dall'imitazione di movimenti grosso-motori come sollevare le braccia, mettere avanti un piede, sedersi e alzarsi, per poi proporre la ripetizione di numerosi movimenti con le dita, semplici e combinati. Itard sollecita Victor anche ad eseguire degli esercizi preliminari per imparare a impugnare la penna e a copiare la scrittura delle parole, ottenendo in pochi mesi dei risultati.

L'obiettivo prioritario dello studioso è tuttavia quello di far comprendere a Victor l'associazione oggetto/parola, al fine di guidare il ragazzino verso l'astrazione mediante l'espressione simbolica dell'oggetto attraverso la parola. Seguiamolo nella descrizione di alcune proposte educative sostenute dalla sua costante riflessione. In una delle sue attività iniziali lo studioso disegna su una tavola nera la figura lineare di oggetti come una chiave, delle forbici, un martello e chiede a Victor, cogliendo il momento in cui il ragazzo lo guarda, di associare ogni oggetto concreto alla sua rispettiva figura. Itard constata presto tuttavia che questo procedimento, così valido per allievi con sordità, non è funzionale nel caso di Victor. Con un atteggiamento di osservazione e di ricerca, lo studioso pensa allora di partire da un'attitudine individuata nel ragazzino: il senso dell'ordine. Egli si era accorto infatti che Victor non era tranquillo se non riponeva nell'ordine convenuto delle figure geometriche in legno appese al muro, precedentemente poste in modo diverso. Aumentando tuttavia il numero degli oggetti in disordine il ragazzino non riusciva più a ricordare la loro posizione iniziale. Lo studioso pensa allora di porre al posto delle figure in legno le loro rispettive impronte disegnate sul muro e di sollecitare Victor sia a confrontare ogni oggetto con la sua rappresentazione grafica sia ad avvalersi di quest'ultima per riposizionare nell'ordine previsto tutti gli oggetti al muro. Dopo aver posto ripetutamente il ragazzino davanti a numerose associazioni tra un oggetto e la corrispondente rappresentazione, il passo successivo richiedeva di porre accanto al disegno tutte le lettere che compongono il nome dell'oggetto. Anche in questo caso tuttavia, il metodo, che era funzionale per i bambini sordi, non è tale per Victor, perché il ragazzino non riesce ad associare spontaneamente l'oggetto e la sua rappresentazione al corrispondente nome scritto. Itard ricorre allora a un metodo più analitico che permetta gradualmente, passo dopo passo di condurre Victor a questa associazione.

Egli incolla a una tavola tre pezzi di carta, rispettivamente di forma rotonda e di colore rosso, di forma triangolare e di colore blu e di forma quadrata di colore nero, quindi ritaglia in cartoni ugualmente colorati le stesse figure e, con dei chiodi, appende le figure rispettivamente sopra ai loro

modelli. Dopo qualche giorno, rimuove le figure e chiede a Victor di riposizionarle correttamente, cosa che il ragazzino esegue senza difficoltà. Successivamente sostituisce la tavola con un'altra rappresentante le stesse figure, ma di colore uniforme, per far sì che Victor non possa avvalersi del colore per associare le figure e proceda solo confrontando le forme. Vengono quindi presentate al ragazzino altre tavole con variazioni rispetto alle figure e ai colori (per esempio le figure potevano essere o tutte uguali, in modo che confrontasse i colori, o con forme o colori meno distinti, come un parallelogramma vicino a un quadrato; un blu celeste brillante vicino a un blu grigiastro)

Itard osserva continuamente Victor, spesso affaticato e oppositivo, e si pone in un'ottica di costante ricerca modificando, aggiungendo, togliendo, valutando le sue modalità di insegnamento, al fine di condurre il ragazzino alla simbolizzazione.

Quando Victor riesce ad effettuare la maggior parte delle associazioni correttamente, Itard ritiene giunto il momento per introdurre le ventiquattro lettere dell'alfabeto, impresse in caratteri maiuscoli, su pezzi di cartone che dovevano essere posizionati nelle rispettive caselle ritagliate su una tavola, appesa al muro. Dopo una lunga educazione dei sensi, il ragazzino viene gradualmente educato a 'fermare' l'attenzione sui caratteri e a riconoscerli mediante il confronto delle loro immagini memorizzate. Lo studioso racconta di aver creduto di essere riuscito a far nascere in Victor l'idea del rapporto esistente tra le parole e le cose quando il ragazzino, ricevuta una tazza di latte, lo imita e compone la parola LAIT. Il rapporto segno/oggetto è stato effettivamente colto dal ragazzino, ma si tratta di una mera associazione automatica dovuta a uno stimolo e non a un processo di pensiero. Lo stesso Itard sarà costretto a constatare che Victor, ricevendo il latte, compone la parola, ma non compone la parola per ricevere il latte. Lo studioso è riuscito a focalizzare l'attenzione di Victor e, grazie all'imitazione e a un'intensa esercitazione, ad educare i suoi sensi, ma non è riuscito a far sì che il ragazzino si attivi autonomamente nel mettere in gioco le facoltà intellettive.

Édouard Séguin a questo proposito, così scriverà nel suo *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*: "Itard comprese bene con Jean-Jacques Rousseau e l'Abbé de Condillac l'utilità dell'educazione dei sensi, ma i sensi sono per lui l'ultima parola dello spirito; non comprese mai come e perché le idee sono tutt'altro dai sensi, e che la morale è superiore all'intelligenza. Così, confondendo i vari ordini e fenomeni, si precluse la possibilità di guidare il bambino per mano dall'educazione del sistema muscolare a quello del sistema nervoso e dei sensi, da quello dei sensi alle nozioni, dalle nozioni alle idee, dalle idee alla moralità." (Séguin, 1846/2002, pp. 23-24 e p. 28).

2. Il metodo fisiologico di Édouard Séguin

Édouard Séguin (1812 - 1880), pur riconoscendo il debito della sua formazione iniziale al "suo illustre maestro" Jean Itard, propone un metodo diverso. Egli distingue radicalmente le *nozioni* che procedono dai sensi e apprezzano l'identità e le proprietà fisiche delle cose, dalle *idee* che essendo prodotte dall'intelligenza, rivelano invece i rapporti, le correlazioni reali e possibili tra le cose. Per esempio "un bambino o un idiota, non importa, acquisirà molto bene la nozione di una chiave, cioè distinguerà quest'oggetto da tutti gli altri, da un tavolo, da un martello, ecc., ma non avrà l'idea di una chiave fino a quando non conoscerà i rapporti della chiave con la serratura. L'idea è qui, come sempre, nell'ordine concreto, ben inteso, la risultante del contatto di due nozioni: la chiave e la serratura, il loro rapporto, la loro ragion d'essere, la loro funzione. Con la nozione, il bambino distinguerà la chiave tra molte altre, e tutte le chiavi fra oggetti differenti; con l'idea, lui stesso saprà servirsene, avendone la volontà." (Séguin, 1846, pp. 459-460)

Le *nozioni* si sviluppano mediante l'esperienza sensoriale, esse sono delle operazioni passive o di percezione; le *idee* sono operazioni attive, di induzione e di deduzione e procedono dal ragionamento. Questa distinzione è essenziale perché, secondo Séguin, la mente umana non va naturalmente dalle *nozioni* alle *idee*, e mentre l'acquisizione delle prime si può imporre quotidianamente a chiunque, non così è per le seconde come si può osservare nei bambini con ritardo mentale.

Educatore e medico, *Séguin* è convinto che l'educazione abbia una funzione nobile di elevamento culturale e morale e che sia soprattutto grazie ad essa che ogni bambino possa svilupparsi compiutamente come essere umano. Egli intuisce che i principi applicati al "trattamento morale" dei bambini anormali possano essere posti a fondamento di un metodo globale di educazione, efficace per tutti, che preveda un ordine negli apprendimenti: si tratta di passare dalle *nozioni*, che vengono apprese mediante l'esperienza, alle *idee*; tale passaggio può avvenire sollecitando il confronto tra le *nozioni*, con lo stabilire dei rapporti che possono esistere tra loro; queste operazioni alimenteranno il pensiero.

Il bambino con ritardo mentale non è ontologicamente differente dai bambini normali; egli, come gli altri uomini è fatto a somiglianza di Dio, anche se è debole ad esprimersi nelle sue tre dimensioni d'essere: "1. debole nella sua mobilità e sensibilità; 2. debole nella sua percezione e nel ragionamento; 3. debole nella sua affettività e volontà, tale triplice debolezza può essere curata caso per caso, attraverso un adeguato e ripetuto esercizio." (*Séguin*, 1856/2012). La sua situazione può dunque essere modificata attraverso un'educazione, personalizzata, metodica che prevede due fasi, come *Séguin* stesso scrive nel suo testo *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* del 1846: si tratta di "partire da quello che il bambino sa e può, per condurlo passo passo al conosciuto e al possibile di tutti".

Attento osservatore, lo studioso è volto a individuare gli aspetti potenziali, evolutivi della personalità del bambino raccogliendo informazioni su ogni aspetto della sua vita, evidenziando sensibilità per gli aspetti emotivi e umanità nei riguardi anche dei genitori. In particolare *Séguin* prende in considerazione sia le caratteristiche individuali del bambino sia i fattori contestuali (clima, igiene, dieta, ...), riflettendo sull'influenza che le condizioni socio economiche esercitano sullo sviluppo educativo del soggetto.

Prima di procedere con l'educazione sensoriale, come suggerisce *Itard*, lo studioso ritiene fondamentale che il bambino abbia consapevolezza di se stesso, mentre sviluppa spontaneamente delle libere attività motorie. Considera infatti le situazioni di vita quotidiana come contesti altamente significativi per sviluppare apprendimenti: le stesse azioni di mangiare, bere, correre, riposare, ... sono formative. Apprendere a vestirsi, per esempio, acquista valore educativo se il bambino impara a identificare le parti del corpo e a dare significato a ciò che fa: "Prima di esigere da un bambino che si vesta da solo, dobbiamo far sì che apprenda a conoscersi dalla testa ai piedi [...] a nominare e a mostrare le parti del corpo umano".

Séguin è attento agli apprendimenti basilari riguardanti l'orientamento spazio-temporale e a quelli relativi alla coordinazione motoria per far giungere il bambino alla consapevolezza della propria unità fisica e del proprio schema corporeo. Ma educa altresì all'educazione del senso dell'osservazione, dell'immaginazione e del senso estetico. L'educazione all'immaginazione è particolarmente importante in quanto permette al soggetto di elevarsi dal proprio lavoro routinario, innovandolo tramite la realizzazione di nuove idee.

Per promuovere l'educazione sensoriale e motoria e gli apprendimenti astratti è indispensabile per lo studioso avvalersi di uno specifico materiale educativo, in gran parte da lui stesso elaborato. Questo materiale è descritto minuziosamente nella terza parte del *Traitement moral* (3); esso, estremamente vario e numeroso, comprende giochi per distinguere i timbri di voce, gli odori, i sapori, i colori, le qualità delle diverse sostanze con cui sono fatti gli oggetti, le forme, i volumi, il peso...; vi sono poi tabelle a doppia entrata, blocchi logici che combinando le caratteristiche di forma, colore e spessore aiutano a imparare a stabilire dei rapporti basati sulle nozioni; e infine materiali per imparare a leggere e a far di conto.

Consideriamo qui il metodo e i materiali utili alla scrittura e alla lettura. *Séguin*, alla ricerca di un metodo per insegnare a scrivere ai bambini con ritardo mentale, analizza l'evoluzione dei sistemi di scrittura evidenziando che si è passati da una prima forma di "materializzazione del pensiero" con geroglifici che rappresentavano o direttamente o per analogia o per causalità gli oggetti a cui si riferivano, a una progressiva "spiritualizzazione" ed astrazione. Tra il nome e la cosa, nella scrittura geroglifica, non c'era che il disegno, che come dice *Séguin* è un agente meraviglioso di comprensione

e di ricordo; mentre nella scrittura alfabetica tra il nome e la cosa ci sono solo dei segni arbitrari che non hanno alcun rapporto con l'oggetto. E' dunque indispensabile, a suo parere, ricapitolare, per così dire, la filogenesi nell'ontogenesi, facendo ripercorrere gradualmente al soggetto le fasi storiche di sviluppo del pensiero umano onde meglio consentire al bambino di passare dalla rappresentazione della cosa alla rappresentazione del suo nome e alla sua rappresentazione grafica lineare. Si tratta di insegnare metodicamente tutte le nozioni che sono alla base della scrittura e della lettura moderne (le nozioni di piano, di colore, di astrazione lineare, di dimensione, di configurazione), integrando l'educazione sensoriale a quella intellettuale.

La scrittura sottintende la lettura e la sua esecuzione si fonda su tutti gli esercizi preparatori al disegno: "per far passare il bambino dal disegno propriamente detto alla scrittura non resta che il maestro chiami D una porzione di cerchio le cui estremità sono appoggiate su una verticale; A due oblique riunite al loro vertice e tagliate da una orizzontale, ecc. ecc. Pertanto non si tratta più di sapere come il bambino impari a scrivere: lui disegna, quindi scrive. Inutile dire che occorre far tracciare le lettere secondo la legge del contrasto e delle analogie (la O vicino alla I; la B in contrasto alla P; la T di fronte alla L), ecc." (Séguin, 1846, p. 446).

Nello specifico si tratta di educare all'abilità di combinare le parti per formare un tutto, e per quanto riguarda la lettura di comprendere: il rapporto del nome con una figura; il rapporto della figura con il nome; il rapporto di una sola emissione di voce o sillaba con più segni; il rapporto di più segni con più articolazioni successive, il rapporto della parola, scritta e pronunciata, con l'idea che rappresenta.

Il suo metodo d'insegnamento alla lettura si basa sull'uso di un contenitore suddiviso in settori dove si dispongono venticinque cartoncini mobili ciascuno riportante una lettera dipinta sulla quale si adatta esattamente una lettera uguale di metallo. Associando le lettere di metallo a quelle dipinte, il bambino può passare naturalmente dalle nozioni materiali a quelle alfabetiche, che sono la chiave delle idee.

Per consentire ai bambini con ritardo mentale e soprattutto a quelli che non riescono ancora a parlare di procedere negli apprendimenti è indispensabile dividere lo studio in due parti: quello relativo alle nozioni di configurazione delle lettere e quello dei loro nomi. Il primo metodo, cosiddetto "passivo", consiste nel porre inizialmente due o tre lettere di metallo, poi in numero più elevato, davanti al bambino e nel nominarle per far sì che egli si concentri solo nel trovare le lettere dipinte corrispondenti e nel disporvi sopra quelle di metallo. Nel successivo secondo metodo della "lettura attiva", il bambino, presentatagli una lettera, deve individuarne il nome e pronunciarla.

Questa doppia forma di insegnamento, come scrive Séguin, è conforme alle fasi graduali dello sviluppo intellettuale ed è utile nel caso di bambini in grado di individuare le lettere che si nominano, ma non ancora capaci di nominare quelle a loro presentate. Le lettere possono essere classificate secondo l'ordine alfabetico, di configurazione e di articolazione. Secondo lo studioso l'ordine alfabetico deve essere abbandonato, perché non funzionale all'apprendimento, l'ordine di configurazione deve essere utilizzato mediante il metodo passivo, mentre quello di articolazione è applicabile con il metodo attivo.

Acquisite queste nozioni, il passaggio successivo riguarda il meccanismo della lettura. Il bambino deve comprendere che a una sola emissione di voce, o sillaba, corrispondono più segni, e che c'è un rapporto tra più segni e più articolazioni successive. Può aiutare la concentrazione del bambino, sottoporgli dei cartoncini su cui è impressa ciascuna sillaba, secondo un ordine sempre diverso, per evitare che la memoria sostituisca le operazioni intellettive. Si procederà nello stesso modo per sollecitare la riunione di sillabe in parole. Ma occorre superare la lettura meccanica, per giungere al rapporto tra la parola con l'idea e il suo oggetto. Si tratta di una questione complessa anche per i bambini a sviluppo tipico. I bambini "idioti" con i metodi tradizionali non riescono a comprendere il meccanismo e l'"esprit de la lecture". Occorre invece presentare tutti gli oggetti o le persone significativi per il bambino associati al loro nome, scritto o pronunciato oralmente. Nel momento in cui un bambino comincia a leggere delle sillabe e a procedere nella lettura, egli dovrà posizionare il nome scritto, impresso su un cartoncino, sul rispettivo oggetto (per es. pane, vino, vetro, ecc.). E in

seguito, compiere l'azione inversa e cioè, dato un oggetto, dovrà trovarne il corrispondente nome scritto tra un numero più o meno elevato di cartoncini posti sotto ai suoi occhi. Si procede nello stesso modo per i nomi convenzionali delle figure, dei colori, e in generale per le nozioni già familiari al bambino. Ciò che è importante è che il bambino legga la parola comprendendola.

Con la sua educazione fisiologica, fondata sul collegamento tra le funzioni motorie, sensoriali e intellettive e sull'indicazione di procedere didatticamente sempre dal conosciuto all'ignoto, dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto seguendo il principio cosiddetto "dei tre tempi" (4), *Séguin* ha fornito un importante contributo innovatore non solo nel campo dell'educazione dei bambini "idioti"; un contributo che verrà universalmente conosciuto grazie all'opera di Maria Montessori.

3. Maria Montessori e l'educazione tra anormalità e normalizzazione

Maria Montessori (1870-1952) si avvicina alla realtà dei bambini con ritardo mentale, cosiddetti frenastenici, durante il suo lavoro di medico, in qualità di assistente alla Clinica Psichiatrica nell'Università di Roma, presto accorgendosi di quanto "la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica" e di quanto fosse necessaria la formazione degli insegnanti (Montessori, 1909/2000, p. 113). Il ministro della pubblica istruzione Guido Baccelli la incaricò allora di tenere un corso di lezioni sull'educazione dei bambini frenastenici per le maestre di Roma; corso che si trasformò poi nella scuola Magistrale ortofrenica, diretta dalla stessa Montessori insieme a Giuseppe Montesano. "Rimasi così due anni a preparare, con l'aiuto di colleghi, i maestri di Roma ai metodi speciali di osservazione e di educazione dei fanciulli frenastenici, non solo; ma, ciò che più importa, dopo essere stata a Londra e a Parigi a studiare praticamente l'educazione dei deficienti, mi misi a insegnare io stessa ai bambini e a dirigere l'opera dell'educatrici dei frenastenici nel nostro istituto." (Montessori, 1909/2000, p. 114).

Dal 1898 al 1900, nel suo lavoro, la studiosa applica le indicazioni e le tecniche educative di Itard e, soprattutto, quelle di *Séguin*, valorizzando, accanto alla cura medica volta a migliorare lo stato di salute e di igiene del bambino anormale, il metodo fisiologico e l'educazione morale.

Montessori vede nel bambino anormale l'uomo che vi è "assopito" e che occorre "risvegliare" attraverso un rapporto empatico e affettuoso. "Io ebbi questa intuizione: e credo che non il materiale didattico, ma questa mia voce che li chiamava, destò i fanciulli, e li spinse a usare il materiale didattico e a educarsi. Mi furono guida il grande rispetto alla loro sventura e l'amore che questi infelici fanciulli sanno destare in chi li avvicina. Ma anche il *Séguin* si esprimeva analogamente in proposito: leggendo nei suoi tentativi pazienti, compresi bene che il primo materiale didattico da lui usato era spirituale" (Montessori, 1909/2000, p. 120).

Con questa cura e attenzione per lo sviluppo globale del bambino anormale, Montessori sperimenta il metodo fisiologico con i relativi materiali, apportandovi un contributo originale. Accenniamo in questa sede, in particolare, agli aspetti relativi alla lettura e scrittura.

La studiosa svolge inizialmente una critica al metodo utilizzato da Itard e *Séguin*, in quanto contiene due errori fondamentali: la preparazione della scrittura mediante lo studio delle forme geometriche e l'uso dello stampatello maiuscolo (Montessori, 1909/2000, p. 498); a comprova di quanto i pregiudizi impediscano di osservare con obiettività: "*Séguin* insegna la geometria per insegnare a scrivere; e fa eseguire alla mente del bambino l'alto sforzo di intendere le astrazioni geometriche, per ripiombarlo allo sforzo assai più semplice di disegnare un D stampatello. Ma poi: non dovrà il bambino fare lo sforzo di dimenticare lo stampatello, per imparare la scrittura corsiva? E non sarebbe stato più semplice cominciare con la scrittura corsiva?" (Montessori, 1909/2000, p. 502).

Montessori propone di sgomberare la mente dal dogmatismo, dallo studio della genesi della scrittura nel passato e di fare proprio lo studio psicofisiologico della scrittura analizzando gli atti di un individuo che scrive. Un metodo a base antropologica che trova origine dall'osservazione condotta durante il suo lavoro con i bambini "deficienti". A questo proposito la studiosa riporta l'esempio di quando propose a una ragazzina "idiotica", incapace di cucire pur avendo abilità manuali, di eserci-

tarsi preliminarmente sui telai di Friedrich Fröbel ad infilare trasversalmente un'asticciola di carta tra altre due asticcioline verticali, ottenendo che la ragazzina riuscisse in seguito a trasferire le abilità acquisite grazie alla tessitura nei lavori con l'ago. "Io pensai che il movimento necessario della mano era stato preparato al cucito senza cucire: e che realmente bisogna trovare il modo di insegnare prima di far eseguire: e specialmente trattandosi di preparare movimenti, questi potrebbero essere provocati e anche ridotti in meccanismi di ripetuti esercizi, all'infuori del lavoro diretto pel quale si preparano [...]" (Montessori, 1909/2000, p. 508).

La capacità di scrivere viene dunque preparata da esercizi preliminari relativi al riconoscimento, mediante il tatto, delle forme di tutte le lettere dell'alfabeto e ai meccanismi muscolari necessari alla riproduzione dei segni grafici, all'analisi dei suoni del linguaggio orale e all'associazione tra questi suoni ai corrispettivi segni alfabetici. E' altrettanto importante tuttavia che il bambino abbia volontà e desiderio di scrivere. Vengono dunque proposti esercizi di disegno di figure geometriche, di sovrapposizione delle lettere di legno sui corrispettivi segni dipinti su carta e di individuazione delle vocali e delle consonanti in modi diversi in un contesto di gioco interattivo. Questo procedimento consente ai bambini di apprendere, quasi in modo spontaneo, a scrivere e a leggere, anche se possono evidenziarsi a seconda degli stili di apprendimento individuali delle differenze nell'ordine di acquisizione della scrittura rispetto alla lettura. Ma seguiamo la studiosa nella descrizione di una breve attività in cui si avvale della lezione in tre tempi di Seguin:

"Si presenta il cartellone delle vocali, dipinte in rosso: il bambino vede delineate a colori delle figure irregolari. Si offrono al bambino le vocali in legno rosso per sovrapporle ai segni del cartoncino. Si fanno toccare le vocali di legno nel senso della scrittura e si nominano: le vocali sono disposte per analogia di forma (lettura):

o e a
i u

Poi si dice al bambino p.es.: cercami... **o**! Mettilo al posto. Poi 'che lettera è questa?'. Qui si vedrà che molti bambini sbagliano solo guardando la lettera, indovinano invece toccandola. [...].

Le consonanti sono disegnate in turchino e disposte in vari cartelloni, secondo l'analogia di forma (lettura unita, scrittura): vi è annesso l'alfabetario mobile in legno bleu, da sovrapporre ai cartelloni come per le vocali. Annesso all'alfabetario sta una serie di altri cartelloni ove accanto alla consonante uguale a quella di legno, stanno dipinte una o due figure d'oggetti il cui nome principia con la lettera disegnata. Accanto alla lettera corsiva, sta pure dipinta con lo stesso colore una lettera più piccola di carattere stampato. La maestra nominando le consonanti col metodo fonico, indica la lettera, poi il cartellone, pronunciando il nome degli oggetti che vi sono dipinti e calcando sulla prima lettera; es.: **m**... mamma, mela, "dammi la consonante... **m**", "mettila al posto", "toccala", ecc. Si studieranno qui i difetti del linguaggio del bambino. Toccate le lettere nel senso della scrittura, inizia l'educazione muscolare che prepara alla scrittura. Una nostra bambina a tipo motorio, istruita con questo metodo, ha riprodotto tutte le lettere a penna, alte circa 8 mm, ben prima ancora di saperle riconoscere, con sorprendente regolarità: questa bambina riesce assai bene anche nei lavori manuali. Il bambino che guarda, riconosce e tocca le lettere nel senso della scrittura, si prepara alla lettura simultanea, anzi contemporanea. Toccare le lettere e insieme guardarle, fissa più presto la loro immagine pel concorso di più sensi; in seguito si separano i due fatti: guardare (lettura), toccare (scrittura). Secondo i tipi individuali, alcuni impareranno prima a leggere, altri a scrivere." (Montessori, 1909/2000, pp. 513-515) (5).

L'aver ottenuto, tramite questo metodo, che alcuni suoi allievi frenastenici superassero le prove comuni agli esami di Stato, sollecita la studiosa a sperimentarlo anche con i bambini normali: "Fin da quando, [...], mi dedicai all'istruzione dei fanciulli deficienti, credetti d'intuire che quei metodi non erano soltanto un tentativo per aiutare gli idioti, ma contenevano principi di educazione più razionale di quelli in uso [...]. Questa intuizione divenne la mia idea [...]; e a poco a poco acquistai il convincimento che metodi consimili applicati ai fanciulli normali avrebbero sviluppato la loro personalità in modo sorprendente." (Montessori, 1909/2000, p. 114).

Sulla base di queste esperienze e riflessioni Maria Montessori promuove l'istituzione delle Case dei Bambini, nel 1907 a Roma, ed elabora via via una pedagogia scientifica nuova, basata sull'osservazione psicologica e antropologica del bambino "naturale": un bambino che si apre alla vita con energia creativa, non "deviato" e sopraffatto dai pregiudizi dell'adulto che lo considera capace di darsi delle regole e di concentrarsi in attività di apprendimento solo mediante condizionamenti coercitivi.

Lo sviluppo di ogni essere umano, anche se condizionato da eventuali deficit o da negative influenze ambientali, non è dato deterministicamente. Esso è il risultato di un processo interattivo, bio-psico-sociale, in cui gioca un ruolo fondamentale l'educazione. L'insegnante, in particolare, nella sua funzione di "educatore dell'umanità", con la sua ricchezza di competenze tecniche associate a sensibilità sociale, è chiamato ad accompagnare la crescita di ogni bambino mediante l'organizzazione di un contesto funzionale e la proposta di materiali capaci di sollecitare l'attività trasformatrice del bambino stesso.

I materiali devono essere progettati e utilizzati perseguendo obiettivi precisi: essi devono essere adeguati allo sviluppo del bambino (è in questa capacità di individuazione del materiale corrispondente al bisogno formativo del soggetto che si trova "il segreto dell'educazione") ed attraenti, devono consentire l'isolamento di proprietà, devono stimolare l'osservazione attenta delle cose e facilitare l'auto-apprendimento secondo una progressione di difficoltà, ma devono anche attivare l'esplorazione dell'ambiente, l'interazione di gruppo e la collaborazione tra bambini di età diversa (6).

L'insegnante accompagna, guida il bambino, promuovendone l'attività, l'autonomia, la crescita globale senza sostituirsi a lui nelle scelte dei materiali e predisponendo un contesto atto a far sì che egli possa sviluppare positivamente le proprie energie, esprimere al meglio le proprie potenzialità, nel rispetto della sua autenticità. Ogni bambino infatti, in un ambiente a "sua misura", rivela di essere capace di concentrarsi, di esercitarsi, di lavorare con ordine, con serietà e insospettate potenzialità di sviluppo.

Sostenuta da una profonda istanza civile e morale, la ricerca di Maria Montessori si pone in continuità con quella di *Itard* e di *Séguin*, come lei stessa scrive: il suo esperimento pedagogico condotto per due anni nelle Case dei Bambini si basa su quarant'anni di lavoro di *Itard* e *Séguin* a cui possono sommarsi i suoi dieci anni di studio. È dunque la ricerca scientifica svolta lungo cinquant'anni dai tre medici ad aprire la via a una nuova pedagogia. Una pedagogia fondata sulle "indagini positive dell'esperienza" dove centrale è lo sviluppo psichico del bambino aiutato coi "mezzi dedotti dall'osservazione" (Montessori, 1909/2000, pp. 163-164).

Note

(1) Itard concordava con Pinel nel ritenere incurabile l'idiozia, come ricorda Séguin nel suo scritto del 1866.

(2) Alcune immagini relative a queste esperienze sono riportate in appendice.

(3) Una collezione abbastanza completa dei materiali di Séguin sono riposti nell'armadio di uno studio medico all'ospedale di Bicetre (Fondazione Vallée) come riporta Michelet, 1972, p. 40. Rappresentazioni di alcuni oggetti didattici, ripresi dal testo di Michelet, sono riportati a corredo illustrativo di questo articolo.

(4) Il primo tempo riguarda l'associazione della percezione sensoriale con il nome. Si presentano per esempio due colori fortemente contrastanti come il rosso e il blu e, indicandone uno, si dice: "questo è rosso". Il secondo tempo riguarda il riconoscimento dell'oggetto corrispondente a un nome. Seguendo l'esempio precedente si chiede al bambino; "dammi il rosso". Il terzo tempo si riferisce al ricordo del nome corrispondente all'oggetto. Si domanda al bambino, mostrando il rosso: "com'è questo?" (Michelet, 1972, p. 59).

(5) L'abilità di leggere viene acquisita prima dai bambini che presentano uno stile di apprendimento "visivo", mentre quella di scrivere viene acquisita prima dai bambini di tipo "motorio".

(6) Alcuni materiali didattici proposti dalla studiosa sono riprodotti a corredo illustrativo di questo articolo.

Bibliografia e Sitografia

- AA.VV. (1998), Torino 1898. Un bambino ritrovato. Maria Montessori e la nuova cultura dell'handicap, *Vita dell'infanzia*, luglio-agosto, n. 6.
- Annacontini, G. (2002). *Victor e Itard, tra natura e cultura*. Bari: Adda.
- Annacontini, G. (2010). *From Itard to Montessori. A Source of experimental pedagogy*, in J. Bos, M. Sinatra (eds.), *The History of the Human Sciences: an Open Atmosphere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Annacontini, G. (2012). *Dalla mano al pensiero. Nessi pedagogia-medicina*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bertin, G.M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Canevaro, A., & Goudreau J. (1989). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro, A., & Goussot A. (2005). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (1995). *La giovane Montessori*. Ferrara: Corso Editore.
- Chiappetta Cajola, L. (in press). *Édouard Séguin. Padre della pedagogia clinica*.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Crispiani, P. (1998). *Itard e la pedagogia clinica*. Napoli: Tecnodid.
- Crompton, M. H. (1917). The Derivation of the Montessori Didactic Apparatus, *The Elementary School Journal*, Vol. 18, No. 4 (Dec., 1917), pp. 294-300 (pubblicato da: The University of Chicago PressStable disponibile in: <http://www.jstor.org/stable/994050> ultima visita: 20/09/2014).
- Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (2000). *Maria Montessori, Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Itard, J.M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune aavage de l'Aveyron*. Paris: Chez Goujon fils, Imprimeur-Libraire. (pubblicato on line nel 2007, disponibile in: <http://www.gutenberg.org/files/20966/20966-h/20966-h.htm> ultima visita 15/10/2014).
- Itard, J.M. (1801, 1806). *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron Respectivement de 1801 et 1806*. (disponibile in: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html ultima visita 15/10/2014).
- Lane, H. (1976). *The Wild boy of Aveyron*. Cambridge: Harvard University Press.
- Magnanini, A. (2013). Sentieri e segni della Storia della Pedagogia speciale: educazione, corporeità e disabilità in Edouard Séguin. *Italian Journal of special education for inclusion*, n. 1, pp. 22-38.
- Mazzetti, R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma: Armando.
- Michelet, A. (1972). *Les outils de l'enfance 1. La pédagogie de l'action*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Montessori, M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati dalla scienza. *Il Risveglio Educativo*, a. XV, 17, 10 dicembre, pp. 130-132.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, edizione critica a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori [ONM]. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Moravia, S. (1970). *La scienza dell'uomo nel Settecento*. Bari: Laterza.
- Piazza, V. (1998). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson.

Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris: Libraire de L'Académie Royale de Médecine; trad.it. L'idiota. 2° vol., Roma: Armando, 2002.

Séguin, É. (1856). Origin of the treatment and training of idiots, in Barnard, H. (Eds.), *The American Journal of Education*, II, London [trad. it. di G. Annacontini: É. Séguin, Origine della cura e dell'educazione degli idioti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 2, Anno I, luglio 2012, (metis.progedit.com ultima visita 15/10/2014)

Séguin, É. (1866). *Idiocy: And Its Treatment By The Physiological Method*. New York: William Wood & Co. (Online-Edition by Thomas Hoffmann, disponibile in: http://cr.middlebury.edu/amlit_civ/allen/2012%20backup/scholarship/disability/Seguin.1907.pdf. Ultima visita 15/10/2014)

Montessori e musica
di Isenarda De Napoli

DOI: 10.12897/01.00042

Montessori attribuiva all'educazione musicale una funzione essenziale, inerente non solo allo sviluppo cognitivo, ma alla formazione globale del bambino, anche dal punto di vista psichico. All'inizio del XX secolo aveva già tracciato alcuni dei possibili percorsi dell'educazione musicale che sarebbero stati sviluppati da didatti quali Jacques-Dalcroze, Kodaly, Orff. Le campane Montessori rimangono tra le più brillanti invenzioni per l'educazione dell'orecchio. È ormai universalmente riconosciuto che la musica è elemento essenziale di un'educazione che sviluppa i principi di libertà, autonomia, collaborazione, partecipazione, rispetto, solidarietà. Elementi che troviamo nel pensiero pacifista di Montessori e nell'elaborazione del "piano cosmico", sintesi della sua filosofia educativa. Montessori gave at musical education an essential function, not just for intellectual development, but for the global education of the child also from the psychic point of view. She at the beginning of the 20th century has traced some of the possible routes of musical education developed by music specialists, artists such as Emile Jacques-Dalcroze, Zoltàn Kodály, Carl Orff. The Montessori bells remain one of the most brilliant inventions for ear sensory education.

It's now universally recognized that Music is an essential element of an education that develops the principles of freedom, autonomy, collaboration, participation, respect, solidarity. Items that are in pacifist thought of Montessori and in the elaboration of a "cosmic plane", synthesis of her educational philosophy.

1. Educazione e istruzione

"Solo chi [...] ha sentito nella musica la voce che apre le porte del cuore [...] solleva lo spirito [...]. Solo questi potrà comprendere come la musica sia una compagna necessaria all'umanità [...]. Si cerca di mettere a portata del popolo la musica, coi concerti nelle pubbliche piazze, o col rendere sempre più accessibili a ogni classe sociale le sale dei concerti. Ma tutto ciò non sarebbe forse come mettere in circolazione delle edizioni popolari di Dante, in un popolo di analfabeti? È l'educazione che occorre prima: senza essa, ecco un popolo di sordi, cui è negato ogni godimento musicale" (Montessori, 2000, pp. 592-593).

Ho usato spesso nei miei scritti questa frase di Maria Montessori presa da *L'Autoeducazione*, perché la ritengo essenziale ed esplicativa di una situazione culturale in ambito musicale che, a distanza di un secolo, ritengo sia rimasta pressoché invariata nel nostro Paese. Il concetto di "educazione musicale" espresso da Maria Montessori resta ancora inattuato nella nostra scuola a causa di una serie di equivoci che hanno confuso il percorso formativo in termini globali con quello relativo all'istruzione specifica della disciplina. Lo studio della musica non è solo per chi "fa musica", ma anche per chi l'ascolta (come diceva appunto Montessori), e la non educazione al gusto musicale genera un popolo privo di sensibilità, non solo verso la musica, ma verso tutto ciò che è espressione e comunicazione. Le "riforme" della scuola italiana, se si possono definire tali (il Professor Tullio De Mauro in una recente intervista li ha definiti "provvedimenti collaterali che non toccano l'impianto complessivo"), stanno tentando da decenni di ricostruire il percorso musicale per chi intende studiare musica professionalmente, ma stanno sistematicamente togliendo la possibilità di studiare musica a tutti coloro che dovrebbero esserne i fruitori. Oggi si riconosce all'educazione musicale, inserita nei programmi della scuola dell'infanzia, un'essenziale funzione formativa sia dal punto di vista psichico che neurologico. Nonostante ciò la già carente preparazione musicale delle future insegnanti è stata privata dell'insegnamento della musica nel periodo della scuola superiore. Il programma di studi della scuola Magistrale inizialmente prevedeva lezioni di strumento, musica e canto; nelle varie riforme scolastiche prima è stato eliminato lo studio di uno strumento, poi è stato ri-

dotto quello della musica, fino alla totale rimozione della disciplina nel nuovo Liceo delle Scienze Umane che sostituisce l'ex Liceo Psico-pedagogico, prima ancora Istituto Magistrale.

Come si può insegnare la musica senza conoscerne la semantica, senza essere in grado di analizzarne gli elementi fondamentali del linguaggio, senza poterla riprodurre su alcuno strumento, anche il più elementare? Per poter realizzare un percorso musicale formativo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria gli insegnanti dovrebbero essere ben preparati dal punto di vista musicale: avere una conoscenza approfondita del repertorio, essere in grado di analizzare un brano, conoscere gli elementi fondamentali del suono, saper suonare uno strumento.

Se poi consideriamo l'aspetto culturale oltre che formativo, perché non troviamo lo studio della storia della musica in nessuna scuola secondaria di secondo grado (a parte il neonato liceo musicale)?

2. Le neuroscienze e il materiale sensoriale di Montessori

Oggi, grazie agli studi neuro-scientifici e alla diagnostica per immagini, è scientificamente provato (Agrillo, 2007; Schlaug et al., 1995; Wan & Huon, 2005) che lo studio della musica, come quello dell'arte figurativa, arricchisce il discente, non solo rendendolo capace in futuro di godere in maniera consapevole dei frutti di questi linguaggi, ma sviluppando in lui capacità intellettive, logiche, intuitive, creative e comunicative, utili in diversi settori professionali. Non bisognerebbe però limitarsi ad uno studio esclusivamente di tipo storico e speculativo, ma occorrerebbe mirare alla realizzazione di un'effettiva produzione artistica, come avviene nei laboratori d'arte per l'infanzia diffusi ormai nelle scuole e nei musei di tutto il mondo.

Bruno Munari, precursore della didattica dell'arte e creatore del primo laboratorio per bambini in un museo (Pinacoteca di Brera, Milano, 1977) si dichiarava vicino a Maria Montessori nel suo concetto di autonomia del bambino piccolo e di apprendimento attraverso l'educazione della mano al "fare". Egli concordava col concetto relativo all'autonomia del bambino di Maria Montessori e, dopo essersi rivolto per anni ad uditori universitari o di scuole secondarie, era finalmente giunto alla conclusione che solo educando all'arte i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, non ancora condizionati da un pensiero chiuso e distorto, si poteva sperare in un mondo migliore tra qualche generazione. Dalla medesima riflessione sul futuro della civiltà umana sono scaturiti i concetti di educazione cosmica e di educazione alla pace, principi fondamentali della filosofia educativa montessoriana.

Maria Montessori per prima (1909) ha parlato di educazione musicale del bambino piccolo, in età pre-scolare; ha creato appositi materiali di tipo pratico-sensoriale per l'educazione dell'orecchio (campanelli e scatole dei rumori) e per l'apprendimento delle note e delle figure musicali, usati già nelle prime Case dei Bambini all'inizio del secolo scorso.

Con l'uso dei *campanelli*, Montessori rende tangibile l'ascolto e la nomenclatura dei suoni, che serviranno successivamente ad introdurre il bambino alla lettura delle note, abbinando il segno grafico ad un suono conosciuto. Ella infatti riteneva l'apprendimento sensoriale una tappa indispensabile per la corretta percezione dei concetti astratti come ad esempio il suono, il colore, la forma, per poter procedere poi alla classificazione dei diversi parametri assimilati sensorialmente e alla loro riproduzione grafica. La comprensione del linguaggio della musica si sviluppa naturalmente, come avviene per il linguaggio articolato e successivamente per il meccanismo della scrittura e della lettura, attraverso metodici esercizi (*ripetizione educativa*). Questo lento processo di maturazione è la base necessaria alla successiva istruzione formale.

3. Educazione musicale: teoria e pratica

Rendere pratico lo studio della musica è ormai diventato l'obiettivo comune di tutte le teorie sull'apprendimento musicale per bambini e adolescenti. Già Rousseau sosteneva che "la conoscenza delle note non è più necessaria per saper cantare di quanto lo sia la conoscenza delle lettere per saper parlare (Rousseau, 1991, p. 236).

È un errore però limitarsi a “fare musica” per mera imitazione senza sviluppare una reale consapevolezza nell’uso dei mezzi di produzione. Sarebbe come apprendere l’italiano imparando a memoria poesie e racconti senza mai spiegare la fonetica delle sillabe e la costruzione delle parole. Oggi si intraprende l’approccio alla lettura nella scuola dell’infanzia utilizzando parole intere associate ad immagini, ma poi si procede con l’apprendimento dell’alfabeto e delle sillabe; perché con la musica ci si ferma al primo step? Si può partire suonando per imitazione, ma successivamente bisogna comunque giungere all’apprendimento del *linguaggio musicale scritto*. Lo strumento musicale non deve essere *lo scopo* dello studio teorico della musica, come avveniva negli studi accademici del passato (non così remoto), ma *il mezzo* per codificarne il linguaggio.

Come affermava John Dewey (1977), filosofo e pedagogista americano contemporaneo di Montessori: “Ogni arte presuppone organi fisici: l’occhio e la mano, l’orecchio, la voce; e tuttavia è più della perizia tecnica richiesta dagli organi dell’espressione. Essa implica un’idea, un pensiero, una traduzione spirituale delle cose” (p. 56). Idee e pensieri che si esprimono con un linguaggio, quello musicale nel nostro caso, costituito da fonemi e grafemi come tutti i linguaggi dell’uomo, che da sempre ha cercato un mezzo grafico di comunicazione in tutti i campi del sapere.

“Una iniziazione alla scrittura delle note musicali è possibile anche nella Casa dei Bambini. Essa s’impenna sugli esercizi sensoriali consistenti nel riconoscere i suoni musicali del materiale delle campane... è di grande aiuto, perché pone le note sotto una forma materiale, similmente agli altri oggetti per l’educazione dei sensi. Non rimane che accoppiare la nota al suo nome... In tal maniera il bambino, con la ripetizione dell’esercizio, giunge a conoscere con sicurezza i nomi relativi ai suoni... Quando i bambini cominceranno a studiare le note sul rigo perciò, lo faranno come esercizio scritto di fatti musicali già noti” (Montessori, 1999a, p. 316).

Materiali simili al “mezzo montessoriano” delle campane sono stati in seguito realizzati e riproposti per l’educazione dell’orecchio in diverse metodologie didattiche (Willelms, Orff), ma è solo nella metodologia di Kodály che troviamo un sistema didattico, tutt’oggi in uso, per la lettura delle note sul pentagramma: *il do mobile*.

Montessori ha realizzato alcuni materiali per lo studio delle note sul pentagramma e per lo studio e la trasposizione delle scale, che trovano una diffusa e dettagliata applicazione nei libri scritti da Anna Maria Maccheroni. Uno dei materiali, costituito da una lavagna di legno pentagrammata, contiene un’intuizione geniale per rendere semplice e intuitiva la lettura delle note: numerare righe e spazi in sequenza e non come viene fatto abitualmente 5 righe e 4 spazi. In questo modo il bambino visualizza i suoni conosciuti con i campanelli e comprende il meccanismo della successione ordinata dei suoni sul pentagramma.

Esisteva anche un altro materiale, che attualmente non è più in commercio (l’ultima traccia la ritroviamo in un catalogo del 1959-60), per la presentazione delle figure musicali. Il meccanismo dei valori è semplificato e ricondotto ad un semplice esercizio sensoriale di incastri solidi: il bambino attraverso la differente lunghezza dei tasselli di legno visualizza la diversa durata delle figure musicali. Come nel materiale montessoriano utilizzato per lo studio della geometria, il fatto di poter maneggiare i tasselli di legno, disporli liberamente e osservare i rapporti di equivalenza, richiama intensamente l’interesse del bambino.

4. Il movimento costruttore dell’intelligenza

Le intuizioni sulla corretta educazione musicale di Montessori, dovute alle sue vaste competenze scientifiche e pedagogiche, non si limitano all’educazione dell’orecchio e alla scrittura, ma coinvolgono tutti i settori su cui si basa la moderna didattica musicale sviluppatasi all’inizio del secolo scorso.

Il movimento, manifestazione di vita in ogni elemento animato del pianeta, è considerato fondamento essenziale della sua educazione. Dalla creazione di un ambiente “a misura di bambino” alle attività di vita pratica, tutto nel metodo Montessori è movimento. Movimento ordinato, guidato, auto-controllato, funzionale alle diverse attività, e non poteva certo mancare nell’educazione alla mu-

sica: “È uno degli errori dei tempi moderni il considerare il movimento a sé, come distinto dalle funzioni più elevate... Lo sviluppo mentale e quello spirituale possono e debbono essere aiutati dal movimento... Osservazioni fatte su bambini di tutto il mondo provano che il bimbo sviluppa la propria intelligenza attraverso il movimento; il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione” (Montessori, 1999b, pp. 142-144).

Gli esercizi di *educazione muscolare* da eseguirsi sul *filo*, elaborati da Montessori per supportare il normale svolgimento dei movimenti fisiologici, sono di grande utilità per la percezione del ritmo, ma anche per l’acquisizione di una corretta respirazione. La fluidità del movimento corporeo e la capacità di muoversi ritmicamente si riflettono in modo efficace anche nello sviluppo delle capacità vocali legate al ritmo respiratorio; la corretta intonazione, infatti, è data dal coordinamento tra respirazione ed emissione del suono. Nell’esecuzione delle andature ritmiche inoltre si possono iniziare a visualizzare la dinamica e la struttura formale di un brano, si può individuare il timbro strumentale e la struttura armonica. Il corpo diventa quindi un mezzo per rappresentare, attraverso il movimento, le diverse qualità della percezione sonora. L’altezza, la durata, l’intensità, il timbro, la pausa, la frase e la forma musicale possono essere presentati con giochi musicali o anche con giochi tradizionali riadattati alle esigenze musicali, stimolando nel bambino una maggiore attenzione e facilitando la comprensione dei concetti astratti. I giochi motori possono avere quindi la stessa funzione che il materiale sensoriale montessoriano ha per la rappresentazione tangibile delle qualità fisiche degli oggetti.

Come ci ha confermato il didatta svizzero Jacques-Dalcroze, che si è dedicato prevalentemente all’apprendimento della musica attraverso il movimento, il bambino, seguendo l’andamento della musica con passi, movimenti delle braccia e del corpo, entra fisicamente nel brano e lo percepisce profondamente, facilitando l’apprendimento non solo dal punto di vista sensoriale e cognitivo, ma anche emotivo e psichico.

Apprendimento non puramente intellettuale ma di *autoeducazione*, di conoscenza ed esplorazione di sé, che punta alla formazione globale del bambino. Ecco ritornare il concetto di educazione cosmica su cui Montessori ha fondato tutta la sua didattica e da cui derivano le definizioni di Psicogeometria, Psicoaritmetica, Psicogrammatica, Psicomusica.

Montessori infatti attribuisce all’educazione musicale una funzione essenziale, inerente non solo allo sviluppo cognitivo ma alla formazione globale del bambino, anche dal punto di vista psichico.

L’educazione musicale montessoriana è tesa a stimolare la capacità di attenzione e di concentrazione, e quindi di apprendimento, attraverso l’ascolto; a sviluppare la manualità con l’uso degli strumenti, l’articolazione del linguaggio con filastrocche e canti; a raggiungere il coordinamento motorio e incrementare la socialità con le attività collettive (danze, coro, orchestra); è tesa infine ad affinare il gusto e sviluppare la capacità critica e il controllo delle emozioni.

5. L’educazione vocale

Se effettuata correttamente e con competenza, la pratica costante dell’educazione alla musica è dunque una fonte inestimabile di risorse per la crescita armonica del bambino, per il corretto sviluppo e potenziamento di molteplici competenze, nonché per la prevenzione e correzione di diversi disturbi d’apprendimento.

Consideriamo, per esempio, l’educazione vocale. La scoperta della voce, afferma Montessori, può e deve essere supportata nella prima infanzia, così da evitare interventi di correzione sull’apprendimento del linguaggio in età scolare. Ma quali strategie possono essere adottate per favorire il progresso spontaneo del bambino senza limitare la sua libera attività di scoperta e senza perdere da adulto la naturalità dell’atto educativo? L’osservazione ‘scientifica’ dei bambini evidenzia, sin dai primi mesi di vita, la presenza di comportamenti esplorativi nei riguardi di suoni e rumori provocati casualmente. A questa fase di ricognizione sull’ambiente sonoro circostante segue l’esplorazione delle potenzialità vocali con improvvisazioni e sperimentazioni: il bambino in principio emette suoni semplici o duplici come “bl”, “gl”, “ch”; poi si dedica alla produzione di suoni

nettamente sillabici, infine giunge alla parola bisillaba. Montessori consiglia la ripetizione paziente dei singoli suoni vocalici e consonantici, alternata a vere e proprie cure del silenzio per consentire agli organi del linguaggio di riposare.

Data l'affinità della produzione sonora tra il linguaggio e il canto, gli esercizi, descritti dettagliatamente da Montessori ne *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* per affrontare i problemi di respirazione, emissione e articolazione del linguaggio, possono essere utilizzati anche nell'educazione vocale finalizzata al canto. Il linguaggio parlato è strettamente collegato al canto, in modo particolare nell'età sensoriale.

Le proposte operative di Montessori per il corretto apprendimento del linguaggio possono essere tradotte con un percorso di educazione vocale che parte dall'emissione e dall'intonazione musicale di singoli suoni, procede con l'esecuzione di singoli intervalli, fino a concludersi con la realizzazione di una breve frase musicale. Prendiamo ad esempio l'apprendimento del parametro dell'altezza del suono, seguendo il procedimento montessoriano per gli esercizi col materiale sensoriale: il primo grado di apprendimento (*identità*) sarà rappresentato dall'intonazione dell'unisono; il secondo grado (*contrasto*) dall'intonazione di un intervallo; il terzo e ultimo grado (*gradazione*) dall'esecuzione di un glissato o di una scala.

La riproduzione vocale, arricchita dei parametri del suono (altezza, intensità, durata e timbro), attraverso una *razionale gradualità degli stimoli*, favorirà il *progresso spontaneo* del bambino.

6. Il piano cosmico di Maria Montessori

L'importanza data all'ascolto corretto della musica, all'educazione musicale nell'età sensoriale, allo sviluppo "*dell'intelligenza musicale*" (*L'Autoeducazione*), allo sviluppo del linguaggio parlato strettamente connesso all'educazione dell'orecchio (*La mente del bambino*), al collegamento tra educazione all'ascolto e corretta riproduzione vocale dei suoni (*La scoperta del bambino*), mostrano con chiarezza la visione montessoriana: l'attività musicale deve mirare inizialmente alla formazione generale del bambino, ovvero contribuire al suo sviluppo percettivo, intellettuale e creativo, all'affinamento delle facoltà psicomotorie, alla sua crescita sociale.

Ne *La mente del bambino* Maria Montessori afferma che ogni gruppo umano ama la musica, crea la propria musica e il proprio linguaggio. Non esistono animali che abbiano musica e danza, mentre tutta l'umanità in ogni parte del mondo conosce e crea la musica e la danza. (Montessori, 1999b) Come il linguaggio, così la musica ci distingue dagli altri animali, ma mentre il linguaggio può essere una specie di muraglia che racchiude una comunità d'uomini e la separa da altre comunità (Montessori, 1999b), la musica unisce tutti gli uomini in un'unica grande comunità. Per raggiungere ciò la musica deve quindi essere un bene comune accessibile a tutti.

In questo modo si avrà un uomo completo capace di comunicare in modo efficace e di vivere meglio la collettività. La musica è un elemento essenziale nell'ottica di un'educazione che sviluppa i principi di libertà, autonomia, ma soprattutto di collaborazione, partecipazione, rispetto, solidarietà. Elementi che ritroviamo nel pensiero pacifista di Maria Montessori e nell'elaborazione del "piano cosmico", sintesi della sua filosofia educativa.

Bibliografia

- Agrillo, C. (2007). *Suonare in pubblico. L'esperienza concertistica e i processi neurocognitivi*. Roma: Carocci.
- De Napoli, I., (2014). *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*, Roma, Edizioni ONM.
- Dewey, J., (1977). *Educazione ed arte*, Firenze, La Nuova Italia.
- Jaques-Dalcroze, È., (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino.
- Kodály, Z., (1976 by permission of Boosey & Hawkes). *333 Esercizi di lettura*, Milano, Carisch.
- Maccheroni, A., (1956). *Orecchio, voce, occhio, mano*, Roma, Vita dell'infanzia.
- Montessori, M., (1999). *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M., (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

- Montessori, M., (2000). L'autoeducazione nelle scuole elementari, Milano, Garzanti.
- Munari, B., (2014). Fantasia, Roma, Editori Laterza.
- Piazza, G., (1979). ORFF-SCHULWERK Musica per bambini - Manuale, Suvini-Zerboni.
- Rousseau, J., (1991). Emilio o dell'educazione, Roma, Armando.
- Schlaug G., Jäncke L., Huang Y. & Steinmetz H. (1995). *In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians*. Science, 267: 699-671.
- Wan C.Y. & Huon G.F. (2005). *Performance degradation under pressure in music: an examination of attentional processes*. Psychology of Music, 33(2): 155-172.
- Willems, E., (1977). L'orecchio musicale, Padova, Zanibon.

Prestare la voce. Rapporti di potere nella letteratura per l'infanzia
di Ilaria Filograsso

DOI: 10.12897/01.00044

Partendo dalla denuncia montessoriana della repressione dell'infanzia praticata dai sistemi e dalle tecniche educative tradizionali, il saggio propone una riflessione sulla problematicità dello statuto epistemologico della letteratura per l'infanzia, per buona parte della sua storia intesa come strumento istruttivo/educativo per un bambino lettore *privo di voce*.

Sono messe a confronto, in particolare, posizioni critiche molto diverse, che evidenziano ora l'ambiguità della costruzione narrativa di un'infanzia ideale, concepita per il modellaggio e il controllo della personalità del lettore, ora il potere emancipatorio di una scrittura per l'infanzia che può mettere in discussione i rapporti di potere tra adulti e bambini e suggerire al soggetto in formazione itinerari di "liberazione" e *diempowerment*.

Starting from the Montessorian report of the repression practiced on infancy by the traditional educational system, the study proposes a reflection on the epistemological state of literature for infancy, which for a significant part of its history was viewed as an information/education tool for children who had *no voice in the matter*.

Very different, critical viewpoints have been proposed that highlight the ambiguity of an ideal childhood across the construction of a narrative, which was conceived for the formation and the control of the reader's personality. The emancipating power of infant literature could put in doubt the relationship of authority between adults and children and informs the subjects undergoing training itineraries which lead to "liberation" and *empowerment*.

1. Adulti che scrivono per i bambini: il "dilemma" della letteratura per l'infanzia

Nel suo viaggio diacronico la letteratura per l'infanzia ci ha consegnato molti ritratti di un'età difficilmente definibile, in parte inconoscibile: bambini perfetti o perfettibili, se bene educati, si sono alternati, in modo rapsodico ed irregolare, a bambini cattivi, ingordi, diabolici; bambini, come suggerisce Egle Becchi (1994), del *poter, dover, non dover essere*, spesso spostati dai confini di tempo e di luogo per animare utopie più o meno elaborate, nel tentativo di "inventare il bambino" non tradendo i suoi tratti peculiari, come se le condizioni reali di vita dell'infanzia rappresentassero limitazioni di senso e dipendenze estranianti, costringendola a un destino non progettato a sua misura.

La letteratura per l'infanzia delle origini, volano del processo di civilizzazione, concepita come strumento istruttivo-educativo volto al controllo del materiale psichico del soggetto, alla repressione e alla canalizzazione di pulsioni e bisogni, allude ad un'età minoritaria, bisognosa di civilizzazione e modellaggio: incapace di *vedere* il bambino, direbbe Maria Montessori, se non "come un *essere vuoto*, che l'adulto deve riempire con il suo proprio sforzo; come un essere *inerte e incapace* per il quale egli deve fare tutto; come un essere *senza guida interiore*, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno" (1938/1992, p. 15).

Non è un caso che il personaggio infantile tipicamente e tradizionalmente costruito nella letteratura per l'infanzia, per buona parte della sua storia "macchina previsionale" che modella, organizza, pianifica il futuro di bambini e adolescenti, offrendo loro archetipi di formazione e metafore subliminali di modelli educativi, sia compreso nel processo *dismettere di essere un bambino*, condizione ambigua di chi non è ancora un adulto ma attraversa il percorso necessario a diventarlo. Questa immagine di infanzia, spiega P. Nodelman (2008), evidenzia un rapporto stretto con il capitalismo e le sue leggi. Nel volume *Empire*, Michael Hardt e Antonio Negri (2000) definiscono il capitalismo come un organismo che non può sostenere se stesso senza costantemente guardare oltre i suoi confini, nutrendosi del suo ambiente esterno: il modello di soggettività sotteso alla mentalità colonialista, che implica una consapevolezza di sé costruita sulla comprensione delle differenze che separano da ciò che si percepisce come esterno e 'diverso', ha giocato un ruolo importante nell'invenzione

dell'infanzia come è ancora intesa ed è, spesso, rappresentata nella letteratura per l'infanzia. Ciò che è *fuori* - ma che è anche già dentro, già inestricabilmente umano perché ha il potenziale di essere umanizzato nonostante la sua alterità - può essere portato *dentro*. Un processo, attivato dalla fruizione di narrazioni *ad usum pueri*, conforme alle esigenze dei sistemi educativi tradizionali, animati dall'obiettivo "di provocare un adattamento diretto e perciò violento del bambino al mondo dell'adulto: adattamento basato sopra una sottomissione indiscutibile ed una obbedienza illimitata, che conduce alla negazione della personalità infantile" (Montessori, 1936/1991, p. 9).

L'aspetto più caratteristico della letteratura per l'infanzia - e secondo Nodelman invariante rispetto alle epoche e agli autori - sarebbe dunque che si rivolge ad un lettore "diviso": da una parte i destinatari impliciti desiderano essere gratificati per quello che sono, dall'altra si aspettano di essere toccati da nuove conoscenze e spinti ad imparare ad essere diversi, più maturi e presumibilmente migliori. I testi canonici tendono pertanto ad essere quelli che presentano questa divisione nei termini più insolubili: come le favole didattiche, che si preoccupano di insegnare ai bambini *come non essere più infantili*, o i racconti fantastici più sfrenati, che pretendono che i bambini rimangano esattamente come sono, ritraendo una crescita resistente, rinforzando l'eterno 'complesso di Peter Pan', per cui la condizione adulta è presentata come indesiderabile e opprimente.

Lo studioso sottolinea come la necessità di questo processo costitutivo della scrittura per l'infanzia si iscriva in un inevitabile fallimento: i bambini non sono già e non sono realmente ciò che gli adulti credono che siano, ed è per questo che è opportuno che aspirino a diventarlo, *per il loro bene*. Sono necessariamente divisi e doppi: sia ciò che sono invitati ad imitare, l'infanzia immaginata e imposta dagli adulti, sia ciò che trasgredisce e sopravvive a questa richiesta.

Il fatto che esistano ombre di non detto, relative alla consapevolezza e alla conoscenza adulta, dietro l'apparente semplicità dei testi destinati ai bambini, dipende dalla sublimazione consapevole di materiali ai quali gli autori ritengono che i destinatari rispondano solo inconsciamente: ciò che dovrebbe essere sublimato per un ipotetico lettore bambino - non accessibile alla percezione consapevole del bambino - è forse non sublimato affatto per l'adulto, ma piuttosto riconosciuto e lasciato fuori dal testo. E l'ambiguità non è data solo dalla inevitabile doppia struttura appellativa inerente la scrittura per l'infanzia, non si traduce tanto nella evocazione di due lettori impliciti, con due diversi livelli di conoscenza e due diverse capacità di maneggiare la complessità, i lettori del testo e i lettori dei testi-ombra. I materiali adulti, piuttosto, sono potenzialmente e forse necessariamente accessibili anche ai lettori bambini, come una strategia richiesta dal processo con il quale gli adulti utilizzano conoscenze non infantili nel loro sforzo di insegnare ai bambini come essere infantili. Si attende che il singolo lettore del testo, dunque, che sia un adulto o un bambino, faccia esperienza di una doppia conoscenza degli eventi descritti, vedendoli simultaneamente in un modo infantile e non infantile: emblematico il caso delle fiabe di Perrault, storie che si proponevano di offrire contemporaneamente la doppia esperienza di vedere innocentemente e di vedere insieme attraverso l'innocenza.

Sulla scia del tentativo di Nodelman di definire l'oggetto di studio della letteratura per l'infanzia, Maria Nikolajeva (2010), nel suo recente volume dedicato al ruolo di potere, voce e soggettività nella letteratura per l'infanzia, interrogandosi su quale approccio consenta la letteratura per l'infanzia da una prospettiva teoretica, a fronte della mancanza di una vera e propria teoria della letteratura per l'infanzia, e denunciando il rischio di un ritorno a studi puramente empirici, descrittivi o, ancora peggio, prescrittivi, propone una riflessione piuttosto articolata sul potere come tratto distintivo della letteratura per ragazzi: obiettivo essenziale della sua ricerca diventa l'individuazione dei rapporti di potere, l'affermazione o l'interrogazione dell'ordine del potere esistente, la disamina dei concetti di norma e normatività. Proprio cercando nuove basi per i suoi studi e muovendosi al di là dello strutturalismo e della pura teoria narratologica, la Nikolajeva ricorre al termine *eterologia* (discorso sull'altro, coniato da Michel de Certeau nel 1986) per indicare l'indagine su sbilanciamento, inegualianza, asimmetria tra differenti gruppi sociali: un concetto-ombrello per molte posizioni critiche che hanno a che fare con il potere e la discriminazione generata da genere, classe, nazionalità o razza.

In questa direzione la Nikolajeva introduce il concetto di *eteronormatività* per denunciare in qualche modo la normatività adulta che ha modellato la letteratura per l'infanzia sin dalle sue origini. Il rapporto non equilibrato tra bambino ed adulto è, d'altronde, già evidente sul piano narrativo nella relazione e nell'attrito tra voce narrativa adulta e focalizzazione sul personaggio bambino: in altre parole, il modo con cui il narratore racconta il bambino rivela il grado di alterità, la misura di una asimmetria inevitabile e costitutiva di questo genere di scrittura. Per di più, in nessun'altra letteratura sono altrettanto visibili i rapporti di potere, essendo stata per secoli la letteratura per l'infanzia uno strumento per educare, socializzare, opprimere un ristretto gruppo sociale. In questo senso la letteratura per l'infanzia è una forma d'arte unica, deliberatamente creata da coloro che detengono il potere per quelli che ne sono privi. Tuttavia, a differenza di altre forme letterarie legate a minoranze sociali, la letteratura per l'infanzia registra un cambiamento costante delle posizioni di potere: non solo perché, inevitabilmente, i bambini di ieri crescono e diventano gli oppressori di oggi (in questo senso la conclusione delle fiabe classiche prevede l'ingresso nell'età adulta e dunque l'acquisizione di un potere che nel contesto familiare oppressivo era impossibile: ne deriva una sostanziale concezione dell'infanzia come prigionia e controllo e della maturità come accrescimento di potere), ma perché essa può sovvertire la sua stessa funzione oppressiva, dal momento che può descrivere situazioni in cui strutture di potere consolidate sono messe in discussione, senza necessariamente essere ribaltate. La teoria del carnevale, elaborata da Bakhtin (1965/2001) come una componente della sua esaustiva teoria del romanzo, un congegno narrativo usato per descrivere la realtà in uno specchio distorto, in uno stato di temporanea deviazione dall'ordine esistente, o di libertà totale dalle restrizioni sociali, risulta altamente proficuo, secondo la Nikolajeva, se applicato alla letteratura per l'infanzia. Paradossalmente, i bambini sono autorizzati, nella *fiction* scritta dagli adulti per il loro intrattenimento, a diventare forti, coraggiosi, ricchi, potenti, indipendenti, ma a certe condizioni e in un determinato periodo di tempo. La condizione più importante è la dislocazione fisica e la rimozione, temporanea o permanente, della protezione parentale, che permette al bambino protagonista di sperimentare la libertà di esplorare il mondo e testare i confini della propria indipendenza. Il bambino può essere collocato in una varietà di situazioni straordinarie, come guerre o rivoluzioni, contesti esotici, isole deserte, pericolo estremo, mondi fantastici ecc. Tutte queste condizioni danno potere al bambino della finzione e, anche se spesso il protagonista è portato indietro alla sicurezza della casa e della supervisione parentale, la narrativa può avere un effetto sovversivo, mostrando che le regole imposte al bambino dagli adulti sono discutibili o arbitrarie. L'assunto della studiosa è che come adulti - scrittori o promotori della letteratura per l'infanzia - non possiamo incondizionatamente abolire la normatività adulta, poiché dovremmo sovvertire la nostra stessa esistenza. Tuttavia possiamo, *attraverso il carnevale della letteratura per l'infanzia*, rendere i giovani lettori consapevoli del fatto che le norme adulte e le loro regole non sono assolute.

2. Dall'impossibilità alla possibilità della letteratura per l'infanzia

È dunque l'immagine del bambino rappresentato ad essere al cuore del cosiddetto *dilemma della letteratura per l'infanzia*: il fatto, cioè, che la vasta maggioranza dei libri per bambini siano scritti da adulti veicolando immagini adulte di ciò che i bambini sono o dovrebbero essere.

Ispirati da questa visione sia in ambito psicologico che sociologico, molti studiosi come Nodelman, K. Lesnik-Oberstein (1994), J. Kincaid (1992), hanno evidenziato *la costruttività adulta dell'immagine dell'infanzia*. L'impatto principale di questo paradigma sociale costruttivista può essere inteso come una sfida fondamentale alla concettualizzazione naturalistica o universalistica dell'infanzia.

A questo punto è doveroso menzionare l'idea provocatoria di Jaqueline Rose nel suo *The case of Peter Pan: or, the impossibility of children's fiction* (1984), sull'impossibilità della narrativa per bambini, impossibile perché il lettore implicito nei libri scritti dagli adulti per i bambini sarà sempre costruito dai desideri e dalle aspirazioni adulte. Se è elaborata dentro i libri per l'infanzia un'immagine del bambino, è per far sì che sia assicurato il bambino fuori dal libro, configurato per comprenderlo nei termini della costruzione narrativa del testo, identificandosi con i personaggi che il testo descri-

ve e assumendone comportamenti e valori. Un paradosso è sotteso a questa affermazione: la letteratura per l'infanzia dovrebbe essere didattica a patto di insegnare ai bambini un'immagine di infanzia con la quale comprendere se stessi, e che li definisca come incapaci di conoscere o di accedere ad alcuni tipi di conoscenza adulta. La sua lezione chiave è, dunque, mostrare ai bambini *come non sapere*. In un certo senso l'assunto freudiano della Rose è che se gli scrittori persuadono i bambini che possiedono la stessa innocenza dei personaggi rappresentati nei libri a loro destinati, allora gli adulti possono evitare di riconoscere aspetti della loro stessa sessualità che hanno dovuto reprimere e preferiscono mantenere repressi.

Il libro della Rose rimane un testo rivoluzionario per avere aperto la letteratura per l'infanzia ad un dibattito più ampio all'interno dei *cultural studies*. Comunque, il suo acume nell'esaminare il potere del bambino come troppo culturale (il bambino innocente, naturale, primitivo ecc.) ha portato inevitabilmente a trascurare il bambino come essere sociale, dotato di voce.

Paradossalmente, inoltre, la presunta constatazione che i bambini non hanno voce all'interno delle gerarchie della nostra società, perché gli adulti li fanno tacere o creano quella voce, aiuta a costruire il bambino come privo di aiuto e di potere, e contribuisce a rafforzare la norma culturale egemonica. Nel tentativo di definire una posizione più conciliante, la riflessione di D. Rudd (2005) si articola ricorrendo alla nozione di potere foucaultiana, visto non solo come repressivo ma produttivo: il potere non è tenuto da un gruppo particolare su un altro, privo di potere, piuttosto è concepito come immanente in tutti gli incontri attraverso i quali certe relazioni discorsive sono possibili.

Attraversando Nietzsche, Foucault (2011) elabora una analitica del potere che riesce a dar conto sia delle innumerevoli lotte sociali e della loro pluralità, sia dell'elemento produttivo del potere; il cuore di questa analitica sono le relazioni. Il potere non si esaurisce in una istituzione, in una struttura o nella forma della legge ma è il nome che diamo ad una particolare e complessa situazione strategica. La guerra si rovescia nella politica e la politica si rovescia nella guerra: ovvero i rapporti di forza vengono codificati e integrati attraverso una duplice strategia pronta a rovesciarsi nel suo opposto. Così, mentre i bambini possono essere descritti come gli oggetti privi di potere di un discorso adulto, essi possono anche disporre di posizioni soggettive che resistono a un tale movimento. Per altro, anche se il mondo è costruito attraverso il discorso, non ogni cosa è discorsiva. Un'enfasi eccessiva concessa al discorso ha portato a trascurare il ruolo del comportamento corporeo e dell'azione nella produzione del bambino. La condotta corporea, parte di ciò che Bourdieu chiama *habitus* - le disposizioni culturali che influenzano il nostro comportamento sociale - è un aspetto cruciale, non discorsivo dell'infanzia, sebbene discorsivamente costruito. I bambini diventano soggetti attraverso una molteplicità di discorsi, e il corpo può resistere a certe forme di modellaggio, si pensi al ruolo attribuito da Elias (1982) all'infanzia nel processo di civilizzazione, al suo potenziale disturbante e preoccupante per l'adulto (i bambini infrangono taboo, attraversano i confini della vergogna adulta, e penetrano zone emotive pericolose che gli stessi adulti controllano con difficoltà). Ciò che si rischia di perdere, precisa Rudd, è una nozione di *incarnazione*, di un discorso che ha una concreta locazione. Bambini, dunque, da legittimamente trasferire nel *praticamente reale* (Stainton Rogers, 1998).

Il bambino costruito, come una *tabula rasa*, un essere vuoto sul quale la società tenta di iscrivere una particolare identità, diventa in questo processo il bambino costruttivo, e l'identità è distrutta. Ne sono testimonianza le tracce di alterità, di differenza, deformazione nei repertori del bambino quando apprende il linguaggio, il senso che emerge dal nonsense, parole che sono smontate per generare e svelare significanti nell'interazione adulto-bambino e negli stessi monologhi della culla dell'infante. Il discorso del bambino è ibrido, pertanto, perché risponde al linguaggio adulto da una personale collocazione sociale e fisica, con differenti *nuances* e inflessioni, e spesso con revisione intenzionale e intertestualità, perché i bambini districano e insieme intrecciano i fili del discorso.

Nel 'praticamente reale', aggiunge Rudd, possono sussistere solo posizioni costruite: il bambino costruito dal testo, e la risposta essa stessa costruita del bambino costruttivo, il prodotto essendo necessariamente co-autoriale. Così un adulto inizialmente parla per conto del bambino, supportando il suo significato, è in quel *parlare a* che il bambino diventa costituito come una categoria sociale: ma

il processo è tutt'altro che meccanico, data la molteplicità di posizioni che il soggetto può assumere, e il modo in cui il linguaggio stesso è multiaccentato. Inoltre il processo non è semplicemente *top down*: l'*habitus* del bambino ha le sue dimensioni performative (imparate dai pari, libri, folklore, media ecc.). In pratica, questo significa che mentre è quasi impossibile per gli adulti evitare di rivolgersi ai bambini, il loro successo nel fare questo potrà variare molto significativamente. Ma anche quando considerato efficace, non c'è alcuna nozione di identificazione da parte del bambino, trattandosi piuttosto di *discorsi a* e di *risposte da* differenti collocazioni sociali.

In realtà, Rudd invita ad intendere la nozione di letteratura per l'infanzia come più inclusiva e flessibile, tributando maggiore attenzione a come i libri per bambini sono concretamente recepiti, come ispirano gioco creativo e conversazioni, come circolano e sono trasformati a casa, a scuola, nelle biblioteche, online. Pensiamo a questo proposito alle stesse parole di D. Almond (2011a), pronunciate in occasione del ricevimento del premio Andersen: "Per i bambini le parole non se ne stanno ferme in righe ordinate sulla pagina. Operano nel loro corpo e nei loro sensi. Si trasformano in modo fluido in dramma, movimento, danza, canzone. E i libri che leggono e amano sono ugualmente pieni di riverberi." La lettura diventa vissuto: i bambini ricevono la storia, ma non sono passivi, sono costruttori. Le vere storie vanno oltre la carta stampata, coinvolgono i sensi, sono un flusso in continua trasformazione grazie alla decodifica che si fa più acuta e critica se il lettore è bambino. In questa direzione, Almond rivendica l'importanza della cultura dell'oralità: le storie si fanno altro grazie al ruolo attivo del lettore/ascoltatore.

Storicamente, il caso del teatro per bambini sembra emblematico, essendo forse una delle sub-aree più trascurate degli studi sulla letteratura per l'infanzia: in Inghilterra, ad esempio, i bambini sono sempre stati intimamente coinvolti nel teatro, non solo come elementi del pubblico, ma anche come attori dilettanti o professionisti. Invero, la loro attiva partecipazione ad una fiorente tradizione ottocentesca di teatro privato contribuì alla nascita del teatro professionista per bambini come una autonoma sottocategoria, orientando la forma e il contenuto della prima generazione di spettacoli esplicitamente indirizzati ai bambini (Gubar, 2013).

Enfatizzando il concetto di ibrido come costitutivo della letteratura per l'infanzia, Rudd invita a non trascurare, dunque, il potere costruttivo del bambino: poiché la parola, come precisa Bakhtin (Volosinov V. N., Bakhtin M., 1973/1999), è sempre per metà di qualcun altro, il tentativo di evitare una "contaminazione ibrida" è illusoria. Il punto chiave è che la parola non è posseduta da un partito, alloggiata nell'esistenza intima del bambino o dell'adulto. Piuttosto, la parola costituisce la zona di confine, in cui i destinatari, i bambini in questo caso, si orientano mettendo in campo il loro set di parole di risposta: in questo processo non possono che essere costruttivi, e nemmeno l'impulso didattico più impositivo può impedire questa relazione ibrida, l'espressione e il gioco del significante e la possibilità di un'autonoma risposta.

Cercando, dunque, di tracciare un percorso tra l'essenzialismo biologico e il determinismo culturale, è il territorio ibrido di confine tra bambino costruito e costruttivo che merita di essere esplorato. Lo scrittore C. Walter Hodges, citato da Rudd, con termini differenti invoca lo stesso spazio: se in ogni bambino c'è un adulto che cerca di venire fuori, ugualmente in ogni adulto c'è un bambino che cerca di tornare. Nella sovrapposizione tra questi due differenti territori si profila uno spazio comune affascinante e misterioso.

Una cosa è certa, tuttavia: senza il riconoscimento di questo *qualcun altro* che possiede per metà le parole, allora la letteratura per l'infanzia non può che dirsi impossibile, un giocattolo generico per adulti, che soddisfano i propri desideri per una questione di stabilità e di normalizzazione di un bambino inteso ancora come categoria vuota.

3. Libri per l'infanzia come strumenti di empowerment

Il concetto di affinità tra adulto e bambino, rilanciato dalla Gubar, implica relazioni, connessioni, somiglianze, senza indicare omogeneità, uniformità, uguaglianza. Questo modello dell'infanzia non deficitario, innanzitutto, concepisce i bambini come esseri umani pieni: è solo disumanizzando e

depotenziando l'essere umano che si può sostenere che i bambini non abbiano voce. Non c'è un momento in cui all'improvviso usciamo dall'infanzia ed entriamo nell'età adulta. I nostri sé giovani e adulti sono interrelati e multipli, affini l'uno all'altro e non separati.

"Il bambino non è un estraneo che l'adulto possa considerare soltanto esteriormente, con criteri oggettivi. L'infanzia costituisce l'elemento più importante della vita dell'adulto: l'elemento costruttore. [...] Toccare il bambino vuol dire toccare il punto più delicato e vitale, dove tutto si può decidere e rinnovare, dove tutto ridonda di vita, in cui si trovano chiusi i segreti dell'anima, perché ivi si elabora l'educazione dell'uomo". (Montessori, 1938/1992, p. XIII)

La riflessione pedagogica novecentesca, a partire dall'attivismo, aveva rilanciato la provocatoria domanda di Rousseau "A che serve l'infanzia?", cercando di dimostrare l'esistenza di nessi di continuità genetica, se non proprio di filiazione, dal sapere ludiforme del bambino alla conoscenza sistematica dell'adulto, reinventando la didattica proprio a partire da questi presupposti funzionali; in questa direzione J. Dewey (1916/2004) aveva sottolineato l'importanza della hegeliana positività del negativo, suggerendo che l'im maturità del bambino venisse interpretata non secondo un metodo comparativo, ma psicologico, alla luce del quale essa non potrebbe che apparire come una straordinaria ricchezza nativa, il "potere di crescere".

Oggi che le neuroscienze hanno dimostrato quanto un bambino sia più ricco potenzialmente di un adulto dal punto di vista della plasticità e del numero dei neuroni, e che l'*hardware*, il suo cervello, non è pronto al momento della nascita, ma si sviluppa insieme ai *softwares* che esso assimila dall'ambiente, il rispetto per l'infanzia, ovvero la consapevolezza del suo ruolo nella costruzione dell'uomo non dovrebbe più avere il fastidioso aspetto di un ossequio formale ad un prodotto della mitopoesi umana. Si è compreso che costruire l'adulto secondo una periodizzazione dello sviluppo non è l'unico approccio possibile all'infanzia, che ha una "perfezione tutta propria", ovvero una adeguatezza organizzativa e di comportamento che non deve essere giudicata in termini riduttivi: "I bambini non sono adulti manchevoli o primitivi, che gradualmente raggiungono la perfezione o la complessità: sono una forma diversa di *Homo sapiens*. Nonostante le notevoli differenze, anche la loro mente e il loro cervello sono complessi e potenti, come le loro forme di consapevolezza progettate per assolvere a funzioni evolutive diverse. Lo sviluppo umano è più simile a una metamorfosi che a una semplice crescita". (Gopnik, 2010, pp. 21-22).

Persino l'im maturità della corteccia pre-frontale, aggiunge A. Gopnik, per ciò che riguarda immaginazione e apprendimento, consente ai bambini di essere dei super-adulti, perché il loro cervello non ha ancora maturato "inibizione" e questo consente loro di rimanere aperti a tutte le possibilità, anche quelle improbabili, che tuttavia potrebbero rivelarsi veritiere. Psicologi dell'età evolutiva e neurocognitivisti hanno dimostrato che la manipolazione di narrazioni e il tempo trascorso nell'infanzia nel gioco, in particolare di ruolo, predicono la capacità dell'adulto di pianificare e predire scenari possibili e complessi. La straordinaria capacità dei bambini di maneggiare la controfattualità, di immergersi in mondi inesistenti, a volte lontanissimi dalla realtà, a volte prossimi alla vita quotidiana, consente altresì di fondare le loro capacità progettuali, di costruire mappe causali del mondo, del suo funzionamento, e prelude alla possibilità di agire sulla realtà e intervenire attivamente per trasformarla. "I testi narrativi per l'infanzia - orali, scritti, verbali o iconici - sono all'origine del bene più prezioso che l'*homo sapiens* conosca: la capacità di nominare ciò che non esiste. Soltanto noi riusciamo a vivere in una grande bolla ipotetica dove tutto, come J. Bruner ama ripetere, viene coniugato al congiuntivo e al condizionale per consentirci di progettare qualcosa, leggere la mente degli altri, fare in modo che le cose mutino muovendo dal passato al futuro, infine distinguere ciò che è attuale da ciò che è virtuale" (Calabrese, 2013, p. 195).

Lungi dal riproporre un'idea di letteratura per l'infanzia come strumento per inculcare forme precettistiche nelle menti di individui in formazione, gli studi neurocognitivi enfatizzano la "funzione evolutiva" di un repertorio di forme e generi letterari non solo per 'formattare la realtà' secondo l'orientamento costruttivista di Bruner (2002) ma anche per allenare le risorse immaginative del soggetto in formazione per sopravvivere ai rischi, alle risorse e alle opportunità di una nuova civiltà, acquisendo strutture identitarie flessibili: "la costante attivazione dei nostri neuroni in risposta a

stimoli derivanti dal consumo di finzione narrativa rafforza e ridefinisce le vie neurali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza" (Gottschall, 2014, p. 84). Un lavoro molto serio, dunque, quello svolto nell'infanzia anche solo attraverso il gioco e l'ascolto di storie, che attribuisce al bambino il ruolo montessoriano di "costruttore dell'uomo" non in senso meramente metaforico, ma legato alla scoperta e al perfezionamento delle energie vitali e dei meccanismi strutturanti di un disegno esistente allo stato embrionale, che potrà essere realizzato solo dal piccolo dell'uomo, dai suoi sforzi assimilativi, dal suo costante impatto con la nicchia ecologica che lo custodisce e lo stimola con i suoi inputs culturali.

Partire, dunque, da un'immagine di infanzia intesa come cittadina di un territorio straniero che non va concepita in termini di assenza di qualcosa che verrà, ma anzi di presenza di capacità e cognizioni fondamentali per lo sviluppo di un soggetto adulto completo, impone di prestare attenzione ad una scrittura in grado di valorizzare questa specificità, di ritrarre bambini che resistono all'indottrinamento e suggeriscono itinerari possibili di "liberazione dell'infanzia", per usare un'espressione cara a Maria Montessori, liberazione dai pregiudizi inveterati, dalle costrizioni ambientali, dalle prevaricazioni adultistiche, dalla pedagogia dei premi e dei castighi. Gli scaffali delle librerie sono colmi di libri per bambini portatori di stereotipi, di un pensiero unico che annulla le differenze culturali e di genere, popolati di principesse dal look impeccabile in attesa del principe, di personaggi banali mutuati dai cartoni del momento che tentano di colonizzare in modo capillare e aggressivo ogni momento della vita quotidiana e immaginaria dei piccoli lettori, di quadretti familiari dolciastri e passatisti; ancora, libri dichiaratamente a tema, didascalici e impositivi, strumento concepito piuttosto per assecondare le teorie deterministe sulla lettura di molti insegnanti che per favorire quelle imprevedibili e personali "ricezioni bambine", per cui le parole sono naturalmente assimilate alla vita, lontane da ogni "riflesso scolastico", trasformate in dramma, movimento, danza, canzone. Una letteratura che smarrisce il ruolo essenziale della finzione narrativa per i bambini, quello di essere un'antica e potente strategia di realtà virtuale che simula i grandi dilemmi e le sfide della vita.

Di qui l'esigenza, spesso disattesa dalla mancanza di adeguati servizi di sostegno alla genitorialità o dall'insufficienza di percorsi formativi mirati per gli educatori, di specifiche competenze di orientamento e selezione in un universo comunicativo spesso troppo sconosciuto, magmatico, sperimentale, che sa proporre libri *desiderabili* e *visionari*, "un luogo di abbondanza, di abbandono, di esperimento e di gioco (Almond, 2011)", territorio di autori capaci di scrivere, come nota G. Grilli (2011), *con l'infanzia in mente*, raccontata nella sua ineffabilità, come condizione perduta eppure perennemente generativa, liquida, incline costitutivamente ad incarnare *l'unitas multiplex* dell'essere umano, la sua disponibilità a varcare la soglia dell'Altrove, al cambiamento, al meticciamiento con l'alterità. Trattenendo il sapore di non addomesticato o addomesticabile, bambini e soprattutto bambine di carta, certe che non ci sia "nulla di più noioso che essere una principessa rosa", si muovono con curiosità e coraggio al confine del conoscibile e del già noto, si lasciano sedurre dalla dimensione dell'onirico, dell'immaginario, come accade alla piccola protagonista dei *silent books* di Suzy Lee (2012), accettano la sfida attraente e spaventosa della propria ombra e delle più dirompenti emozioni, con lo spiazzo del ribaltamento delle attese, che è motore di novità e creativa ricostruzione dell'esperienza.

Tra le strategie utilizzate dagli scrittori per sostenere e valorizzare le peculiarità cognitive ed immaginative dell'infanzia, spesso in grado di interrogare efficacemente i rapporti di potere tra adulti e bambini con una vera e propria intenzione emancipatoria, l'aspetto linguistico sembra di primaria importanza, e qui il caso più storicamente emblematico è quello di *Alice nel paese delle meraviglie*. I personaggi in cui si imbatte involontariamente mostrano più autorità della protagonista, che non conosce le regole del nuovo mondo in cui si trova, perde il controllo del suo corpo, mentre la normale logica del linguaggio e della comunicazione non esiste più. La condizione alterata della comunicazione non riguarda soltanto il personaggio di Alice, ma anche il rapporto tra autore e lettore. Tutte le creature che la bambina incontra nei due libri esercitano il loro potere attraverso il linguaggio, presentando alla bambina - e al lettore - puzzles verbali, paradossi, contraddizioni logiche. Certo il testo può sembrare un perfetto carnevale nel senso voluto da Bakhtin, un mondo alla rovescia

ricco di corpi grotteschi. Tuttavia, il carnevale è sovversivo e catartico, attribuisce potere temporaneamente all'oppresso, anche quando l'ordine finale è restaurato. L'esperienza di Alice è di totale privazione di potere, e il maltrattamento verbale ne è una parte cospicua. In questo senso Alice non è un modello, le sue avventure somigliano a incubi più che a piacevoli sogni.

Il linguaggio come strumento che attribuisce potere alla protagonista è, invece, al cuore de *La storia di Mina* di D. Almond (2011b). Innanzitutto l'uso della forma diaristica, di per sé per nulla garanzia di autenticità o di immediatezza, è uno strumento efficacissimo per lo sviluppo intellettuale ed emotivo, denotando una sensibilità straordinaria per la consapevolezza autoriflessiva maturata dalla protagonista attraverso la scrittura di sé. Sebbene la posizione della bambina, tacciata di eccentricità, stranezza, aliena nel suo contesto scolastico e addolorata per la perdita del padre, sia completamente depotenziata all'inizio della storia, il diario con la sua vocazione alla frammentazione, all'illogicità, alla ricerca del senso attraverso il non-sense, all'esaltazione del disordine e della casualità come produttori di nuovi, inaspettati equilibri, rappresenta il luogo ideale per affermare un'anarchia linguistica non fine a se stessa, ma autenticamente formativa. Compiti immaginari, calligrammi, attività straordinarie, racconti in terza persona, sono forme di autoconoscenza potentissime: alla fine della storia non troviamo soltanto l'esaltazione di una creatività fuori dal comune che aiuta la bambina a superare i conflitti di potere con gli adulti, e con la scuola in modo specifico, emblema assoluto dell'ovvio, della norma applicata nella sua forma più oppressiva e spersonalizzante, ma l'esito di un percorso che la porterà, attraverso l'oggettivazione della scrittura, a fare più chiarezza tra il bisogno di essere sé stessa senza inibizioni e l'esigenza di crescere e cambiare, di scendere sulla terra ed abbandonare l'esclusiva prospettiva dall'alto dell'albero su cui ama appollaiarsi: "Strano come a volte mi senta tanto piccola e indifesa e altre invece tanto coraggiosa e spavalda, libera e spericolata e... Chissà se tutti si sentono così? Ci si sente sempre adulti, quando si diventa grandi, e pieni di buon senso e sereni... Ma poi voglio sentirmi adulta io? Voglio davvero smettere di sentirmi...paradossale, assurda? [...] Dai! Finiscila Mina! E' che a volte penso troppo e rifletto troppo sulle cose e... Basta, ho detto! (Almond, 2011, p. 261)".

Mina sceglie di rischiare, di uscire dal suo solipsismo, di andare a conoscere il mondo con coraggio. E la dialettica tra adulto e bambino ormai le è chiara, è in quello spazio ibrido di confine che Mina si muove ormai consapevole che "i grandi cercano di tornare bambini, i bambini vogliono diventare grandi, e intanto, qualunque cosa voglia la gente, il tempo scorre inesorabile (p. 269)". Ma crescere non fa più paura, anche se le grandi domande che tormentano la bambina non possono trovare una vera risposta: "Quando si cresce [...] si smette di sentirsi piccoli e indifesi? (p. 279)". La risposta della madre di Mina è naturalmente negativa, ma allude alla sopravvivenza, nell'adulto, di qualcosa di apparentemente fragile ma potente, che appartiene all'infanzia e di cui non bisognerebbe mai negare l'esistenza.

Dal punto di vista del lettore, sebbene la protagonista evidenzia una personalità decisa e riconoscibile, la scelta di una scrittura in cui in fondo ciò che non è detto è importante tanto quanto è raccontato, la non linearità dei piani temporali, la sospensione onirica e la continua contaminazione tra i livelli del discorso, tra realtà e immaginazione, la non completa affidabilità della scrittura denunciata dalla stessa Mina in conclusione del suo diario, sono dispositivi che scoraggiano quella che la Nikolajeva (2010) definisce *identification fallacy*, intesa come dispositivo manipolativo del lettore: la presenza di un forte filtro narrativo tra il personaggio/narratore e il punto di vista del lettore, la forza della soggettività e l'alterità del suo personaggio non portano il lettore ad una facile e piana identificazione, ma lo invitano a seguire *empaticamente* le sue avventure, nel suo percorso verso la socializzazione e la costruzione dialogica della sua soggettività. Ma c'è un altro aspetto del racconto, già presente ma in misura meno pronunciata in *Skellig* (Almond, 1998/2009), che può considerarsi un elemento tematico particolarmente interessante ai fini del discorso relativo all'empowerment dei protagonisti e dei lettori della letteratura per l'infanzia: il contatto profondo tra la sensibilità della bambina e il mondo animale, in particolare quello degli uccelli. Non si tratta di una vera e propria metamorfosi, anche se in *Skellig* avviene una sorta di rito di iniziazione, che dà ai bambini una sensazione di benessere e di coraggio: i cuori di Michael, Mina e Skellig, battono all'unisono, i piedi si

alzano dal pavimento, ali fantasma spuntano dalle scapole, insieme fanno cerchi nella stanza vuota in cima a una vecchia casa di Crow Road. C'è una precisa analogia, nel libro, tra i gufi "piccoli teneri e selvaggi" e la condizione dell'infanzia.

Dei gufi, in particolare, Mina ammira la libertà, il loro essere notturni e imprevedibili, così come dell'allodola o del cardellino il canto: "Seduta sul mio albero canto come gli uccelli, il mio becco è la mia penna, le mie canzoni sono le mie poesie (Almond, 2011, p. 181)". Una ammirazione che si fa profonda compenetrazione, quasi identificazione: "immersa nel mio albero, immersa in me stessa, immersa nel mio uovo, raggomitolata nell'oscurità verdeazzurra, aspettando il momento di farmi strada col becco, aspettando di rinascere, aspettando di diventare uccello. (Almond, 2011, p. 178)"

In questo caso l'esperienza dell'Altro favorita dall'identificazione con il mondo animale aumenta nella protagonista la conoscenza di sé in un modo che la renderà più consapevole ed autonoma anche nel confronto con il mondo adulto. Un confronto con l'alterità di doppi rappresentati da mostri (*Argilla*) o da figure liminali (*Il grande gioco*) che, anche quando mostra un'essenza destabilizzante e apparentemente depotenziante, rappresenta senza dubbio una metafora dell'acquisizione, talvolta dolorosa, delle proprie risorse interiori che si conclude con una maggiore consapevolezza di sé, senza, tuttavia, che i finali - il ritorno dal carnevale dell'avventura vissuta - siano falsamente concilianti, o preludano ad un rassicurante ritorno allo status quo, ma lasciando piuttosto un senso di non definitezza, di interrogativi aperti, di difficile decifrazione, tra realtà e sogno, di quanto è accaduto.

Non si tratta, in definitiva, dell'adesione allo stereotipo del bambino romantico incorrotto o innocente o a quello del *puer diabolicus* animalesco e incivilizzato. L'infanzia è ritratta nella forza del suo potere di crescere, età attratta dalla fluidità e dalla dinamicità del mondo naturale, con le sue spinte contraddittorie che la portano inevitabilmente ad interagire con il mondo adulto in un terreno in cui è possibile confrontarsi e ri-conoscersi, senza cedere a nuove mitizzazioni redentive né a facili didatticismi, semplicemente esemplificando, in metafora, la plasticità e la dialogicità di una condizione che cerca di emanciparsi attraverso l'incontro e la co-evoluzione (Lessén-Seger, 2006).

L'immaginario animale è stato usato per secoli dalla cultura occidentale per connotare l'incivilizzato e l'istintuale in confronto con il razionale e il civilizzato. Non è sorprendente, dunque, che le trasformazioni umano/animale siano le più comuni forme di metamorfosi in Altro a cui il bambino è soggetto nella letteratura per l'infanzia. Molte delle metamorfosi in questione mescolano una reverenza romantica per la natura con le influenze delle politiche ecologiche del ventesimo secolo. Anche *Secret Heart* di David Almond (2001), per esempio, celebra radicalmente il bambino ferino, non addomesticato. In questa storia, Joe Maloney è un ragazzo spaventato, un *outsider* rifiutato. Sebbene non abbia modo di parlare, Joe possiede i poteri segreti della visione e dell'immaginazione, e preferisce immergersi completamente nello stato selvaggio che adottare la mentalità mediocre della sua comunità. Essendo capace di attraversare il confine tra reale ed immaginario, la missione di Jo è di sottoporsi ad una metamorfosi animale che porta alla vita un'antica tigre che simboleggia "il sogno, l'immaginazione, la verità".

È evidente, dunque, quanto l'immaginario animale possa essere utilizzato per scopi creativi, se non addirittura sovversivi: pensiamo all'albo *Zagazoo* (2000) del maestro Quentin Blake, in cui la metamorfosi animale è usata come tropo per una commedia di vita familiare. La crescita del bambino *Zagazoo* è dipinta dal punto di vista dei genitori come una serie di trasformazioni in animali incontrollabili (un avvoltoio urlante, un piccolo elefante maldestro, un drago dal brutto carattere, un pipistrello ululante, un mostro capelluto) finché un giorno il protagonista miracolosamente non cambia in un giovane uomo dalle perfette maniere. Dietro l'apparentemente neutrale utilizzo dell'elemento animale, si legge il contrasto tra la natura selvaggia del bambino e il comportamento razionale dell'adulto. Ma il finale sorprendente sembra mettere in discussione una visione stereotipata dell'infanzia e dell'età adulta: quando i genitori di *Zagazoo* invecchiano, infatti, si trasformano in un paio di gradi pellicani marroni. L'illustratore, dunque, utilizza l'ambivalenza delle relazioni tra umano e animale per un commento satirico sullo stato marginalizzato sia dell'infanzia che della vecchiaia. La normalità, l'addomesticamento e la civilizzazione caratterizzano l'adulto, mentre l'inesplicabile stranezza di infanzia e terza età appare nella forma comica e *aliena* dell'animalità.

Il tema della metamorfosi è diventato nel tempo molto meno legato all'aspetto più ovvio di natura socializzante/didattica, potenziando piuttosto la sua ambiguità e il suo ancoraggio al postmodernismo. C'è infatti una differenza sostanziale tra le storie didattiche tradizionali in cui il bambino protagonista era punito, forzato alla sottomissione attraverso un cambiamento metamorfico, e la natura trasgressiva della produzione contemporanea. In questa la metamorfosi infantile insiste piuttosto sugli aspetti notturni, sulla dimensione spesso censurata della morte e della sessualità. Storie che hanno reso sempre più esplicito il loro ibridismo: l'avventura fuori dal sé nell'alterità ha perso la connotazione didascalica per suggerire letture non convenzionali, aperte e sovversive, che indicano nel bambino un soggetto autonomo in grado di fronteggiare gli adulti sul piano del potere e delle pressioni sociali. I corpi dei bambini soggetti a metamorfosi nella letteratura più recente sono metafore o espressioni metonimiche di questioni umane complesse come la soggettività, il genere, la socialità. Ma soprattutto negli albi illustrati contemporanei l'uso coercitivo e gerarchico del motivo della metamorfosi sembra ampiamente superato.

D. McKee nel suo splendido *Not now, Bernard* (1980), un albo che ha sollecitato critiche anche aspre per il suo lato disturbante, spingendo molti critici a considerarlo un testo bizzarro e negativo "non adatto" all'infanzia, costruisce una struttura aperta, in cui elementi visuali e verbali interagiscono sino a rendere l'interpretazione qualcosa di simile ad un *puzzle*. L'interpretazione del divoramento letterale come trasformazione metaforica è autorizzata dall'iconotesto del libro: lo sguardo stesso del bambino che prova a catturare l'attenzione dei genitori sembra alludere ad una strategia, né è spaventato dall'incontro con il mostro, anzi gli va incontro deliberatamente. Anche Max ne *Il paese dei mostri selvaggi* (1963/1999), assumendo il costume da lupo, vive una trasformazione simbolica: entrambi si rifugiano nelle sembianze animali per affrontare le frustrazioni del loro rapporto con gli adulti. La differenza è, tuttavia, nei finali: in Sendak Max ritrova l'affetto parentale, mentre McKee sovverte completamente il plot tradizionale ed atteso. MacKee non invita alla lettura per la rassicurazione e l'identificazione. L'autore, forse partendo dalla citazione ironica del capolavoro di Sendak, sembra chiederci: "Cosa è peggio? Essere puniti per un comportamento trasgressivo o essere perdonati? O essere completamente ignorati, liberi di fare qualsiasi cosa?"

Anche se mai menzionata nel testo, l'istanza del vedere, o del non vedere, è al cuore di quasi ogni pagina nel libro. In definitiva, la narrazione visuale suggerisce che ciascuno per esistere deve essere percepito da un Altro. I genitori di Bernard rifiutano di dare al bambino quel tipo di affermazione del suo senso del sé. Al contrario, nella copertina è apertamente indicato il contatto visivo tra Bernard e il mostro, e sebbene il bambino sia in una posizione più bassa e guardi negli occhi il suo alter-ego, mantiene un atteggiamento calmo e confidente. Nella penultima pagina, invece, il contatto visivo avviene tra gli occhi del mostro messo a letto e il lettore: questo supporta l'idea del divoramento come vera e propria metamorfosi, intesa come estremo tentativo del bambino di essere visto dai genitori. Anche la questione della focalizzazione non è irrilevante. Per usare la terminologia di Genette (1986), il narratore è extradiegetico/eterodiegetico, fuori dalla storia e da un suo personaggio. Se scegliamo di leggere la scomparsa di Bernard come una sua metamorfosi, il punto di vista dovrebbe appartenere a Bernard, poiché le immagini che vediamo mettono in scena il suo immaginario gioco di ruolo come un evento reale. In questo senso, si può dire che l'apparato verbale è focalizzato esternamente, mentre il racconto visuale implica una prospettiva interna del protagonista. In pratica questa doppia focalizzazione lascia il lettore con un senso di dislocazione e disorientamento rispetto al messaggio implicito.

Questa ambiguità può essere letta come una caratteristica postmoderna sul piano estetico, ma soprattutto come un aspetto cruciale di una letteratura che intende problematizzare la visione e il linguaggio, sfumando il confine netto tra realtà e immaginazione, suggerendo relazioni lente, poco rigide, tra significante e significato, rendendo la lettura un processo meno liscio, più complesso, nell'impossibilità da parte del lettore di arrivare ad un significato definitivo o ad una realtà assoluta. In effetti, la decostruzione e la sovversione del significato risultano quasi lo scopo della creazione: il risultato è una narrativa intrigante e ambigua, fatta di parole e immagini che dialogano in modo tutt'altro che banale, che sfida il senso critico e le risorse ermeneutiche del lettore, con lo scopo,

proprio della migliore letteratura per l'infanzia, di porre delle domande piuttosto che di fornire delle risposte certe.

Bibliografia

- Almond, D. (1998). Skellig. Milano: Salani.
- Almond, D. (2011a). Libri e bambini non si addomesticano, *Infanzia*, n. 3, maggio-giugno 2011.
- Almond, D. (2011b). La storia di Mina. Milano: Salani.
- Becchi, E. (1994). I bambini nella storia. Roma-Bari: Laterza.
- Blake, Q. (1998). Zagazoo. London: Red Fox.
- Bruner, J. (2002). La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita. Roma-Bari: Laterza.
- Calabrese, S. (2013). La letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover. Milano: Bruno Mondadori.
- Dewey, J. (1916). Democrazia ed educazione. Milano: Sansoni 2004.
- Diaz Reguera R. (2013). C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa? Cagli: Settenove.
- Elias, N. (1982). La civiltà delle buone maniere. Bologna: Il Mulino.
- Foucault, M. (1961). Storia della follia nell'età classica. Milano: Rizzoli 2011.
- Foucault, M. (2001). Il discorso, la storia, la verità. Torino: Einaudi.
- Genette, G. (1986). Figure III. Discorso del racconto. Torino: Einaudi.
- Gopnik, A. (2010). Il bambino filosofo. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gottschall, J. (2014). L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grilli, G. (2011). Bambini, insetti, fate e Charles Darwin. In Beseghi, E., Grilli, G. (a cura di). La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini. Roma: Carocci.
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38, 4, 450-457.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). Empire. London: Harvard University Press.
- Kincaid, J. R. (1992). Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture. New York: Routledge.
- Lee, S. (2012). La trilogia del limite. Mantova: Corraini.
- Lesnik-Oberstein, K. (1994). Children's Literature: Criticism and the Fictional Child. Oxford: Clarendon Press.
- Lessén-Seger, M. (2006). Adventure into otherness: child metamorphs in late twentieth-century. Åbo: Åbo University Press.
- McKee, D. (1980). Not now, Bernard. London: Red Fox 1996.
- Montessori, M. (1938) Il segreto dell'infanzia. Milano: Garzanti 1992.
- Montessori, M. (1936) Il bambino in famiglia. Milano: Garzanti 1991.
- Nikolajeva, M. (2010). Power, voice and subjectivity in literature for young readers. New York/London: Routledge.
- Nodelman, P. (2008). The hidden adult. Defining Children's Literature. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Rose, J. (1984). The case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Literature. Basingstoke: Macmillan.
- Rudd, D. (2006). Theorising and theories. The conditions of possibility of children's literature. In Hunt, P. (ed.). Children's Literature: Critical Concepts in Literature and Cultural Studies. vol. 2, London/New York: Routledge, 356-374.
- Sendak, M. (1963). Nel paese dei mostri selvaggi. Milano: Babalibri 1999.
- Stainton Rogers, R., Stainton Rogers, W. (1992) Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern. London: Simon and Schuster.

Volosinov V. N., Bakhtin M., (1973) Marxismo e filosofia del linguaggio. Problemi fondamentali del metodo sociologico nella scienza del linguaggio. Lecce: Manni 1999.

Segui il nascente, lui sa. Suggestioni montessoriane sul mettere al mondo/venire alla luce
di Gabriella Falcicchio

DOI: 10.12897/01.00051

Maria Montessori ha evidenziato per tutta la vita l'importanza di comprendere il bambino dai primi istanti di vita, per offrirgli un ambiente accogliente e presenze educative in grado di accompagnarlo, insieme alla madre, nell'affacciarsi alla vita nel modo migliore. Alla luce degli studi più recenti sulla nascita, è possibile oggi cogliere quanto illuminate fossero le osservazioni e le intuizioni di Maria Montessori e allo stesso tempo applicarle anche al travaglio e al periodo perinatale.

Maria Montessori drew attention, during her entire lifetime, towards the importance of the comprehension of the child since their very first moments. Her effort was made in order to offer them a welcoming milieu and educators capable of accompanying them, with their mother, during the entrance into life in the best way. Based on the most recent studies around childbirth, it is possible now to understand how enlightened Montessori's observations and intuitions are and, at the same time adopt them in the earlier labour and perinatal phases as well.

Segui il *nascente*, lui sa.

Basterebbe questa frase per rappresentare in modo efficace il legame tra la prospettiva montessoriana sullo sviluppo della vita umana e l'area, ancora poco esplorata, del perinatale. Le frasi della Montessori, divenute idiomatiche per la straordinaria efficacia della sintesi, sono tuttavia sempre in grado di aprire vedute nuove: mi si perdonerà allora se ho tradito la *littera* della celebre "Segui il bambino, lui sa" per evidenziare – con una parola peraltro inesistente nel vocabolario italiano – il punto di vista di questo scritto, in cui il bambino viene tenuto sotto l'ala della visione montessoriana ancor prima di nascere e nel periodo perinatale.

L'interesse di Maria Montessori per il bambino appena nato e per la sua immediata apertura al mondo si tradusse nelle attività di Adele Costa Gnocchi, sua allieva dall'inizio e in seguito direttrice della Scuola di Assistenti all'Infanzia (Honegger Fresco, 2001). Fu nel 1961 che sorse il Centro Nascita Montessori, oggi attivo con la presidenza di Laura Franceschini e il coordinamento di una montessoriana che è stata sempre molto attenta al primo periodo di vita, Grazia Honegger Fresco, uno dei nomi più vicini al dibattito sulla nascita fisiologica e sulla necessità – se non urgenza – di cambiare le prassi violente dell'ostetricia, sia per salvaguardare il femminile, sia per accogliere adeguatamente il nascente, sia infine per custodire la loro relazione come base insostituibile di una civiltà della pace. Il discorso su questo tema ha un orizzonte politico, poiché, come sa dire proprio, "abbiamo il dovere di produrre condizioni e leggi a protezione dei nuovi nati. Non per tornare a una mistica della maternità [...] ma per tenere ben presente la realtà biologica e mettere al mondo figli nel desiderio di una umanità più costruttiva e meno violenta" (Honegger, 2014, p. 13).

Questo scritto intende raccogliere alcune riflessioni montessoriane, già riconosciute come valide per la pedagogia e l'educazione del bambino dopo la nascita, restituendole al lettore come intuizioni illuminate altrettanto valide nel periodo perinatale, in un gioco a doppio specchio in cui anche gli studi più avanzati di fisiologia della nascita possono parlare alla visione montessoriana corroborandola e ampliandola.

1. Ogni aiuto inutile è un ostacolo

La frase completa di Maria Montessori è "ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo", ma ne ho ommesso l'ultima parte, per allargare il contesto di validità di un ragionamento (Montessori, 1999b, p.119) che, se tocca il bambino che immaginiamo già attivo dopo la nascita, possiamo portare nel periodo perinatale, nel mentre della nascita e anche prima.

Come ho argomentato in altri luoghi (Falcicchio, 2012), una semplice riflessione linguistica ci fa constatare che non esiste nel nostro idioma, e quindi nell'immaginario collettivo, una parola che di-

ca l'essere umano mentre nasce. Embrione, feto, nascituro, poi neonato, lattante, bambino. Esiste un'omissione linguistica e antropologica che riflette un'assenza e allo stesso tempo la riproduce e la costruisce nelle menti e nelle prassi. Il nascente è il grande assente, insieme alla sua identità metamorfica. Forse è proprio essere così rapidamente in trasformazione (pesce, anfibio, terrestre) e come tale troppo difficile da incasellare nella mentalità positivistica della misurazione ad aver impedito di visualizzare con una parola precisa ciò che confini precisi non ha, l'umano che si pretende individuato e staccato da chi lo sta mettendo al mondo in una fase invece – quella del nascere – in cui è bene che si parli la lingua (ancora inedita) dell'indefinitezza, della fluida penombra, dell'intimità: lì, in quello spazio-tempo misterioso, qualcosa di assolutamente mirabile sta accadendo. È l'Evento per eccellenza, senza eguali.

Anche per l'assenza di parole, facciamo fatica a “vedere” il nascente, a comprendere un periodo che peraltro viene omesso anche dalla vita sociale, da decenni relegato nei luoghi della segregazione medica. Questo non significa che la nascita sia un accadimento di natura pubblica, tutt'altro. È l'evento più intimo che esista – come ogni evento della vita sessuale, ci ricorda M. Odent (2009) – e questo carattere più di ogni altro va riconosciuto per comprendere l'essenza del mettere al mondo/venire alla luce e cogliere con chiarezza che ogni aiuto inutile ai due protagonisti della nascita è un ostacolo, è un danno.

Vale la pena ricordare rapidamente che la medicina moderna, che battezza il positivismo dopo secoli di incubazione sessista e patriarcale, ha espropriato il corpo della donna, rendendola un'incompetente nel compito che sul piano biologico più di tutti la distingue dal maschio. La competenza non viene dal mero “istinto”, nozione troppo ambigua e difficilissima da definire per la dialettica natura/cultura che abita internamente l'esserci dell'umano, ma dalla coniugazione di sapere del corpo e partecipazione solidale al parto di altre donne, dalla circolazione dei saperi esperienziali tra donne che per millenni ha reso la nascita una cosa di donne, sia per chi accompagnava (la levatrice, le “doule” di allora, cioè la trama delle presenze parentali, affettive, comunitarie), sia per la donna che metteva al mondo e accudiva i neonati senza sentirsi – come oggi – persa, in ansia al punto da cercare nei libri conoscenze introvabili nella propria storia di vita (l'esempio più drammatico di questa cesura è oggi l'allattamento al seno).

La sottomissione femminile, espressa dalla terribile parola “patriarcato”, si è tradotta in estromissione del femminile dalla nascita e della nascita dal femminile: con la modernità si apre la strada alla professionalizzazione delle figure di accompagnamento; con la rivoluzione industriale e il positivismo si avvia la medicalizzazione del parto nel segno di un sapere tutto al maschile. C'è un passaggio delicatissimo in questo processo, illuminante per cogliere il valore della suggestione montessoriana in analisi: la presenza di un chirurgo al parto della prima favorita di Luigi XIV nel 1663 (Chiechi, 2012, p. 62). Per la prima volta un parto fisiologico viene assistito da una figura medica. Nell'episodio, colto per il suo valore simbolico e per orientarci nella datazione di processi molto più articolati, emergono tre aspetti:

1. inizia simbolicamente il connubio infelice di ostetricia fisiologica e chirurgia, cioè un ramo particolarmente interventista della medicina (essa stessa scienza della patologia), che porterà all'invenzione di strumenti in grado di atterrire e culminando negli anni '20 con la definizione del travaglio come processo patologico, da parte del ginecologo americano Joseph DeLee, che raccomandava narcosi della donna, uso del forcipe ad ogni parto (inevitabile peraltro in condizioni del tutto antifisiologiche di travaglio), estrazione della placenta con la manovra dal nome eloquente “del calzascarpe” (Odent, 2006, p. 30).
2. questo connubio è interamente al maschile, come maschile era la medicina (il primo medico che si laurea in Italia è Maria Montessori!!!) e “la concezione che si aveva del corpo della donna da parte della medicina ufficiale non solo non era scientifica, ma non era neppure benevola, assimilato più a quello degli animali che non all'essere umano (Chiechi, 2012, p. 65);
3. la presenza del medico alla corte del Re Sole, tuttavia, è un privilegio, perché la donna fino ad allora non è considerata meritevole di assistenza, c'è un riconoscimento (più facile visto che si parla di reali) verso la donna, finalmente destinataria di aiuto (inutile!). Tuttavia questo riconoscimento è

in rapporto paradossale con l'avvento dell'era del controllo sempre più pervasivo sul corpo femminile fino al suo azzeramento nel parto sotto narcosi.. Come mostra con chiarezza l'analisi di Chiechi, "prima del 1663 [...] la società patriarcale era troppo brutalmente misogina per interessarsi alla salute femminile" (Chiechi, 2012, p. 64), per cui "fu chiamato un medico perché solo in quel momento storico la donna acquistò una attenzione particolare, e fu di conseguenza ritenuta degna di essere assistita da un medico; l'intento fu quindi a fin di bene, come i tanti disastrosi interventi sul corpo della donna, anche contemporanei, tutti eseguiti a fin di bene" (Chiechi, 2012, p. 62).

Da allora a oggi l'interventismo medico, giustificato dalla necessità di limitare i rischi e offrire sicurezza, si è ingigantito nell'ottica di portare aiuto a una donna resa "incapace" di partorire, che reclama spesso lei stessa l'azione sul suo corpo, delegando passivamente alla medicina (è il caso del cesareo su richiesta), o che ritiene di poter finalmente essere protagonista lucida del parto in tutte le sue fasi togliendosi il dolore dal corpo (è il caso dell'epidurale), dichiarando con orgoglio di aver potuto così ella stessa controllare la situazione. È la stessa logica (maschile) del controllo, assunta dalla donna – per un evento che ha come suo carattere fondante la perdita del controllo con lo "spegnimento" della neocorteccia a vantaggio del cervello rettile (Odent, 2009) – talvolta con scelta consapevole, talvolta quasi automaticamente: nell'epoca della nemesi medica (Illich, 1975/2004), nell'era della plastica (Odent, 2012), il cesareo o l'epidurale costituiscono di fatto una modalità di *sopravvivenza* psichica alla violenza ostetrica per chi, solo seguendo percorsi di autoformazione non ufficiali, riesce a distinguere tra quanto di pauroso e rischioso c'è nel parto come fatto naturale e quanto diviene più rischioso e terrorizzante nel parto come evento medicalizzato. Lo snodo è questo: c'è un effetto *nocebo*, chiaramente documentato dalla ricerca, dell'intervento medico che si pretende di aiuto alla partoriente e/o al nascituro, ma che di fatto danneggia l'una, l'altro e soprattutto la loro relazione.

Ecco che la frase montessoriana acquista un senso affatto particolare in riferimento alla nascita: ogni aiuto inutile è un ostacolo. Sì, è un ostacolo, crea un danno, interferendo con un processo che ha già in sé tutto il necessario per andare a buon fine. Siamo fatti per nascere e per nascere nel miglior modo possibile: tutta la nostra sapienza di animali culturali dovrebbe partire dall'assunto che la natura sa cosa fare. Appunto: il bambino sa.

2. Segui il bambino, lui sa. Accompagna la madre, affinché sappia.

Il bambino sa. La donna rischia di non sapere più. L'azione di disturbo di millenni, acutizzatasi negli ultimi quattro secoli e in particolare negli ultimi 60 anni, fa sì che oggi le donne siano sole col proprio corpo in trasformazione, sole – nonostante l'affollamento delle sale parto – mentre quel corpo si apre, sole con il loro bambino sebbene separate da lui nel momento in cui meno dovrebbe accadere. Una forma, anche questa, di analfabetismo di ritorno su larga scala e tempi secolari, che non dipende dal fatto che in noi umani abita una parte naturale e una parte culturale e spesso non sappiamo coniugarle, ma dipende dal fatto che mettere al mondo è, come si diceva prima, un evento intimo e sociale nello stesso tempo. Il versante sociale del parto era quello che, prima dell'invasione medica, garantiva l'intimità, non che esponeva la donna, e consentiva la circolazione dei saperi della nascita. Oggi la donna che si appresta a partorire non sa. E Maria Montessori ne era ben consapevole mentre scriveva in *Educazione per un mondo nuovo*: "non si deve dimenticare che viviamo in una civiltà estremamente artefatta, in cui gli istinti naturali che la natura ha dato alla madre sono in gran parte soppressi o sopiti" (Montessori, 2000, p. 43).

Il bambino, invece, ancora sa. E andrebbe seguito.

Ogni interferenza distrugge nel bambino competenze che gli appartengono perché sono iscritte nel suo essere come potenzialità da tempi antichissimi. Ogni impedimento risulta distruttivo. Ogni sostituzione, accelerazione, costrizione distrugge il germoglio, che non fiorirà, o che necessiterà di fatica e sofferenza per fiorire quanto può.

Un esempio nel campo del perinatale è l'induzione del travaglio, farmacologica tramite ossitocina o meccanica tramite scollamento delle membrane. Mi riferisco ai casi in cui non c'è alcuna ragione

per intervenire, come quando, ad esempio, il calcolo delle settimane ostetriche fa supporre di aver superato i giorni previsti e, anche in assenza di sofferenza fetale o altri indicatori di rischio, si procede di prassi all'induzione. Le conoscenze che possediamo oggi confluiscono tutte nella direzione di interferire il meno possibile, permettendo al bambino di avviare la danza che danzerà con sua madre. Nel lento – ma se si pensa rapidissimo – passaggio nel canale da parto, il nascente è attivo, prende iniziative, risponde ai feedback del corpo materno (che è intriso di psiche, anima, degli stati umorali, emozionali, di ansia, paura o relax, cioè cocktail di ormoni), spinge, rallenta, accelera, si gira: sa cosa fare e non ha bisogno di nessuno per farlo, non l'ha imparato da nessuno. Anzi, ha bisogno che nessuno lo disturbi.

E che nessuno disturbi la madre, poiché l'efficacia di questo complesso sistema di passi che è la danza della nascita dipende fortemente da come la madre sta vivendo il suo travaglio. È necessario che ella sia protetta da presenze estranee (ma in ospedale sono tutti estranei!!!) (1), da prassi inutili agite in nome di un presunto aiuto e di fatto senza alcuna base scientifica: incursioni che violano il suo corpo e che Franca Pizzini ha efficacemente denominato “rituali di iniziazione all'istituzione”, come la rasatura del pube, il clistere o l'episiotomia (1987). Aiuti inutili e come tali di ostacolo, che minano alla radice il perfetto equilibrio del parto e rischiano di minare la relazione madre-neonato.

L'importanza di non disturbare un processo che ha già in sé la sua sapienza è ribadita oggi dall'utilizzo del concetto di *imprinting* a proposito delle prime ore e dei primi giorni di vita del bambino. Il concetto, mutuato dall'etologia (Lorenz, 1949/1967) e applicato da decenni nell'etologia umana, si riferisce a quel complesso sistema di apprendimenti precoci che si *stampano* in modo significativo e pressoché indelebile nella memoria dell'individuo in momenti salienti, critici, apicali. Sappiamo che il periodo perinatale rappresenta un arco temporale particolarmente significativo in termini di *imprinting*, avvicinabile al concetto di “periodo sensitivo” elaborato da Maria Montessori. Ella riteneva che esistessero periodi specifici in cui vengono attivate elevate energie, funzionali allo sviluppo di particolari organi e aree della psiche del bambino, che poi scompaiono quando l'organo si è formato e l'area è giunta a maturazione; essi “riguardano importanti attività, utili a guidare l'essere che viene a vivere nell'ambiente esterno” (Montessori, 1999a, p. 96) e in cui le competenze proprie di quel centro di sensitività o di quel periodo sensitivo possono svilupparsi bene o male oppure non svilupparsi e decadere in base a come si configura l'ambiente esterno, poiché “queste strutture, che guidano la crescita e lo sviluppo psichico, cioè la *mente assorbente*, le nebuli e i periodi sensitivi con i loro meccanismi sono ereditari e caratteristici della specie umana. Ma il loro attuarsi può solo compiersi attraverso una libera azione sull'ambiente” (Montessori, 1999a, p. 98).

È la stessa Montessori a dichiarare che, se l'ambiente ha un ruolo molto importante in tutti i periodi sensitivi, “in nessuno esso ha l'importanza che ha immediatamente dopo la nascita” (1999a, p. 99). Se all'epoca, la Nostra ribadiva che si stentava a riconoscere l'importanza di quel momento apicale, perché troppo di recente si era assunta la consapevolezza dell'incredibile sviluppo psichico dei bambini nei primi due anni di vita, non possiamo che constatare di non aver fatto molti progressi nell'accoglienza del neonato, nonostante non solo siano consolidate le acquisizioni relative ai primi anni di vita, ma si aggiungano oggi dettagliate conoscenze su quanto accade sia immediatamente dopo la nascita, sia durante la nascita, evidenziando come il periodo sensitivo perinatale abbracci tutto il tempo del travaglio e delle ore post-partum.

Nelle pratiche di accoglienza del neonato, è interessante verificare quanto i pionieri della nascita fisiologica siano intimamente montessoriani. F. Leboyer (1974/1975), bollato non senza irrisione come “poeta della nascita”, dedica l'intera vita a modificare le pratiche ospedaliere per garantire un ingresso dolce e meno intrusivo possibile al nuovo nato: luci basse, silenzio, un bagno caldo, invece che bruschi movimenti finalizzati a misurazioni posticipabili, taglio ritardato del cordone ombelicale, permanenza con la madre per tutto il tempo tramite *rooming in*.

La pluridecennale attività di M. Klaus, che conia il concetto di *bonding* e avvia le pratiche di mar-supio terapia nelle TIN (Terapie Intensive Neonatali), è riassunta nell'intervista fatta da P. Zlotnik (Falcicchio, Zlotnik, Bortolotti, Tortorella, 2014) in tre locuzioni-chiave che hanno un evidente sa-

pore montessoriano: “Io credo che si potrebbe dire molto sui vantaggi di iniziare la vita osservando la propria madre”, “Tu non devi fare niente” e al centro di tutto, a fare da snodo, quel “very, very slowly” che emoziona l’ascoltatore dell’intervista.

La prima frase evidenzia il necessario *continuum* tra periodo fetale, periodo perinatale e periodo neonatale. Oggi parliamo di endogestazione ed esogestazione (Braibanti, 1993) come due momenti dello stesso processo e gli studi dell’antropologa J. Liedloff (2000) ne attestano la caratteristica transculturale, sebbene nell’occidente industrializzato siano dilagate pratiche di disturbo molto pesanti e non senza conseguenze, oggi peraltro molto meno messe in discussione che non 30 anni fa. Rispetto a questo Maria Montessori dichiara: “Il bambino dovrebbe rimanere, nei primi giorni dopo la nascita, quanto è più possibile, a contatto di sua madre e in ambiente che non contrasti per differenze troppo forti, per esempio di temperatura, con quello in cui si è formato prima della nascita: non troppa luce, non troppo rumore poiché il bambino giunge da un luogo di tepore, di perfetto silenzio, di oscurità” (Montessori, 1999a, p. 100) e “possiamo dire che il bambino ha cambiato la sua posizione rispetto alla madre; egli è ora fuori dal corpo materno ma tutto rimane lo stesso” (Montessori, 1999a, p. 101).

Inoltre “nella madre ci sono forze a cui il bambino è abituato e queste forze costituiscono per lui un aiuto necessario nei primi difficilissimi giorni di adattamento” (Montessori, 1999a, p. 101). Saranno queste *forze* a portare all’innamoramento tra madre e figlio, purché venga rispettata la lentezza di un adattamento reciproco. È necessario anzi che la madre possa restare in intimità con suo figlio affinché gran parte dell’ambiente a cui il piccolo ha da adattarsi sia costituito dal corpo materno e solo secondariamente dalla restante parte dell’ambiente esterno alla diade. Oggi sappiamo che ogni discorso sul legame d’amore ha consistenza materica, chimica, ormonale (e non per questo è meno spirituale), che le forze della madre non sono in un generico *sentimento materno*, ma in un potente flusso energetico che si attiva nelle giuste condizioni. Possiamo nominare tre di queste forze della natura: 1. l’ossitocina, l’ormone dell’amore, che per poter essere secreto nel corpo materno necessita proprio di silenzio, oscurità e intimità (leggi: i bisogni del neonato e quelli della madre sono omologhi, non differenti, né tantomeno in contrasto tra loro); 2. il colostro, il primo latte della madre, aiuto indispensabile per i primi giorni di adattamento perché consente all’intestino del piccolo di iniziare la sua attività dolcemente; 3. i microbi materni e dell’ambiente familiare. È recente l’espressione *rivoluzione del microbioma*: essa indica l’impatto rivoluzionario delle conoscenze circa il ruolo determinante della colonizzazione batterica sul funzionamento del sistema immunitario umano. Questo processo complesso e delicato avviene nel periodo perinatale e necessita proprio della vicinanza fisica madre-bambino – che al contempo favorisce la secrezione di ossitocina ed è sostenuta nel tempo dall’ossitocina stessa – e del colostro, ricco di anticorpi che in parte sono già presenti nel bambino dalla vita prenatale e che lo aiuteranno a fronteggiare i microbi ambientali. Affinché il sistema immunitario inizi nel modo migliore a funzionare e garantisca la salute a lungo termine, c’è bisogno cioè che il bambino venga colonizzato dai microbi materni, e tenuto lontano da altri microbi, appartenenti ad altre persone (il personale medico, ad esempio) e ad altri ambienti che non siano quello più familiare, in un processo in cui il neonato si inserisce nel mondo “molto, molto lentamente”.

Cosa devono fare gli altri? Cosa deve fare la madre stessa? Klaus lo dice con chiarezza a proposito di uno delle più mirabili competenze innate del bambino, che tuttavia, come aveva intuito Montessori, può spegnersi se viene disturbata dall’interventismo adulto: la competenza a cercare il seno materno e a nutrirsi. Bene: nessuno deve fare niente, ecco la seconda frase di Klaus. Il neonato verrà posato sul ventre materno (dall’ostetrica o dalla madre stessa, nei casi più felici) e la madre non dovrà né portarlo al seno, né infilargli il capezzolo in bocca, potrà poggiare delicatamente la mano sui piccoli glutei che inizieranno a spingere per la prima volta in orizzontale quel corpicino fino ad allora appallottolato. Nell’arco di circa 40 minuti, il neonato guadagnerà il ventre e poi il seno, riposandosi di tanto in tanto, lasciandosi guidare dalla sua manina (che *non* sarà stata lavata) intrisa dello stesso odore del colostro, che giunta al capezzolo lo afferrerà e lo tirerà, preparandolo alla suzione. Infine il neonato, proprio perché dall’ambiente non avrà subito interferenze, intrusioni e sostituzioni

in una logica squisitamente montessoriana, avvierà così l'allattamento, cioè quel mirabile e complesso processo che unisce sopravvivenza e salute fisica con il saldarsi del legame che supporta anche la sua salute psichica e relazionale.

È doloroso dover constatare che gran parte delle pratiche che possiamo chiamare *dellabuona nascita* siano ad oggi assenti dai luoghi del parto, addirittura con rapide regressioni rispetto a quanto la stessa Montessori osservava compiuta nelle moderne cliniche di allora (2).

Non possiamo non aggiungere che Maria Montessori abbia colto con grande anticipo anche il ruolo fortemente disturbante delle cose, dei prodotti della società del benessere, che troppo spesso fanno da sostituti materni sin dai primi minuti dopo la nascita. Sempre ne *La mente del bambino* (Montessori, 1999a) scrive: "I problemi sociali del bambino non sono gli stessi dell'adulto. Si potrebbe dire che sino a ora la condizione sociale pesa sul bambino in modo inverso che sull'adulto, poiché non è affatto paradossale che mentre fra gli adulti è il più povero che soffre, fra i bambini è quello ricco che soffre di più. Oltre agli impedimenti del vestiario, delle convenienze sociali, dell'affollarsi di parenti e amici intorno al neonato, accade che nel ceto abbiente la mamma affida sovente il bambino alle cure di una balia, o ricorre ad altri mezzi di allevamento, mentre la madre povera segue il metodo naturale di tenere il bambino con sé" (Montessori, 1999a, p. 102). Questo tenere il bambino con sé oggi si traduce nelle cure prossimali o ad alto contatto, che non si rado incontrano l'irrisione di chi è abituato a considerare ovvio l'uso di oggetti come biberon, passeggini, sdraiette e un elenco infinito di prodotti, che il lucroso mondo del marketing infantile propina come indispensabili alla donna di oggi, più ricca, più dinamica, più rapida nello spogliarsi dell'abito pesante, lento e poco avvenente della puerpera per tornare il prima possibile al lavoro e in palestra. Mentre si diffonde lentamente una consapevolezza diversa, la coscienza della follia di un sistema economico come il nostro, con enormi costi sul piano della giustizia sociale, dell'equità tra i popoli e del rispetto dell'ambiente, porta a ripensare finalmente a un *bebè a costo zero* (Cozza, 2011) che, grazie a una sobrietà volontaria e controcorrente rispetto alle mode, si vuole montessorianamente più felice perché tenuto a contatto diretto e prolungato la madre per tutta l'esogestazione, e oltre.

A fare da triste specchio rispetto alle felici intuizioni di Montessori, c'è il processo di *modernizzazione* delle prassi perinatali delle donne immigrate, che, giunte con la speranza del benessere nell'occidente industrializzato, abbandonano presto le cure ad alto contatto proprie delle culture di origine, considerando ad esempio l'allattamento o la fascia come inutili orpelli e ostacoli all'assimilazione dei (pessimi) costumi dei paesi di accoglienza. Allo stesso modo, le considerazioni montessoriane dovrebbero metterci in guardia rispetto alla tendenza a esportare, insieme a progetti di cooperazione allo sviluppo, modalità di cura ostetrica e neonatale occidentali, che insieme alla garanzia di parti più igienici e meno rischiosi, di fatto espropriano le popolazioni autoctone di patrimoni di cura dal valore inestimabile.

Una considerazione simile si può formulare a proposito del giudizio, talvolta pesantemente negativo, delle stesse donne occidentali verso le donne Rom, colpevoli di portare con sé bambini e neonati nei luoghi insalubri dell'accattonaggio e di usarli per impietosire i borghesi benpensanti. Anche in questo caso, Maria Montessori parla a noi mettendoci in guardia da valutazioni facili (a sfondo discriminatorio e razzista) con una delle sue più belle pagine di *Educazione per un mondo nuovo*: "Una madre di semplici costumi invece istintivamente sa aiutare il suo bambino nel periodo sensitivo, e procurargli l'ambiente che gli occorre portandolo sempre con sé, proteggendolo col suo amore materno. Oggi le madri hanno in gran parte perduto l'istinto e l'umanità si avvia verso la degenerazione: per questo è tanto importante studiare le manifestazioni dell'istinto materno quanto le fasi dello sviluppo naturale del bambino, perché le due cose sono destinate a essere complementari. Le madri devono tornare a collaborare con la natura" (Montessori, 2000, p. 43).

3. Per una pedagogia montessoriana della nascita e del perinatale

L'intera visione montessoriana rappresenta una lente interessante per ripensare le pratiche del venire al mondo, consentendoci di parlarne non solo sulla scorta dell'indispensabile apporto di un ampio

ventaglio di saperi tecnici (senza i quali non potremmo irrobustire le nostre affermazioni), ma con il linguaggio dell'educazione. Sono almeno tre i campi in cui cogliamo il valore della Montessori:

1. la nascita come luogo nel quale educare gli adulti a “non fare”, a non interferire, a non disturbare il bambino che sta nascendo, permettendogli in questo periodo sensitivo fondamentale di agire nell'ambiente (uterino, vaginale, esterno) secondo gli schemi di comportamento che ha iscritti dentro di sé e che lo conducono verso un'esistenza in salute, felicità e pace. Il campo della formazione va dai futuri genitori a tutti i professionisti della salute e della cura che vengono in contatto con la diade;

2. l'allestimento del setting della nascita come tappa fondamentale nell'accoglienza del nascente: l'occhio montessoriano ben suggerisce di preparare gli ambienti per garantire la minore interferenza dell'adulto nel compito cruciale del bambino di venire al mondo;

3. la considerazione della donna come l'unico vero *ambiente* del bambino: è indispensabile cioè che l'azione di interferenza sia ridotta al minimo anche nei confronti della donna. Allora la nascita, vista nell'ottica femminile, è occasione di riappropriazione dei saperi delle donne, da millenni fatti della competenza a mettere al mondo e a garantire la sopravvivenza del piccolo, di recupero di questa circolarità dialogica e orizzontale di saperi tra le donne come luogo di resistenza alla violenza. Una resistenza concreta quando ogni donna rivendica un piano di parto rispettoso di sé e del nascituro, ma anche simbolica e politica in senso ampio. In questo processo di riappropriazione, che non ha alcuna parentela con nostalgie verso un passato arcaico, la scienza ha un compito fondamentale, come la Montessori, donna di scienza, ci dice: “L'amore materno è una forza, una delle forze della natura, e deve divenire oggetto di studio degli scienziati, in modo che le madri d'ora in poi possano dare il loro aiuto coscientemente, dal momento che non sanno più farlo per istinto. L'educazione deve fornire alle madri le cognizioni necessarie perché esse possano fin dalla nascita venire consapevolmente incontro ai bisogni psichici dei loro figli, invece di relegarli in ambienti igienicamente impeccabili e farli assistere da bene addestrate bambinaie che soddisfino con perfetta efficienza i loro bisogni fisici” (Montessori, 2000, p. 43).

In questo processo, oggi più che mai sentito, rivendicato dalle donne e tuttavia ignorato dalle istituzioni, la pedagogia ha molto da fare. Maria Montessori si è fatta portavoce tutta la vita della connessione stretta tra un'educazione che, mentre *lascia in pace* il bambino dall'inutile e perciò dannosa azione dell'adulto, costruisce un futuro di pace attraverso quel bambino, finalmente libero di esprimersi e agire secondo la propria natura che, come la sua mirabile mente assorbente, “riceve tutto, non giudica, non respinge, non reagisce [...] accoglie tutto, spera in tutto (Montessori, 1999a, pp. 286-287). È la pace l'orizzonte che si costruisce dall'inizio, dall'atto stesso (e prima) del mettere al mondo/venire alla luce, e una pedagogia che si ponga l'interrogativo della pace non può che soffermarsi pensosamente sulle parole imperiture di Maria Montessori.

Note

(1) Si capisce attraverso il bisogno di intimità, la richiesta frequente delle partorienti di avere il proprio medico con sé, a costo di pagare troppo denaro e di sottoporsi volontariamente a violenze come cesarei programmati e induzioni.

(2) “Nelle moderne cliniche pediatriche la madre e il bambino sono oggi collocati in una stanza dalle pareti di vetro con una temperatura facilmente controllabile, così da essere gradualmente eguagliata a quella della temperatura esterna normale. Il vetro è azzurro, affinché la luce che entra nella stanza sia attutita. Occorrono anche cure per il modo come il bambino viene maneggiato e spostato. In contrasto con gli usi passati di tuffare il bambino in un bagno posto in basso così da causare una scossa, invece di vestirlo rapidamente senza alcuna preoccupazione della sua sensibilità, quasi fosse un oggetto privo di sensi, la scienza ritiene oggi che il neonato dev'essere toccato il meno possibile e nemmeno dovrebbe essere vestito, ma tenuto in una stanza dalla temperatura sufficiente a mantenere caldo il bambino e libero da correnti di aria fredda. Si è cambiato il modo di trasportare il bambino, usando ora un soffice materassino, simile a un'amaca, su cui viene adagiato; si evita di

sollevare e abbassare rapidamente il neonato e si vuole sia maneggiato con le stesse precauzioni con cui vengono rimossi i feriti. Non è soltanto puramente igiene. Le infermiere portano una striscia di tela davanti al naso perché i microbi da esse non passino nell'ambiente del neonato, e madre e figlio vengano considerati, nelle moderne cure, come organi di un sol corpo in comunicazione tra di loro. L'adattamento all'ambiente viene così favorito secondo natura, poiché una particolare connessione esiste tra madre e figlio, quasi un'attrazione magnetica" (Montessori, 1999a, pp. 100-101).

Bibliografia

- Braibanti, L. (1993). *Parto e nascita senza violenza. Dalla gravidanza al parto, ai primi mesi di vita*. Milano: Red.
- Champagne, F. A., Curley, J. P. (2009), Epigenetic mechanism mediating the long-term effects of maternal care on development, *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 4.
- Chiechi, M. L. (2012). *Arte non vi. La violenza della medicina occidentale sulla donna*. Bari: Ediself.
- Cozza, G. (2011). *Bebè a costo zero. Guida al consumo critico per accogliere e accudire al meglio il nostro bambino*. Torino: Il Leone Verde.
- Falcicchio, G. (2013). Il nascente invisibile: editoria per bambini e industrializzazione della nascita, *Educazione Democratica*, 143-156.
- Falcicchio, G., Zlotnik, P., Bortolotti, A., Tortorella, M. L. (2014). *Il primo sguardo. Prime ore di vita, cure prossimali e affettività*. Bari: Fasi di Luna.
- Honegger Fresco G. (2001). *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi*. Molfetta: La Meridiana.
- Honegger Fresco, G. (2014). *Accogliere un bambino*. Molfetta: La Meridiana.
- Illich, I. (1975). *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*. (trad. it di D. Barbone) Milano: Bruno Mondadori, 2004.
- Leboyer, F. (1975). *Per una nascita senza violenza. Il parto dal punto di vista del bambino*. (trad. it. L. Bonnard). Milano: Bompiani, 2005.
- Liedloff, J. (2000). *Il concetto del continuum. Ritrovare il ben-essere perduto*. Molfetta: La Meridiana.
- Lorenz, K. (1949), *L'anello di re Salomone*. (trad. it. L. Schwarz). Milano: Adelphi, 1967.
- Montessori, M. (1948). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, 1999a.
- Montessori, M. (1950), *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, 1999b.
- Montessori, M. (1946), *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 2000. (ed orig. 1946).
- Montessori, M. (1947). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti, 2007.
- Odent, M. (2002). *L'agricoltore e il ginecologo. L'industrializzazione della nascita*. (trad. it. P. Negri). Torino: Il Leone Verde, 2006.
- Odent, M. (1999). *La scientificazione dell'amore. L'importanza dell'amore per la sopravvivenza*. (trad. it. C. Malinpena) Milano: Apogeo, 2008.
- Odent M. (2009). *Le funzioni degli orgasmi*. (trad. it. C. Scropetta). Firenze: Terra Nuova.
- Odent, M. (2011). *Nascere nell'era della plastica*. (trad. it. C. Scropetta). Firenze: Terra Nuova, 2012.
- Pizzini, F. (a cura di) (1987). *Sulla scena del parto. Luoghi, figure, pratiche*. Milano: Franco Angeli.

Montessori: “ingrandire” la personalità umana
di Paola Trabalzini

DOI: 10.12897/01.00045

In Montessori, the aim to promote the greatness of humanity is central. The education of the human personality has to have strong roots in the movement and the senses which are essential elements of the cognitive process, in the attention, in the desire to do well with accuracy and self-control, in the conquest of the levels of independence and of the self-knowledge and of others. All this is accessible through sensory, cognitive and social experiences in appropriate environments to the developmental stages.

In Montessori centrale è il motivo di promuovere la grandezza dell'umanità. Questo richiede che la costruzione della personalità umana abbia radici salde individuate nel movimento e nella sensorialità, alimento dei processi cognitivi; nell'attenzione; nel desiderio di far bene, con esattezza e autocontrollo; nella progressiva conquista di livelli di indipendenza, di conoscenza di sé e degli altri attraverso esperienze sensoriali, cognitive, sociali in ambienti adeguati alle fasi dello sviluppo.

1. Sentirsi capaci di fare da sé per agire con gli altri

L'educazione della mente e del corpo, della ragione e del cuore, dell'intelletto e della mano si fondono nella proposta educativa montessoriana per puntare al potenziamento della personalità, alla grandezza dell'umanità, alla promozione di tutti gli esseri umani, muovendo da una nuova considerazione della natura del bambino creatore del suo sviluppo, autore di un lavoro ripetuto e preciso in un ambiente ordinato e suscitatore di interessi.

L'obiettivo di questo lavoro è di evidenziare gli aspetti e le dinamiche che concorrono alla formazione e alla valorizzazione della personalità umana per Maria Montessori nella prospettiva dell'“educazione come aiuto alla vita”.

“L'indipendenza è la base prima del concetto di ‘personalità’”, afferma Montessori (2002) e continua: “la personalità comincia quando l'Io si è sciolto dai legami di altri Io, e comincia a funzionare da solo. È evidente che la personalità è allora spinta dal ‘sentimento’ del proprio valore e questo sentimento fa cercare delle opere da compiere sempre più importanti. Allora viene appunto la spinta al progresso [...]. L'indipendenza corrisponde all'essere o non essere: ‘to be or not to be’. Esiste o non esiste la personalità” (pp. 122-123).

Senza indipendenza non c'è personalità. L'indipendenza è intesa come sentirsi capaci di *fare da sé*, raggiungendo un fine difficile col proprio sforzo.

Dal riuscire a portare a termine ciò che ha scelto di intraprendere, l'essere umano trae consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, avviandosi verso la progressiva conquista di se stesso e dell'ambiente. L'essere umano cerca la sua autorealizzazione secondo una tendenza naturale al perfezionamento che Montessori coglie sin dal bambino piccolo e che costituisce una specifica scoperta della studiosa di Chiaravalle (Montessori, 1996a, p. 9).

Imparare a fare da sé è indispensabile per imparare ad essere; imparare a fare da sé è indispensabile per imparare a fare e ad essere con gli altri, contribuendo all'organizzazione sociale della vita. Ma cerchiamo di procedere con ordine.

Abbiamo detto che per Montessori senza indipendenza non c'è personalità, ossia non c'è integrazione di funzioni e processi, non c'è dominio di sé e apertura costruttiva agli altri e all'ambiente.

Per un bambino di sei mesi, ad esempio, incamminarsi sulla via dell'indipendenza può significare lasciare liberamente il suo letto basso per andare a cercare la madre o la persona che lo accudisce ogni volta che lo desidera, senza chiedere un aiuto esterno.

Per un bambino di tre o quattro anni l'indipendenza può essere costituita dal sentirsi in grado di svolgere da solo alcune attività di vita quotidiana come vestirsi, spogliarsi, lavarsi, curare l'ambiente.

Vestirsi, spogliarsi, lavarsi però non è più sufficiente come forma di indipendenza per un adolescente le cui mani non sono neppure più soddisfatte dall'utilizzo di "materiali di sviluppo" per penetrare nelle varie discipline.

Per un adolescente il conseguimento dell'indipendenza è legato all'esercizio di un lavoro sociale e produttivo permeato di progettualità, responsabilità, aspettative e collaborazione come accade, ad esempio, con le attività relative alla conduzione della vita quotidiana in una *farm-school*: dall'organizzazione dei pasti a quella della lavanderia, dalla gestione dell'energia allo smaltimento dei rifiuti [1].

La costruzione dell'indipendenza richiede, dunque, di esercitare pienamente i potenziali umani in un ambiente preparato che rispetta le esigenze dello sviluppo, in questo caso la conquista di successivi livelli di indipendenza: quella fisica per il bambino piccolo, quella economica per l'adolescente. Nel 1937 Montessori (2004) scrive che "la libertà individuale è la base di ogni cosa. Senza questa libertà è impossibile il pieno sviluppo della personalità" (p. 155). Si tratta di "aiutare il bambino a sviluppare la sua libera individualità in tutte le funzioni individuali e di favorire quello sviluppo della personalità che attua l'organizzazione sociale" (p. 157).

Per la formazione della personalità sono indispensabili indipendenza e libertà; esse costituiscono la base per uno sviluppo integrale che ha il suo fine nel funzionamento di un individuo in grado di contribuire alla vita della comunità.

La costruzione della personalità richiama allora alcuni termini come ambiente preparato, lavoro senso-motorio-mentale, affettività e socialità.

Essa richiede, dunque, lavoro, non un lavoro qualsiasi, ma il lavoro spontaneo, adeguato alle forze psico-fisiche, appassionato, instancabile, personale, perché aderente a interessi e motivazioni, perché svolto con libertà nei tempi di concentrazione e ritmi propri, perché mette in contatto il bambino e l'adolescente per un verso con se stessi e per l'altro con l'ambiente naturale e sociale.

Il lavoro del bambino dai tre ai sei anni è individuale, è il lavoro "per il proprio sviluppo" – afferma Camillo Grazzini (1996) – "attraverso il quale diviene adatto alla realtà immediatamente circostante, una realtà visibile e tangibile" (p. 98).

Quando si passa alla seconda infanzia il lavoro con gli altri, progettando e realizzando insieme, diviene sempre più rilevante, sino a raggiungere una grande importanza nell'adolescenza.

In questa età il lavoro "domanda due cose – afferma Montessori (2002) – : associazione e disciplina [...]. Ora l'indipendenza economica, la quale si risolve in un'associazione disciplinata di lavoro, diventa la base morale degli studi di grado superiore. La conoscenza scientifica si deve svolgere attorno ad esperienze sociali e al proprio valore di individuo indipendente" (pp. 124-125).

Per il bambino come per l'adolescente, si tratta di lavoro frutto di libera scelta la quale, ponendo l'essere umano dinanzi a più possibilità, favorisce l'espressione di inclinazioni, desideri, preferenze e avvia all'indipendenza, anche quella di pensiero, dunque, indipendenza di fare e pensare.

Proprio perché lavoro libero e spontaneo, esso ordina la personalità, "eleva" l'essere umano verso le "qualità superiori della personalità" come attenzione, concentrazione, volontà, perseveranza, auto-disciplina, calma, costruzione di legami, pace, favorendo la conquista di un equilibrio interiore. Ben aiuta a visualizzare questo aspetto la foto 1 la cui didascalia di Montessori (2000) precisa: "Un armadio con varie spazzole per usi diversi, non è un giocattolo che fa divertire, ma un mezzo di lavoro, che fa elevare" (p. 750).

Foto 1



Elemento cardine per l'organizzazione della personalità, ossia per la costruzione di un individuo indipendente, di una libera individualità, è il lavoro nel quale l'essere umano sperimenta, materializza, amplia e fortifica le sue potenzialità motorie, sensoriali, mentali, sociali, affettive, esercitando la volontà e formando il carattere.

2. Movimento, sensorialità e cognizione

Oggi gli studiosi convergono nel ritenere che il movimento è la condizione fondamentale per lo sviluppo di tutte le attività mentali e che il bambino conosce attraverso il movimento ed i sensi. Il corpo è il mezzo attraverso il quale la mente entra in contatto con la realtà circostante.

Ogni volta che i bambini non dispongono del loro corpo per muoversi nello spazio, “si determina – osserva Silvana Montanaro (2006) riferendosi ai bambini più piccoli – un’esperienza fisica di restrizione che diventa – e questa è la parte peggiore – un’esperienza psicologica di incapacità a realizzare i propri desideri e a seguire i propri interessi. Il mondo che ci circonda diventa una prigione invece di essere il luogo del nostro sviluppo” (p. 142).

Sull’importanza del movimento nella formazione della personalità Montessori ha parole chiare e anticipatrici.

Nel 1932 nello scritto dal titolo *La costruzione della personalità attraverso l’organizzazione dei movimenti* ella afferma che “la personalità trova nell’azione, nella pratica il suo alimento” e precisa “anche l’intelligenza nel costruirsi ha bisogno dell’attività motrice [...]. Il pensiero si realizza nell’azione” e “la motricità è fattore di sviluppo mentale” (Montessori, 1932, p. 323).

Pensiero e movimento sono, utilizzando un termine caro a Montessori, interdipendenti, si richiamano l’un l’altro in una sintesi indispensabile per la formazione dell’unità della personalità (foto 2: “esercizio sul filo”: i bambini camminano su un’elisse disegnata sul pavimento e l’attenzione è distribuita sia sulle mani, che stringono un campanello rilevando il controllo dei movimenti, sia sui piedi impegnati a non abbandonare il percorso dell’ellisse). Affinché il movimento sia formativo deve tradursi in un’azione esatta e controllabile avente uno scopo preciso. “L’azione – scrive Montessori – che può avere l’influenza più profonda nell’organizzazione della personalità è quella che polarizza tutte le energie interiori, cioè l’esattezza” (Montessori, 1932, p. 327).

Foto 2



Altra tendenza che Montessori coglie nel bambino, e anch'essa sua specifica scoperta riguardo alla psicologia infantile, è appunto l'esattezza. Questa genera attenzione, concentrazione e ripetizione dell'esercizio che porta alla memorizzazione; l'esattezza acuisce l'intelligenza, guida all'autocontrollo, conduce la volontà a vigilare sulla coordinazione dei movimenti.

Basti pensare alle attività di "vita pratica" come travasare del liquido o pulire una pianta. Svolgere queste attività in un determinato modo "diventa uno sforzo intelligente, chiaro, esatto, determinato, difficile che il bambino potrà compierlo lì per lì: la maestra dà la perfezione, l'atto perfetto a cui si può giungere forse dopo una serie di sforzi [...]. Non pretenda l'insegnante – precisa Montessori (1996b) – che il bambino faccia subito bene; se fa male, lasci stare. Il bambino ha capito come deve fare, ma non sa fare; farà male finché riuscirà" (pp. 4-5).

Foto 3



L'essere umano acquisisce ogni cosa con la sua diretta esperienza. L'insegnante non emette giudizi sui tentativi che il bambino sta facendo, non fa pressioni per ottenere tutto e subito. Nell'organizzare i movimenti il bambino è sostenuto da un adulto che predispone contesti di apprendimento appropriati al materializzarsi, attraverso il lavoro, delle potenzialità in competenze. Un adulto non giudicante, che apprezza quanto il bambino è capace di fare evitando ogni aiuto inutile.

La sospensione del giudizio e la capacità di osservare in modo attento e discreto creano, insieme alla possibilità del bambino di verificare la propria attività, un clima di fiducia e di rispetto, dove egli sperimenta accoglienza e apprezzamento, e le sue azioni, come nel caso della bambina dell'età di due anni della foto 4 che asciuga i piatti, suscitano "ammirazione e tenerezza" da parte dei compagni: "L'opera più pregiata è quella che manifesta le possibilità massime di ciascuno" (Montessori, 2000, p. 754).

Foto 4



Fiducia, rispetto, accoglienza e apprezzamento costituiscono condizioni favorevoli all'espressione di sé, al costituirsi nell'essere umano della stabilità emotiva, essenziale, come oggi ritenuto, per lo sviluppo armonico della personalità, per affrontare situazioni che richiedono nuove soluzioni e strategie di adattamento, per essere aperti al mondo.

Una volta sperimentata e organizzata una sua capacità, l'essere umano, infatti, prende fiducia in se stesso, si rafforza e rassicura proseguendo con maggiore vigore nella conoscenza di sé e dell'ambiente.

Uno dei più insigni studiosi della motricità umana, Kurt Meinel in un testo del 1984 afferma che "il movimento è l'elemento vitale del bambino sano" e che "la conoscenza attraverso i sensi è la prima forma di conoscenza. È la base su cui si costruisce il mondo percettivo e concettuale del bambino che, a sua volta, diventa il presupposto per un comportamento che deve essere sempre più adeguato alle condizioni oggettive" (Meinel, 1984, pp. 37 e 38).

Montessori (1999), anni addietro, nel 1952, in *La mente del bambino* aveva affermato che "essendo i sensi gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza" (p. 181).

Con le attività proposte nella Casa dei Bambini, questi ultimi possono fare quelle molteplici esperienze tattili e motorie di cui ha bisogno il cervello affinché si sviluppino le aree che costituiscono il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori: quelle del linguaggio e del pensiero complesso. E sempre nel 1952 Montessori (1999) aveva aggiunto che "la cultura si acquista ingrandendo la personalità" (p. 182); affinché questo sia possibile bisogna darle fondamenta stabili che consistono nella sintesi di mente e movimento, nell'apprendimento che ha salde radici nell'educazione dei sensi attraverso i quali "il bambino impara a leggere nell'ambiente e nella natura delle cose" (Montessori, 1999, p. 182).

Il bambino impara a leggere nell'ambiente e nella natura delle cose, anche perché attraverso il lavoro mentale e manuale con i "materiali di sviluppo", egli scopre "le strutture d'ordine della realtà", ossia il modo in cui la realtà è ordinata. Essi, in quanto "astrazioni materializzate", "prefigurano le grandi leggi che reggono la realtà e che hanno la loro attuazione al massimo nelle strutture cosmiche" (Laeng, 1997, p. 9).

L'educazione sensoriale "dilata", afferma Montessori, i poteri discriminativi dell'essere umano, affina la percezione degli stimoli, elevando il livello intellettuale. Si trova qui un primo significato dell'"educazione dilatatrice" e di "vastità" di cui l'autrice scrive in *Formazione dell'uomo*: l'educazione sensoriale allarga i poteri della mente che Montessori scopre nelle sue qualità di ordine, esattezza, concentrazione e amore (Cives, 2008).

Lo scopo non è, dunque, solo l'educazione dei sensi, ma anche l'educazione morale ed estetica: l'ampliarsi delle percezioni e della capacità di coglierne le sfumature, favorisce il legame con

l'ambiente naturale ed umano, rende sensibili alle bellezze del mondo e fa vivere l'amore per la vita.

Attraverso l'educazione dei sensi il bambino impara a leggere anche in se stesso: con il materiale strutturato, ad esempio gli incastri solidi, è impegnato – osserva Augusto Scocchera – in una “sfida cognitiva” (Montessori, 1996a, p. 8) contenuta nel materiale stesso che permette il controllo individuale dell'errore.

Foto 5



Nel ricercare la soluzione a quella “sfida” ogni individuo segue una strategia personale, ogni individuo – scrive Montessori – “regola le proprie capacità” e ciò vale come esercizio fondamentale per “lo sviluppo della personalità” (Montessori, 1996a, p. 6).

Nel toccare, osservare, confrontare, appaiare, ordinare, i bambini sono concentrati in processi intellettuali, di astrazione e di giudizio: essi si scoprono come produttori attivi di conoscenza; cercano di mettere ordine in sé e nei contenuti dell'esperienza organizzando in modo coerente i propri pensieri e sentimenti.

3. Socialità ed affettività

I bambini, e più avanti gli adolescenti, nel misurare se stessi scoprono la fallibilità, l'incertezza, il dubbio, la possibilità di migliorare. La ‘competizione’ si sposta su stessi, non c'è valutazione che non sia frutto dell'autocontrollo e, dunque, non sia autovalutazione. L'approvazione è ricercata dentro di sé piuttosto che negli altri, che seguono percorsi personali differenti, si allontana così il conformismo, l'emulazione. Tutto ciò comporta anche imparare ad accettare l'errore altrui, ad aver fiducia nelle altrui risorse, a comprenderne gli stati d'animo riconoscendo l'altro nella sua diversità e autenticità.

Foto 6



Le esperienze vissute nell'ambiente Montessori hanno, dunque, anche una connotazione emotiva, oltre che cognitiva, morale, estetica, sostengono la formazione di quella che oggi è definita intelligenza emotiva, ossia la capacità di leggere le emozioni proprie ed altrui e di mettere in atto risposte appropriate dal punto di vista dell'empatia.

Tutto ciò a partire dalla una comunità scolastica montessoriana costituita da bambini e ragazzi di età eterogenee, ma anche appartenenti a culture, religioni, razze differenti. Ciò accresce i modi di interpretare una domanda e le possibili risposte; moltiplica gli scambi collaborativi, le osservazioni reciproche, l'aperto confronto, il riconoscimento di possibilità e di talenti diversi.

A tal proposito è possibile osservare che il bambino più grande "che certamente non manca di incertezze, diventa – Grazia Honegger Fresco (2005a) scrive – più sicuro per il fatto di non doversi confrontare di continuo e soltanto con i coetanei. È rassicurato dalla presenza dei più piccoli, e come consapevole del cammino da lui stesso percorso, perché lo vede riproposto sotto ai suoi occhi ai compagni più giovani" (p. 12).

Ugualmente poter tornare a ripetere attività già svolte in passato, già 'conquistate', rassicura rispetto all'affrontarne di nuove. Si sviluppa così anche un senso di solidarietà che "è in sintonia con l'andamento della vita che ha spinte in avanti e indietro, slanci e soste, secondo gli interessi e le stagioni, realtà che del resto chiunque può constatare da sé" (Honegger Fresco, (2005a, p. 13).

Una solidarietà che il bambino della scuola primaria vivrà con gli uomini del passato attraverso lo spettacolo dell'evoluzione umana nello scenario dell'evoluzione della vita proposto con l'"educazione cosmica", quale risposta al suo bisogno di cultura, di andare oltre la conoscenza dell'ambiente immediato propria del bambino più piccolo.

Una solidarietà che l'adolescente conosce nell'esperienza sociale di gestione delle attività necessarie allo svolgersi della vita quotidiana della comunità, dove, tramite il lavoro organizzato, i ragazzi possono verificare, come già osservato, capacità di analisi, di progettazione, organizzazione, previsione, ri-organizzazione e conduzione, ma anche di comprensione delle esigenze degli altri accanto alle proprie, dunque di capacità di mediazione, in quanto individui indipendenti membri di una comunità che vive del contributo di tutti (Trabalzini, 2011).

Foto 7



Consolidati nel proprio modo di essere, attraverso l'attività appagante, e solidali, avendo sperimentato l'aiuto e la comprensione, bambini ed adolescenti sviluppano attraverso l'esercizio il coraggio e la compostezza per esprimere i propri pensieri e ragioni senza timore.

Le scoperte nell'ambiente come quelle nell'interiorità permettono all'essere umano di aprirsi a nuovi orizzonti, lasciando progressivamente alle spalle timori, insicurezze, egoismi, aggressività o comunque avendo acquisito la consapevolezza che ci sono modalità per gestirli.

La mano si presenta non solo come l'organo psichico guidato dall'intelligenza, ma – osserva Franca Pinto Minerva (2004) – anche dal cuore: “con la mano si può indicare e misurare lo spazio, con la mano si può percepire il liscio e il rugoso, con la mano si può plasmare, stringere, graffiare. Con la mano si può sfiorare e accarezzare [...]. Quando il bambino impara a conoscere con le sue mani e quando con le sue mani impara a conoscere l'ambiente, lasciando in esso impresse le tracce della propria esperienza, il bambino esce dai suoi confini e vi ritorna carico, oltre che di esperienze sensoriali, di irrinunciabili esperienze conoscitive e affettive” (p. 21).

La pedagogia Montessori per gli aspetti sin qui messi in evidenza può essere oggi anche una risposta ai fenomeni di deprivazione sensoriale presenti nella *digital generation* causati dall'utilizzo delle nuove tecnologie per motivi di studio o di divertimento.

In particolare si assiste ad un impoverimento, ha osservato lo psichiatra Vittorino Andreoli, dell'uso della mano, con conseguente diminuzione della memoria tattile, a fronte di un aumento dell'uso del senso della vista, rivolto sempre al mondo virtuale piuttosto che a quello reale, e dell'udito, stimolato dalla musica e dai suoni.

Si rileva anche un impoverimento della memoria verbale, numerica, del racconto sequenziale, tanto che diventa più difficoltoso formulare un pensiero articolato. Inoltre, dato che il modo di pensare è influenzato dagli stili sensoriali, Andreoli (2010) ipotizza il rischio di “un pensiero sempre meno razionale e sempre meno scandito seguendo la *consecutio temporum*. Un pensiero fatto di affermazioni, apodittico” (p. 42), che dimentica la dialettica e il dubbio cartesiano.

La conoscenza dell'ambiente, quello sociale come quello naturale, tramite esperienze di vita reali, dal “fare davvero” della Casa dei Bambini al lavoro produttivo dell'adolescente, può costituire un aiuto essenziale rispetto all'esposizione al mondo delle immagini; una forma di prevenzione rispetto ai fenomeni di deprivazione sensoriale, che portano con sé un pensiero ed una morale più deboli, quando, invece, la gestione della complessità odierna richiede il potenziamento delle competenze cognitive, emotive, sociali, morali, estetiche dell'essere umano.

Competenze tutte coltivate nella scuola Montessori, dato che ogni attività svolta attiva più processi di apprendimento, utilizza in contemporanea distinte aree cerebrali deputate sia alla conoscenza dichiarativa sia a quella comportamentale.

Un'educazione, quella montessoriana, che eleva, ingrandisce, dilata, rafforza i poteri della mente e del cuore. Un'"educazione di vastità", l'ha definita la stessa autrice, che amplia e moltiplica gli interessi del bambino e dell'adolescente soddisfacendo le loro naturali tendenze.

"Ingrandire il mondo" in cui languisce oggi il fanciullo – scrive l'autrice – deve essere il primo passo dell'educazione [...]. 'Invitare a conquistare nell'illimitato, anziché reprimere i desideri di possedere ciò che posseggono i vicini'. È su questo piano aperto alle possibilità che si può e si deve insegnare il rispetto alle leggi esterne, stabilite da quell'altra naturale potenza che è la società degli uomini" (Montessori, 1993, p.51).

Per affrontare e superare gli aspetti inferiori della personalità quali: indifferenza, incomprensione, diffidenza, possesso, Montessori propone un'educazione che 'ingrandisce', potenzia e valorizza attraverso la rilevanza formativa dell'esperienza reale diretta personale e condivisa.

Posto in questa visione allargata della vita che abbraccia fenomeni apparentemente lontani, l'essere umano è portato ad uscire dall'isolamento dei limitati e circoscritti interessi personali e nazionali per porsi nella prospettiva dell'umanità, cogliendo i motivi di interdipendenza e di scambio che legano l'uomo all'uomo e questi alla natura ed alla terra in cui vive, cogliendo le relazioni tra gli eventi, secondo la prospettiva dell'"educazione cosmica", elaborata negli anni Trenta e approfondita poi durante il periodo indiano. Essere indipendenti per funzionare in modo interdipendente, essere padroni di sé per riuscire a decentrarsi nella storia che appartiene a tutti, quella della specie umana nella sua vicenda millenaria sulla terra. Sentirsi parte di un tutto senza in esso perdersi, perché consapevoli del proprio ruolo di lavoratori per l'umanità, per l'ambiente, per la vita.

Tutto ciò ha conseguenze a carattere cognitivo ed etico sulla formazione della personalità.

Per quanto riguarda l'aspetto cognitivo, la visione ampia della vita stimola la formazione di un pensiero globale, olistico: oramai è sempre più necessario per comprendere i problemi realizzarne una lettura ampia, mettendo in connessione simboli, dati, esperienze, informazioni e dando loro significato, evitando la frammentazione delle conoscenze.

Natura e cultura non sono elementi distinti, come Montessori ha insegnato, esse fanno parte di un tutto, tanto che gli studiosi oggi parlano di socioecologia. Un pensiero globale che inizia a formarsi sin dalla Casa dei Bambini, dove ogni oggetto ha un suo luogo definito all'interno dell'organizzazione dell'ambiente.

Per quanto riguarda l'aspetto etico, l'educazione montessoriana favorisce nell'essere umano la consapevolezza del posto che gli spetta nell'universo in quanto creatura intelligente che ha modificato e modifica l'ambiente realizzando forme più avanzate di adattamento, caricandosi di responsabilità verso se stesso, gli altri esseri viventi, l'ambiente naturale e sociale.

La consapevolezza di se stesso come parte di un insieme, del cosmo, il bambino comincia a sperimentarla come membro attivo del microcosmo, più vicino e concreto, costituito dalla Casa dei Bambini.

La responsabilità è vissuta da bambini e adolescenti, ad esempio, con le attività di "vita pratica" che sostengono l'appartenenza alla comunità, il senso di utilità, l'assunzione di ruoli nei quali riconoscersi ed essere riconosciuti, la capacità di prendere decisioni, di indirizzare la propria azione.

Il processo educativo montessoriano è, dunque, ispirato da un'etica universale di rispetto, amore, inclusione, che si declina oggi anche in una prospettiva interculturale, interrazziale, interreligiosa. La comprensione da parte dell'essere umano del suo "compito" di lavorare per l'umanità fa tutt'uno con la formazione di un essere umano indipendente e solidale, padrone di sé e responsabile, capace di pensiero teorico, procedurale e critico, e consapevole delle sue forze e dei suoi limiti, perché sperimentati ora individualmente ora in collaborazione con gli altri.

Note

[1] Con *farm-school* ci riferiamo al progetto di scuola per l'adolescente avanzato da Montessori nel 1939 nello scritto *The Erdkinder: a scheme for a reform of secondary education*, oggi realizzato presso alcune comunità sociali come la Hershey Montessori Farm School di Huntsburg (Ohio). Su questa istituzione educativa vedi Marchioni Comel (2006, pp. 74-81).

Bibliografia

- Andreoli, V. (24 novembre 2010). La perdita dei sensi della digital generation. Cresce la vista, ma senza il tatto scompare la vita. *Corriere della Sera*, 42-43.
- Cives, G. (2008). L'“educazione dilatatrice” di Maria Montessori. Roma: Anicia.
- Grazzini, C. (1996 autunno). I quattro piani dello sviluppo. *Il Quaderno Montessori*, 51, 93-105.
- Honegger Fresco, G. (1994 luglio-agosto). Educare: il bambino, l'adulto e l'ambiente. *Vita dell'infanzia*, 6, 38-43.
- Honegger Fresco, G. (2005a). Dubbi e domande sul Montessori (I parte). *Il Quaderno Montessori*, 85, 8-16.
- Honegger Fresco, G. (2005b). Dubbi e domande sul Montessori (II parte). *Il Quaderno Montessori*, 86, 8-15.
- Laeng, M. (1997). Proposta di un Manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Marchioni, L. (2006). L'ambiente preparato e l'adolescente. *Vita dell'infanzia*, 3-4, 74-82.
- Meinel K., & Schnabel, G. (1984). Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico, Roma: Società Stampa Sportiva.
- Montessori, M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza, in *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza. Roma. Rivista politica parlamentare*, 26, 31 luglio 605-608 e 28, 4 settembre, 652-655.
- Montessori, M. (1932). La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti. *Montessori. Rivista bimestrale dell'Opera Montessori*, 6, 323-329.
- Montessori, M. (1993). Formazione dell'uomo. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1996a). Gli incastri solidi un esercizio totale. *Vita dell'infanzia*, a cura di A. Scocchera, 10, 3-8.
- Montessori, M. (1996b). La maestra e l'ambiente organizzato (3). *Vita dell'infanzia*, a cura di A. Scocchera, 4, 4-9.
- Montessori, M. (1999). La mente del bambino. Mente assorbente. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica. P. Trabalzini (a cura di). Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2002). Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari. A. Scocchera (a cura di). Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2004). Educazione e pace, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, (prima edizione Garzanti 1949).
- Oliverio, A. (2005). Sviluppo della mente infantile e valori solidali. *Vita dell'infanzia*, 1-2, 24-33.
- Pinto Minerva, F. (2004). Mente, corpo, movimento. *Innovazione educativa*, 5-6, 17-21.
- Quattrocchi Montanaro, S. (2006). Comprendere i bambini. Sviluppo ed educazione nei primi tre anni di vita. Roma: Di Renzo.
- Trabalzini, P. (2011 Summer). Practical life at San Lorenzo: Implications for Erdkinder. *NAMTA Journal*, 37, 3, 241-259.

Fotografie

Le fotografie 1, 2, 4 e 5 sono tratte da Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica. Edizione critica*; le fotografie 3 e 6 sono tratte da Cevenini C. (1997). *Viaggio introno ad una Casa dei Bambini*. Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori; la fotografia 7 è tratta da Kahn D., & Barnet E. B. (2007). *A Montessori Journey: 1907-2007. The NAMTA Centenary Exhibit*, in NAMTA Journal, 32, 3.

Educare il bambino alla vita interiore. La lezione di Maria Montessori nel tempo della post-democrazia di Livia Romano

DOI: 10.12897/01.00067

La pedagogia dell'interiorità, realizzata nelle Case dei bambini, si rivela di grande attualità in un tempo che appare contrassegnato dal predominio della chiacchiera e della fugacità. La lezione di Maria Montessori, attenta alla cura della vita interiore del bambino, offre alle nuove generazioni pratiche di autentica religiosità, rispondendo a un nuovo bisogno di sacro sempre più diffuso nel tempo della globalizzazione. A partire dalle suggestioni montessoriane, la pedagogia contemporanea rilancia l'infanzia come una nuova risorsa per l'adulto e si impegna affinché ogni luogo dell'educare venga trasformato in laboratorio di pace e di autentica democrazia.

The Pedagogy of interiority, realized in the *House of children*, it's revealed to be of great actuality in times that seems to be marked from the predominance of the gossip and fugacity. The lesson of Maria Montessori, attentive and caring for the interior life of the child, offers to the new generations practices of authentic religiousness, answering to a current need for the dimension of the sacred, more and more diffused in times of globalization. Starting from the suggestions of Maria Montessori, the contemporary Pedagogy launches again the childhood as a new resource for the adult and engages and commits itself for transforming every place of education into a laboratory of peace and for an authentic democracy.

1. La Casa dei bambini: una scuola di spiritualità per le nuove generazioni

La *Casa dei bambini* non è solo il luogo dove la Montessori ha messo in pratica il proprio *Metodo*, ma è stata anzitutto un'occasione per realizzare una visione spirituale attraverso tale metodo che si propone come rigoroso e scientifico. Considerata per lungo tempo una pedagogia scientifica di stampo positivistico, corredata da una meticolosa metodologia e dalla cura architettonica degli spazi a misura di bambino, una recente rilettura di alcune opere su questioni religiose e spirituali (De Giorgi 2013, pp. 5-100) reinterpreta quella montessoriana come una pedagogia dell'interiorità, in cui l'educazione ha come fine la crescita spirituale del bambino come persona consapevole e responsabile del proprio compito nel mondo.

Si tratta di ripensare un aspetto della pedagogia montessoriana poco approfondito, che nel nostro tempo cosiddetto della *post-modernità* costituisce un antidoto agli effetti devastanti provocati dai processi di globalizzazione in corso che, creando nuovi e aspri conflitti, rendono irrealizzabile e vanamente utopistica la costruzione di una società autenticamente democratica. Questo messaggio incontra un diffuso "nuovo bisogno del sacro" (Pinto Minerva 2007, pp. 85-88), un ritorno al "religioso [...] nella inquietudine del disincanto" (Cambi 2007, p. 11), al di fuori delle confessioni e delle appartenenze. Si tratta di una vera e propria sfida epocale per la pedagogia contemporanea che è chiamata ad affrontare un fenomeno di controtendenza rispetto a quel processo di secolarizzazione delle società occidentali che, fino a ieri, sembrava inarrestabile (Taylor, 2007/2009).

La pedagogia di Maria Montessori sembra aprire uno sguardo sul nostro tempo, proponendo un'educazione religiosa che non cerca il sacro nelle confessioni ma nell'anima del bambino, e che riscopre la dimensione religiosa da una prospettiva universale e cosmica: nelle tantissime *Case dei bambini* presenti in tutto il mondo viene infatti creato uno spazio in cui si coltiva un atteggiamento religioso nei confronti della vita e in cui, attraverso il bambino, vengono rivelati i segreti della vita dell'uomo spirituale (Montessori 1949, p. 131).

Ma che tipo di religiosità aveva in mente la Montessori? Com'è stato notato (De Giorgi 2013) la visione religiosa montessoriana va compresa andando oltre certi fraintendimenti che l'hanno etichettata ora come laicista o naturalista ora come anti-cristiana o teosofica (Butturini 2008), rileggendo la sua prospettiva pedagogica senza preconcetti storiografici e con verità storica. A ben guardare, si

tratta di una spiritualità complessa, che matura anche in riferimento alle lezioni di Pestalozzi, di Tolstoj e di Tagore (De Giorgi 2013, p. 68) e che risente dell'incontro con le tradizioni orientali avvenuto durante i sette anni vissuti tra India, Pakistan e Sri Lanka, senza però mai allontanarsi dalle proprie intime "radici" e convinzioni cristiane: la Montessori "non ha mai rinnegato – né pubblicamente né privatamente – la sua appartenenza alla Chiesa cattolica" (De Giorgi 2013, pp. 5-6) e, approfondendo la propria fede, ha cercato di coniugare scienza e misticismo. Per lei scienza e religione si completano (Regni 2007, p. 183) e al fondo del suo metodo c'è un messaggio essenzialmente spirituale (Balsamo 2010, p. 54): scoprire l'anima umana preparando "nell'ambiente l'alimento dello spirito, che è occulto come forza e che cerca le cose intime e nascoste all'esterno" (Scocchera 2002, p. 75; Honegger Fresco 2007, p. 88).

L'aspetto più importante che la Montessori apprende dalla religione cattolica è la propria visione ecumenica che la conduce ben oltre i confini delle confessioni e verso l'abbattimento di ogni barriera, impegnandola nella costruzione di un dialogo interreligioso che ella vive in prima persona. Ella è infatti aperta ad altre visioni religiose, quali l'Induismo, il Buddhismo, l'Islamismo, la Teosofia, ricercando tra le diverse tradizioni un terreno comune su cui potere costruire un dialogo fruttuoso. Non si potrebbe comprendere l'educazione alla vita interiore delineata dalla Montessori separandola da questa sua apertura interreligiosa che sembra precorrere i tempi, anticipando l'esigenza, posta oggi dalla coesistenza di fedi diverse su uno stesso territorio (Parrinello 2011, p. 7), di promuovere un riconoscimento reciproco che non sia di semplice tolleranza ma di vera comprensione dell' "Altro religioso" (Pajer 2011, p. 6), sollecitando in tal modo un incontro autentico tra religioni differenti nella comune ricerca di verità (Bellingreri 201, p. 170). Si tratta di un dialogo tra le religioni che avviene all'interno di uno spazio che allo scontro, provocato dal "voler rivendicare spazi e simboli identitari" (Pajer 2011, p. 125) preferisce l'incontro, all'intolleranza preferisce il confronto, e che rispetta ogni religione e si confronta in un dialogo aperto e senza pregiudizi. In questo modo sono proprio le diverse religioni che, riconosciute nella loro identità e nella loro differenza, possono costituire una risorsa per la società e per la stessa democrazia che trova il suo nutrimento nel confronto tra differenze. Lo scopo dell'educazione religiosa e della "mistagogia attivistica" a dimensione infantile (De Giorgi 2013, pp. 68-75) praticate nella *Casa dei bambini* è, pertanto, non quello di fare catechismo e insegnare dogmi, ma quello di far sì che i bambini e le bambine coltivino spiritualità e pratichino la liturgia in prima persona; è a partire dal bambino che viene così avviato un cammino di risveglio di tutta l'umanità. Infatti per la Montessori "non solo Dio e il bambino se la intendono, ma anche il bambino e il sacro" (Regni 2007, p. 184), ella coglie il significato mistico che si cela nelle esperienze fatte in prima persona dal bambino e lo considera "la stella della redenzione dell'umanità" (Regni 2007, p. 83): "il bambino ci rivela Iddio. In lui vediamo attuarci l'opera creativa di Dio. [...] Se l'umanità impara a guardare il bambino imparerà da lui a riconoscere Iddio. [...] Il bambino è l'apostolo spirituale dei nuovi tempi. La sua predicazione misteriosa è la voce che chiama nel deserto della vita presente gli uomini smarriti" (De Giorgi 2013, pp. 91-92).

La *Casa dei bambini* è una scuola di spiritualità, pensata e costruita in riferimento ad una pedagogia anticipatamente interculturale e inclusiva, che è attraversata da una forte tensione mistica che avvicina la Montessori ad altre voci del Novecento pedagogico. Ad esempio, anche il maestro della nonviolenza Aldo Capitini presenta un "misticismo pratico" (Romano 2014b, pp. 94-105) il cui fine è quello di restituire l'uomo a se stesso a partire da un incontro *compresente* con il fanciullo, che egli considera un tramite tra l'adulto e Dio: secondo Capitini "l'aspetto del bambino è bello e ci attrae" perché è più vicino a Dio e così "siamo trasportati a rallegrarci al volto di un bambino. Ci sembra che venga direttamente da Dio. [...] Con l'apertura religiosa noi cogliamo il riferimento, l'allusione che quella purezza fa alla realtà di là dai nostri limiti; la quale, nella nostra attesa, potrebbe parerci lontana; ed ecco il bambino ce ne fa vedere un lampo nella purezza del suo volto" (Capitini 1953, p. 215); chi considera il bambino – dice altresì la Montessori – come colui che è "rinato direttamente da Dio, partecipe della propria natura di Dio e chiamato come vero figlio di Dio a possedere in forma sempre più perfetta la vita divina [...] tremerà di rispetto per il bambino, perché

in esso vede Dio” (De Giorgi 2013, p. 133). Entrambi, Montessori e Capitini, pongono al centro della propria riflessione sull’educazione la libertà dell’uomo, la religiosità, la pace, assumendo un atteggiamento mistico nei confronti della realtà che si porta oltre lo scontro tra culture e religioni diverse e oltre il proprio tempo, in vista dell’avvento di una civiltà cosmica di cui è protagonista *l’uomo nuovo*, meta di un percorso formativo di educazione alla vita interiore. Nonostante queste affinità, quando Capitini prende in esame l’attivismo pedagogico montessoriano, pur riconoscendone la portata innovatrice e rivoluzionaria e pur considerando la Montessori “pensatrice ed educatrice geniale” (Capitini 1968, p. 109), non ne comprende fino in fondo il messaggio spirituale e indica nell’elemento religioso uno dei punti deboli del suo metodo (Secci 2014, pp. 94-98), poiché “nell’educazione montessoriana entra nel modo alquanto insufficiente e laterale del culto” senza riconoscere al bambino un valore più alto (Capitini 1968, pp. 344-347). È in particolare sul concetto di *normalizzazione* che ricade la critica di Capitini al metodo Montessori che sembrerebbe non andare oltre il piano psicologico, assicurando al bambino la normalità, la sua salute psichica, la razionalità, rimanendo “sulla linea di un intelligente umanismo naturalistico” (Capitini 1968, p. 347), confondendo la libertà con la ripetizione di ciò che è e non riconoscendolo come un processo di trasformazione che non deve liberare il bambino ma lo deve vedere “nella liberazione dell’adulto” (Capitini 1968, p. 345). Senza volere entrare nel merito di tale confutazione capitiniana del *Metodo*, ciò che però da essa emerge è la tendenza, molto diffusa tra i critici del lavoro della Montessori, a sottovalutarne l’aspetto mistico o addirittura a fraintenderlo, considerandolo secondario rispetto allo sviluppo fisico e psichico del bambino e non comprendendo “le basi spiritualistiche di una pedagogia della libertà” (De Giorgi 2013, p. 42). Nelle *Case dei bambini*, invece, viene posta in essere un’educazione all’interiorità, supportata da precisi esercizi di spiritualità, che sembra smentire questo luogo comune.

2. Gli esercizi di vita spirituale per l’infanzia

Nell’osservare il comportamento del bambino, la Montessori vi scopre una parte interna che non si rende visibile e che chiama “maestro interiore”, che guida le sue azioni esterne “infaticabilmente, in gioia e felicità, secondo un preciso programma, allo scopo di costruire l’uomo adulto” (Montessori 1952b, p. 47). Il maestro interiore, portando con sé un disegno del suo sviluppo psichico, dà al bambino le direttive ad esso connesse, affinché egli possa rispondere in modo attivo e partecipe alla formazione di se stesso (Montessori 1986, p. 39). Educare alla vita interiore significa pertanto prendersi cura di questo maestro interiore, dal momento che “il misterioso sviluppo interiore è notevole, la corrispondente manifestazione esterna è minima; vi è quindi un’evidente grande sproporzione fra l’attività della vita interiore e le possibilità di espressione esterna” (Montessori 1952b, p. 117). Gli esercizi di vita spirituale escogitati dalla Montessori hanno lo scopo di rendere visibile l’invisibile, coltivando le potenzialità del bambino e favorendone lo sviluppo personale (Scocchera 2002, p. 135); si tratta di avviare un cammino di risveglio che dura tutta la vita, perché il mondo invisibile dello spirito ha bisogno di molto tempo e di varie occasioni per manifestarsi in modo sempre più compiuto nel mondo visibile (Naccari 2006, p. 96). L’ “embrione spirituale” per costruire l’uomo adulto ha bisogno di un ambiente “ricco di nutrimento” (Montessori 1986, p. 47) che incoraggi il passaggio dall’inconsapevolezza alla consapevolezza, dalle attività inconse all’attenzione: “la polarizzazione dell’attenzione su un oggetto” – dice Montessori – fa scattare la trasformazione del bambino il quale mostra qualità interiori straordinarie che ricordano “i fenomeni di coscienza più alti, come quelli della conversione” (Montessori 2000, p. 62).

Tutte le attività svolte all’interno della *Casa dei bambini* sono pratiche di educazione all’interiorità, atte a promuovere un’esistenza autentica, un’esistenza che il bambino impara ad assumere in prima persona esercitandosi ad “*esser desto*”, cioè ad essere autore e attore del proprio progetto di vita (Bellingreri 2011, pp. 137-139). L’interiorità viene vista come “un cammino, un processo” (Musaio 2011, p. 22) di “riappropriazione del sé più autentico” attraverso quella che potremmo chiamare “virtù educativa dell’attenzione” (Bellingreri 2011) praticata nel lavoro, nel silenzio, nella preghiera.

ra, tecniche che, all'interno della *Casa del bambino*, acquistano valore educativo. Secondo la Montessori ogni attività svolta dal bambino diventa "meditativa", poiché lo conduce a stare nel presente con totalità: "il modo scelto dai nostri bambini per seguire il loro sviluppo naturale è la 'meditazione' perché altro non può essere quel soffermarsi a lungo sopra ogni singola cosa, traendone una graduale maturazione interiore" (Montessori 2000, p. 192; Balsamo 2010, p. 81). Il bambino quindi fa tutto con meditazione, da intendersi nel significato che le viene dato dai maestri orientali, per i quali essa "è uno stato mentale in cui si guarda tutto con attenzione completa, in modo totale" (Krišnamurti 1979/1997, p. 83).

Secondo la Montessori il lavoro è l'attività propria del bambino il quale, senza fatica, si diverte e si rilassa pur facendo qualcosa di estremamente importante e serio che contribuisce a costruire la sua personalità; "solo il lavoro e la concentrazione [...] portano il bambino a una trasformazione che è la rivelazione dell'uomo spirituale" (Montessori 1952b, p. 219). Egli non lavora per raggiungere uno scopo, non cerca l'approvazione degli adulti e non è interessato al risultato finale, ma si limita a scegliere ciò che in un preciso momento lo interessa, lasciandosi condurre dalla propria guida interiore: per il bambino "l'attitudine al lavoro rappresenta un istinto vitale, perché senza lavoro non si può organizzare la personalità [...]: *l'uomo si costruisce lavorando*", dice la Montessori (1986, p. 262), quindi la finalità del lavoro è di natura interiore, ovvero costruire l'uomo. Nella visione montessoriana il lavoro del bambino è "amoroso" (Scocchera 2002, p. 57), lento e ripetitivo e, pur essendo svolto con gioia e impegno, finisce in modo misterioso quando il bambino ha finito di perfezionare una competenza; alla fine del lavoro svolto egli appare rilassato, appagato e desideroso di socialità, più aperto all'incontro con gli altri compagni.

Maria Montessori, sottolineando l'importanza del lavoro come strumento di elevazione spirituale, trasmette un messaggio più che mai attuale alle nuove generazioni che hanno ereditato un'idea di lavoro come esclusiva produzione di beni e come efficienza, inducendo una forte ansia competitiva e separazioni identitarie. Il lavoro come meditazione (*working meditation*), invece, ripropone in termini attuali l'aspirazione antica dell'uomo a "portare la quiete nel movimento" e la presenza del divino nella ordinarietà.

La *working meditation*, praticata oggi in molti centri di ricerca spirituale, detta anche *karma yoga* (via dell'azione) nella scuola di pensiero induista del Vêdânta (Guénon 1970/1992) o pratica di *samu* (lavoro) nel buddhismo Zen (Suzuki 1970/2014), è basata sulla ricerca della trascendenza nell'azione che, vissuta con distacco, senza interesse personale e senza scopo, ha il suo fine in se stessa: portare presenza, consapevolezza, attenzione e totalità in ogni attività. Nella *working meditation* è come se risuonasse il vecchio detto del maestro Zen che continuava a tagliare la legna e a prendere l'acqua dal pozzo anche dopo "l'illuminazione" (Cleary 1977/1978) (1); infatti, è nel momento presente, nello spazio di semplice presenza, che avviene l'incontro tra il trascendente e l'immanente. Il lavoro viene quindi riscoperto come una forma di meditazione molto semplice e diretta, che accade spontaneamente quando tutta l'energia è focalizzata nel qui ed ora, e dove non esistono lavori superiori e inferiori, ma ogni attività è un'opportunità di presenza consapevole. Nei centri montessoriani, i bambini imparano la cura di sé e dell'ambiente in cui vivono e, assumendo un atteggiamento giocoso verso i piccoli lavori svolti nella quotidianità, sviluppano creatività, intelligenza e spirito comunitario. Attraverso il lavoro viene avviato un cammino di auto-scoperta del bambino, che non solo lo rende consapevole del proprio sé ma anche lo avvicina agli altri esseri umani, rendendo possibile il risveglio del senso sociale. Dopo avere svolto un lavoro da solo e in modo totale, osserva la Montessori, il bambino "si sveglia all'amore per le persone e le cose, gentile e affettuoso verso tutti, pronto ad ammirare ogni cosa bella. Il processo spirituale è evidente: egli stacca se stesso dal mondo per acquistare il potere di unirsi ad esso" (Montessori 1952b, p. 271; Balsamo 2010, p. 81).

La pratica del lavoro, che ha il compito di soddisfare i bisogni del corpo e della mente, ha quindi come scopo quello di soddisfare il più importante "bisogno dell'anima" (Balsamo 2010, p. 162). È per questo che la Montessori riscopre il valore educativo del silenzio, che ripropone come esercizio spontaneo di cura di sé e degli altri, prendendo così le distanze dal modello educativo direttivo e au-

toritario presente, ad esempio, nella “pedagogia d’ordine” delle sorelle Agazzi in cui “il silenzio era cessazione del chiasso, di un’attività eccessiva dei bambini (ottenuta con l’abitudine al gioco ‘bambini, fermi!’)”. Nelle *Case dei bambini* il silenzio viene valorizzato come “esperienza spirituale più alta, non una cessazione, non un di meno ma un di più di attività e attenzione” (De Giorgi 2013, p. 27). Il silenzio a cui la Montessori fa riferimento, raccontando la sua “lezione del silenzio” (Montessori 1986, pp. 167-168), è quello interiore ed ha lo scopo di “far scoprire ai suoi allievi un mondo nuovo, di esso si serve per insegnare loro ad essere ascoltatori attenti anche dei rumori esigui, minimali, di quelle voci cioè che sfuggono alla percezione uditiva ordinaria” (Montessori 1970, pp. 151-156). La scoperta dell’importanza pedagogica del silenzio avviene un giorno per caso: la Montessori tiene in braccio una bambina di quattro mesi e mostra ai bambini il suo silenzio e il suo respiro delicato e, quasi provocandoli, dice loro “nessuno di voi potrebbe respirare come lei senza fare rumore. [...] In quel momento si sentì un silenzio impressionante: cominciò a diventare sensibile il tic tac dell’orologio che generalmente non si sentiva. Sembrava che la bambina avesse portato dentro un’atmosfera di silenzio che non esiste nella vita ordinaria. [...] Di lì venne il desiderio di risentire quel silenzio e perciò di produrlo. [...] Nacque in questo modo il nostro esercizio del silenzio” (Montessori 1970, pp. 151-156). Quello che viene scoperto non è il bisogno di assenza di rumore, ma è un desiderio profondo del bambino interiore di esprimere la propria natura spirituale. L’esercizio del silenzio è una *pratica di cura* con la quale è possibile riscoprire la pace interiore pur vivendo in un mondo caotico e pieno di rumori (Romano 2014a), costruire rapporti autentici con gli altri, comunicare in modo *empatico*, porsi cioè in un atteggiamento di ascolto rispettoso dell’altro “guardandolo dall’interno” (Bellingreri 2013, p. 12); quindi riveste un significato “per il bambino in rapporto sia alla cura di sé, sia nel suo modo di relazionarsi agli altri nel contesto della vita comunitaria” e gioca un ruolo rilevante “a favore dello ‘stare bene insieme’ in una comunità educante” (Gallerani 2007, p. 342). “Ogni bambino – dice la Montessori – che sente la responsabilità del ‘silenzio’, nel prevenire suoni aspri, sa come cooperare alla bontà collettiva, mantenendo l’ambiente non solo ordinato, ma quieto e calmo. I nostri bambini hanno preso veramente la via che li conduce alla padronanza di se stessi” (Montessori 1935, p. 56). Nella lezione del silenzio si chiarisce pertanto il carattere spirituale della pedagogia montessoriana, che è attraversata da una tensione mistica che persino Capitini, che abbiamo visto così critico riguardo alla sua educazione religiosa, riconosce considerandola “una felice applicazione educativa del silenzio”, non solo perché è “uno stato superiore al normale ordine delle cose”, ma “anche perché è ‘un’azione collettiva’ raggiunta tra quei bambini, abituati ad agire per suo conto” (Capitini 1968, p. 429).

La Montessori ha compreso che il silenzio non può essere considerato un semplice strumento educativo, poiché esso è “sorgente di energia spirituale” (Balsamo 2010, p. 162) e pienezza di vita, quindi va inteso come mezzo e fine dell’educazione: si educa al silenzio nel silenzio. Infatti il *tèlos* formativo di ogni pratica educativa è la persona, un soggetto che impara a separare ciò che è essenziale da ciò che non lo è, ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte grazie a un’abitudine all’interiorizzazione e all’attenzione di sé che lo avvicina agli altri (Romano 2014a). Il silenzio è una forza etica di comunione che spinge ogni individuo verso l’altro, poiché “induce a sentire un rapporto universale, corale, con tutti” e quindi, piuttosto che incoraggiare l’egoismo e la chiusura, riconduce l’individuo alla propria natura relazionale, acquistando il potere di avvicinare le anime tra loro: durante il silenzio “c’è qualche cosa dentro di noi che lavora meglio per noi, unendoci all’intimo silenzioso, operoso e infinito di tutti” (Capitini 2011, p. 99).

Il silenzio per la Montessori ha a che fare con la dimensione contemplativa della vita ed è la via privilegiata per contattare la vita interiore, un modo per educare all’unità della persona, poiché luogo in cui l’educando impara a familiarizzare con la propria anima. Ed è questo il compito delle educatrici montessoriane: “destare, incontrare e riconoscere la persona dell’educando” (Bellingreri 2010, p. 76) attraverso l’esercizio di un silenzio coltivato interiormente e che naturalmente esse condividono con i bambini, aiutandoli a trovare, da sé, il proprio centro interiore, cioè a sentire quella vita interiore che da sempre essi possiedono.

Il silenzio diviene così una forza insieme “evocatrice e generatrice” (Mancini 2002, p. 42), che ha il compito di evocare l’essenza originaria dell’individuo e di generare un nuovo soggetto aperto e libero, consapevole della relazione con l’altro da sé e anche con se stesso.

Il messaggio della Montessori sul valore del silenzio è di grande attualità: rilanciare il silenzio come pratica educativa nel tempo della post-modernità, così “intriso di superficialità”, consegnato alla chiacchiera e alla fugacità, significa riscoprirlo in primo luogo non solo come strumento per richiamare l’uomo contemporaneo a se stesso, ma anche come modalità comunicativa e relazionale. Non si tratta pertanto di un silenzio inteso come assenza di parole, di suoni e di rumori, né come semplice pausa tra una parola e l’altra, ma di un silenzio che “possiede una forza comunicativa misteriosa e radicale” (Mancini 2002, p. 25).

3. L’infanzia come laboratorio di pace nel tempo della post-democrazia

La Montessori ripete più volte che “se v’è per l’umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l’uomo, e di conseguenza la società” (Montessori 1970). L’infanzia diviene pertanto laboratorio di pace e di autentica democrazia grazie ad una educazione che sollecita nel bambino una maturazione interiore.

Nella visione montessoriana, l’educazione costruttiva alla pace e l’educazione alla democrazia sono strettamente connesse. Infatti la democrazia, più che come una forma istituzionale, deve essere intesa come uno stile di vita all’insegna della convivialità; dal momento che fra tutti i popoli della terra c’è interdipendenza, la vera democrazia può essere realizzata attraverso l’educazione alla solidarietà universale, portandosi oltre i confini ristretti del nazionalismo e aprendo un nuovo orizzonte *cosmico* in cui il bambino e l’uomo nuovi costruiscano una “Nazione unica” (Montessori 1949). Anche se non sempre viene riconosciuto il contributo della Montessori allo sviluppo dell’educazione democratica, studi recenti hanno posto l’attenzione su questo aspetto che è molto attuale, sottolineando come nelle sue scuole i bambini imparino ad essere cittadini di una democrazia in continua costruzione (Thayer-Bacon 2012, p. 3), di una democrazia che si porta oltre la democrazia stessa, accusata di perdere sempre più il fondamento dell’uguaglianza e che oggi viene ripensata come “postdemocrazia” (Crouch 2003). *La Casa dei bambini*, in quanto spazio in cui tutti sono ugualmente “membri di una comunità democratica” (Thayer-Bacon 2012, p. 17), può essere rilanciata come laboratorio di una democrazia che non è pensata come una forma di governo imposta dall’alto, ma come “principio stesso della politica” (Rancière 2007, p. 8). Essa è esercizio di un potere trasformativo da parte di tutti i cittadini i quali si impegnano a costruire un mondo di pace prendendo esempio dall’infanzia: “se si vuole veramente arrivare alla eguaglianza e all’armonia degli uomini - dice Montessori - non bisogna dimenticare l’epoca della vita nella quale non esistono ancora quelle differenze di costumi sociali, di idealismi e di linguaggi che dividono i gruppi umani sparsi sulla terra. Se vogliamo fare lo sforzo di unificare l’umanità sociale, dobbiamo unificare l’individuo e considerare l’uomo come uomo, fin dalla nascita” (Montessori 1952a).

La via alla democrazia coincide quindi con la via alla pace, che viene interpretata dalla Montessori non in negativo, cioè come fine della guerra o come semplice assenza di violenza, ma in termini positivi, come il frutto di una riforma sociale e morale che ha il proprio nucleo nell’educazione alla vita interiore del bambino (Montessori 1949). Come in altri maestri del Novecento, quali Gandhi, incontrato nel periodo indiano (Cives 2010), Capitini, fondatore del movimento non violento in Italia (Romano 2014b), Freire, Don Milani, per fare alcuni esempi, anche nella Montessori la democrazia può realizzarsi in senso compiuto solo attraverso l’educazione alla pace, da intendersi come pratica di cura dell’anima del bambino e, quindi, dell’umanità. Infatti, il risveglio dell’umanità passa attraverso quello di ogni individuo che, attivando fin dall’infanzia un cammino di auto-scoperta, si realizza come soggetto adulto consapevole e responsabile. Il protagonista di questo processo di trasformazione della società in senso democratico è il bambino, col quale l’adulto deve imparare a comunicare: “la questione sociale dell’infanzia penetra con le sue radici nella vita interiore, giunge fino a noi, adulti, per scuotere la nostra coscienza e rinnovarci. Il bambino non è un estraneo che

l'adulto possa considerare soltanto esteriormente, con criteri oggettivi. L'infanzia costituisce l'elemento più importante della vita dell'adulto: l'elemento costruttore" (Montessori 1986, p. XIII). L'educazione montessoriana alla democrazia è attraversata da una tensione mistica, per la quale la sfera interiore e la sfera esteriore vengono definite entrambe nella loro reciproca relazione (Musaio 2011, p. 20). La cura dell'anima del bambino si accompagna alla cura e alla salvezza dell'umanità e dell'intero pianeta: è questo che la Montessori (1986, p. 306) intende quando dice che "il bambino è l'eterno Messia, che sempre ritorna fra gli uomini decaduti, per condurli nel regno dei Cieli"; egli è cioè il "padre dell'uomo", "tesoro supremo", "messia" per la costruzione di un mondo nuovo, pacificato, emancipato e solidale" (Cives 2010, p. 95).

La Montessori ci trasmette un messaggio vivo e rivoluzionario, ponendo al centro del proprio progetto educativo neo-umanistico la formazione di un cittadino globale, cosmico, planetario (Santerini 2011), che poggia le sue fondamenta su un nuovo incontro fruttuoso tra l'adulto e il bambino: "il bambino – dice Montessori (1952b p. 2) - è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare l'adulto a un avvenire luminoso". Il loro è dunque un incontro altamente formativo, attraverso cui si attiva un processo di crescita responsabile in vista della formazione di un soggetto maturo interessato al bene comune e impegnato a realizzare una democrazia cosmica.

Note

(1) "Cosa facevi, prima di illuminarti?". Il maestro zen disse: "Ero solito tagliare la legna e portare l'acqua dal pozzo". Di nuovo gli fu chiesto: "E cosa fai adesso che ti sei illuminato?". Rispose: "taglio la legna e porto l'acqua dal pozzo". Questo detto zen indica che non è la parvenza esterna a cambiare, ma il proprio mondo interiore, la propria coerenza, quella su cui si basa la vera efficacia del lavoro.

Bibliografia

- Balsamo, E. (2010). *Libertà e amore. L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*. Torino: Il leone verde.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Butturini, E. (2008). L'ispirazione religiosa nella pedagogia di Maria Montessori. *Rivista lassalliana*, 75, 3, 323-338.
- Capitini, A. (1953). *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*. Pisa: Nistri Lischi.
- Capitini, A. (2011) *Religione Aperta*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1964).
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta 2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, G. (2010). Il periodo indiano di Maria Montessori. *Studi sulla formazione*, 1, 95-98
- Cleary, T. & J. C. (Ed.). (1978). *La raccolta della roccia blu. Cento casi dello Zen modello di tutti i koan*. (F. Pregadio, Trans.). Roma: Astrolabio Ubaldini. (Original work published 1977)
- Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. (C. Paternò, Trans). Roma-Bari: Laterza.
- De Giorgi, F. (2013). (A cura di). *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Gallerani, M. (2007). La dimensione pedagogica del silenzio. Significati e valenze formative a partire dalle intuizioni di Maria Montessori. *Infanzia*, 7-8, 342-347.
- Guénon, R. (1992). *L'uomo e il suo divenire secondo il Vêdânta*. Milano: Adelphi (Original work published 1979).
- Honegger Fresco, G. (2007). *Maria Montessori, una storia attuale*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Krishnamurti, J. (1997). *Meditazione*. (L. Agresti, Trans.). Roma: Astrolabio. (Original work published 1979).

- Mancini, R. (2002). *Il silenzio, via verso la vita*. Magnano (Bi): edizioni Qiqajion Comunità di Bo-se.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore. (Original work published 1921).
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952a). Il cittadino dimenticato. *Vita dell'infanzia*, 1, 3-6.
- Montessori, M. (1952b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (Original work published 1938).
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916).
- Musaio, M. (2011) Pensare l'interiorità. *Note di pastorale giovanile*, 12, 20-30.
- Naccari, A. G. (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Pajer, F. (2007). La laicità post-secolare, un luogo teologico. In Cambi, F. (A cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale* (pp. 61-74). Roma: Carocci.
- Parrinello, R. M. (2011). *Le grandi religioni. Credenze, riti, costumi*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva, F. (2007). Laicità e religioni a scuola. In Cambi, F. (A cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale* (pp. 77-98). Roma: Carocci.
- Rancière, J. (2007). *L'odio per la democrazia*. (A. Moscati, Trans.). Napoli: Cronopio. (Original work published 2005).
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Romano, L. (2014a). Il silenzio come pratica di cura nella relazione educativa. *Le nuove frontiere della scuola*, 35, XI, 16-24
- Romano, L. (2014b). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2011). La formazione ad una nuova cittadinanza. *Pedagogia e vita*, 69/1, 109-124.
- Scocchera, A. (2002). (A cura di). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Secci, C. (2014). Aldo Capitini, l'Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori. *Educazione democratica*, 8, 85-102
- Suzuki, D. T. (2014). *Lo Zen e la cultura giapponese*. (G. Scatista, Trans.). Milano: Adelphi. (Original work published 1970).
- Taylor, C. (2009). *L'età secolare*. (P. Costa, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 2007).
- Thayer-Bacon, B. J. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28, 1, 3-20.

L'emergenza e le contraddizioni del diritto all'infanzia: dalla Montessori ai nostri giorni

di Roberto Travaglini

DOI: 10.12897/01.00046

Si assiste oggi a un paradosso conflittuale nei confronti dell'infanzia: da una parte si rivolge un'attenzione particolare ai bisogni autentici dell'infanzia, da quando – nel secolo scorso – è stata “scoperta”, come evidenziano, tra gli altri, gli studi montessoriani; dall'altra, la società adulta idealizza oltremisura la figura del bambino, nascondendo di fatto un sotteso e crescente processo mercantile e tecnologico di negazione dei suoi reali valori. Le pedagogie contemporanee, denunciando questo fenomeno, auspicano sempre più l'esercizio del diritto a un'educazione di qualità, grazie alla quale l'infanzia sia messa nelle condizioni di vivere le sue reali potenzialità espressive e creative.

Today we are assisting to a conflicting paradox in regard of childhood: On the one hand there is a special attention to the authentic needs of childhood since – in the last century – it has been “discovered”, which can be evinced especially from the essays of Montessori, among others. On the other hand the adult society idealizes infinitely the figure of the child, in fact hiding an implicit and growing mercantile and technological process of negation of its real values. The contemporary pedagogy, by exposing this phenomenon, is asking more and more for the practice of the right to an education of quality in order to bring childhood in the right conditions to live its real potential of expressiveness and creativity.

1. La riabilitazione dell'infanzia

Dite:
È faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete:
Perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.
Ora avete torto.
Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.
Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi.
Per non ferirli.
Janusz Korczak

È cosa ormai nota che parlare dell'infanzia, oggi, significa fare i conti con inevitabili contraddizioni tra la sua immagine culturale, più che altro riflesso di una sua storicizzata percezione collettiva, e le “reali” condizioni di vita dei bambini, che si possono dire trasversali ai confini culturali e geografici del pianeta e dei relativi vissuti economico-politici e socio-antropologici.

Esistono paesi emergenti e del Terzo Mondo in cui povertà e sfruttamento non condizionano solo la qualità della vita, ma la sua stessa aspettativa. Al contempo, esistono paesi occidentali, come il nostro, in cui si è assistito a un particolare processo trasformativo dell'*immagine culturale dell'infanzia* nel corso della storia: da una parte, si è innescato un processo di idealizzazione, se non di vera e propria mitizzazione dell'infanzia; si è prodotta una «scoperta del bambino» (come ebbe a dire la stessa Montessori [1999b] con il significativo titolo che connota una sua celebre opera), legata a una scoperta scientifica e sociale dell'infanzia che ne ha fatto in qualche modo il fondamento di una società democratica, laddove il cittadino, senza alcuna distinzione (neppure di età anagrafica), è divenuto il protagonista attivo e consapevole del proprio ruolo all'interno della comunità.

La stessa Montessori (1870-1952) riconosceva, all'epoca in cui operava, l'urgente necessità di riabilitare socialmente l'infanzia dopo un lunghissimo periodo di deresponsabilizzazione e disinteresse

da parte dello Stato a tutti livelli, da quello familiare a quello medico-igienico, da quello scolastico-educativo a quello propriamente legislativo (Montessori, 1999a, pp. 295 e 296). Addirittura in ogni angolo della terra e in ogni luogo storico dell'educazione «la parola educazione fu sempre sinonimo di castigo» (Montessori, 1999a, p. 299), un concetto punitivo fortemente presente anche nella stessa tradizione giudaico-cristiana (a partire da espliciti moniti biblici), che non ha fatto che corroborare l'ideale adultocentrico giustificante la volontà di convertire l'universo infantile in quello ben più esemplare e perfetto dell'adulto.

La ricetta pedagogica della studiosa recanatese era di «modificare l'adulto» (Montessori, 1999a, p. 13), piuttosto che colpevolizzarlo, di aggiornare il suo modo di approcciarsi all'infanzia per scoprire le potenzialità e le attitudini reali del bambino, per riconoscerne finalmente le peculiari caratteristiche cognitive, emotive e fisiche e, soprattutto, evolutive; così l'adulto avrebbe potuto/dovuto correggere «l'errore ancora ignoto che gli impedisce di *vedere il bambino*» (Montessori, 1999a, p. 13) – come non meno sollecitavano a fare autorevoli pedagogisti e psicologi dell'epoca, da Vygotskij a Piaget, da Dewey a Claparède, tanto da fare del Ventesimo secolo, come profetizzato dalla scrittrice e poetessa svedese Ellen Key, il *secolo del bambino*. Non si può più, dal momento della sua scoperta, considerarlo un essere vuoto da riempire, inerte e incapace, inattivo e senza motivazioni profonde né interessi del tutto peculiari.

L'educatore dovrebbe cominciare a porsi dal punto di vista del bambino e modificare l'ambiente educativo che lo circonda, smettendola di servirlo per sostituirsi a lui, di ostacolarne la naturale espressività e di proiettare su di lui dei falsati ideali, ma cominciando a facilitare l'espressione della sua ritrovata vita psichica più intima, spesso ignota agli occhi dell'adulto. Il suo acquisito «diritto al rispetto», come ebbe a dire il pedagogista polacco Janusz Korczak, soprattutto il suo «diritto ad essere com'è» (Korczak, 1994, p. 63), impone all'adulto, «l'*homo rapax*», la «bestia feroce» che detta le leggi (Korczak, 1994, p. 74), di osservarlo non come «una struttura psichica inferiore, più povera e più debole di quella dell'adulto» (Korczak, 1994, pp. 72 e 73), ma come un poeta e un pensatore, «un essere dotato di intelligenza che conosce da sé i propri bisogni, i propri problemi e le proprie difficoltà» (Korczak, 1994, pp. 55 e 56). L'adulto deve riconoscergli una piena autonomia e dargli un'incondizionata fiducia.

D'altra parte, come ci fa intendere acutamente il filosofo giapponese Itsuo Tsuda (2014, p. 28), è davvero lieve la differenza tra il «considerare il bambino come fonte di fastidio o come fonte d'ispirazione»; la soglia è minima: il mutamento di prospettiva sta nella riconquista da parte dell'adulto di una sensibilità spesso perduta, nell'abbandonare un'acquisita e diffusa sordità alle parole del bambino. Per questo bisognerebbe mettersi dalla parte di quest'ultimo e fare quanto fece Korczak con l'ispirato «romanzo psicologico» dal titolo emblematico *Quando ridiventerò bambino*, in cui lo scrittore-pedagogista osserva il mondo con gli occhi dell'infanzia, da una prospettiva che spesso risulta difficile all'adulto ricordare o addirittura ammettere che esista.

2. Dalla riabilitazione del bambino alla sua “scomparsa”

L'appello della Montessori contro il «sonno delle coscienze», di fatto addormentate perché immerse «in un sonno profondo» (Montessori, 1999a, p. 301) e dunque non consapevoli dei reali accadimenti sociali, è un avvertimento contro il «più poderoso ostacolo che impedisca di ricevere un aiuto vitale, una verità salvatrice» (Montessori, 1999a, p. 301); ed è questo immobilismo collettivo la causa prima di tanto disinteresse sociale verso il bambino vero.

D'altra parte, una deroga ai ritrovati principi puerocentrici della contemporaneità discende non solo dai modi in cui l'infanzia è vissuta negli scenari quotidiani di vita familiare, ma anche e soprattutto da come è spesso strumentalizzata in seno a precisi orientamenti politico-istituzionali, sociali, massmediatici e educativi. La ricchezza e complessità della vita infantile e la sua diversità rispetto all'età adulta sono adombrate non così infrequentemente da una sua diffusa rappresentazione culturale, tesa a rinviare dell'infanzia un'immagine con caratteristiche molto simili a quelle dell'adulto; questi proietta sul bambino i propri bisogni (per lo più consumistici e produttivistici) e lo espone,

senza limiti né filtri, a esperienze connotate da tragiche ombre prodotte da un'adulità conflittuale e violenta, deviata e deviante.

Alla comparsa finanche mitizzata dell'infanzia fa eco, come denunciava già qualche decennio fa il sociologo americano Neil Postman (1984), una sua concreta «scomparsa», una *diffusa cultura di rispetto (solo) apparente* da parte dell'adulto verso il bambino; in effetti, il sentimento culturale dell'infanzia è diventato oggi particolarmente ambiguo, se non per molti versi paradossale, puntellato da non poche criticità anche a sfondo pedagogico, essendosi prodotto un sentimento di negazione della realtà psicofisica dell'infanzia, nonostante si faccia di tutto per attribuirle dei diritti soggettivi e la si voglia riabilitare in tutti i modi sociali e istituzionali possibili. Il rispetto mostrato è fondato su un'immagine positiva di "genitore" o in generale di "educatore", ma spesso e volentieri questo ruolo non è adeguatamente volto al servizio delle reali potenzialità espressive e creative del bambino (sia quando è ancora molto piccolo sia quando è già avviato all'adolescenza).

Di fatto, si può osservare una diffusa tendenza a omologare i rapporti educativi a regole provenienti dal mondo sociale. Non è invece tanto diffusa la più auspicabile tendenza a incentivare una *fusione di sensibilità tra l'adulto e il bambino/ragazzo*. L'infanzia in qualche modo è tradita, insieme alle sue potenzialità espressive, nel momento in cui le si chiede di soddisfare un ideale, un'idea astratta poco o per nulla propensa a rapportarsi alla fattuale realtà psicologica, fisica e sociale della realtà-bambino, alla sua ricca vitalità. L'educatore (e, in genere, il cittadino nella sua funzione educante) dovrebbe essere mosso da un profondo «culto alla vita» – come lo chiama la Montessori (1999c, p. 35) nell'invocare un'educazione alla libertà –, nel rispetto della vita reale del bambino e a dispetto di quanto invece si tenda a proiettare su di lui; per abbattere il facile rischio di considerarlo un'astrazione, una mera idealizzazione, bisogna innanzi tutto rapportarsi a lui in quanto «*individuo vivente*», quale «reale manifestazione biologica» (Montessori, 1999c, p. 35) con tutte le sue specificità e i suoi «bisogni intimi e occulti» (Montessori, 1999c, p. 36). L'educazione non dovrebbe assumere altro compito se non quello di rimuovere gli ostacoli che inibiscono il normale sviluppo espansivo della vita infantile, liberandone i moti espressivo-creativi. Non deve idealizzare, ma solo lasciare emergere quanto già esiste e costruire un ambiente adatto a questo scopo.

Che quindi da un'epoca di negazione dell'universo infantile si sia passati a una sua pericolosa mitizzazione è ormai cosa ovvia, e non solo agli storici della contemporaneità: le testimonianze sociali di questa emergenza sono rilevabili nell'allontanamento dei bambini dal loro posto naturale a opera soprattutto delle agenzie massmediatiche, prime fra tutte la televisione, in cui l'immagine reale dei bambini è stata sostituita da un'immagine che li raffigura come «adulti in miniatura» (Postman, 1984, p. 151). L'incremento oltremisura della tecnologia e dei processi di informatizzazione, come per esempio l'utilizzo indiscriminato dei *videogame online*, svolge un ruolo sempre più condizionante, andando a sostituirsi all'immaginario fantastico del produttore di sogni e di giochi, quanto mai identificabile nella mente immaginativa, flessibile e informale del bambino.

Se un tempo il bambino era negato e rettificato con la violenza di istituzionalizzate torture disciplinari al fine di renderlo un passivo oggetto-vittima dell'adulto, oggi l'infanzia è protetta, prolungata, omologata e sostituita dalla non meno violenta, per quanto sottile e "democratica" società individualisticamente e narcisisticamente (Lasch, 1999; Lowen, 1993) tecnologica – una vera e propria *technopoly* (Postman, 1993) –, che lo priva della libertà immaginativa e inventiva del gioco, quale libera e autonoma espressione delle sue risorse cognitive, emotive e pulsionali.

In molti processi socioeducativi è poi sottesa un'omologazione progressiva di gusti e stili di vita a quelli degli adulti attraverso un processo che Postman (1984, p. 184) definisce con l'efficace neologismo di «adultification», che potremmo tradurre con il termine (altrettanto neologico) "adultificazione". E neppure vanno trascurati gli allarmanti dati sociali sul crescente fenomeno della devianza giovanile, «che testimoniano come la distinzione tra infanzia ed età adulta stia sempre più scemando» (Postman, 1984, p. 149); questo fenomeno può leggersi quale effetto di uno stato di violenza del mondo adulto con cui il bambino è chiamato a confrontarsi quotidianamente nei più svariati contesti sociali (come la cronaca nera testimonia con crescente frequenza).

Franco Cambi (2004) riconduce il conflitto tra l'immagine culturale del bambino e la sua realtà storico-sociale, spesso vigente in molte parti mondo, a una drammatica lontananza degli assunti teorici rispetto agli usi e costumi e alle pratiche socioeducative consolidate nel tempo nei diversi contesti comunitari.

In proposito, il pedagogista fiorentino osserva l'immagine di un'infanzia destinata a rimanere prigioniera di un *quadrilatero di dispositivi* formato, da un lato, dal *Mito* e dalla *Conoscenza*, in contrapposizione all'altro lato, costituito invece dal *Mercato* e dalla *Violenza*: il Mito è rappresentato da chi ha favorito la nascita e scoperta dell'infanzia, grazie a un assiduo impegno pedagogico (a partire da Rousseau fino ai tanti pedagogisti moderni come la Montessori), storico (Ariès e De Mause) e psicanalitico (Freud e Winnicott); questo impegno pluridisciplinare – e di riflesso culturale – ha reso emergente l'idea, anche politica, di un bambino che fosse soggetto di diritti. Mentre la Conoscenza, accanto al Mito, ha permesso di scoprire elementi differenziali del bambino rispetto all'adulto, ma anche le tante peculiarità dell'universo infantile a livello cognitivo, emotivo ed etico-sociale, i rimanenti estremi del quadrilatero descrivono una condizione infantile troppo spesso sottoposta a pressioni economiche (sfruttamento lavorativo, della sua immagine pubblicitaria ecc.) e vittimizzata da violenze fisiche e psicologiche (Cambi, 2004).

Ciò non può che produrre stupore per tanta contraddittorietà e al contempo l'unanime condanna di tensioni non attese in una società che davvero voglia dirsi civile. Di fatto mutano le forme di controllo dell'infanzia, che comunque, seppure con nuove forme, continua a essere sottoposta a controllo da parte della società adulta, oggi quanto mai fondata su valori consumistico-commerciali e tecnologici. Questa nuova espressione sociale di controllo può considerarsi una forma di violenza non tanto minore di quelle del passato o di altri contesti culturali.

Cambi suggerisce almeno quattro condivisibili percorsi da intraprendere che, intersecandosi, potrebbero rafforzarsi reciprocamente e costituire un messaggio coerente di promozione e sostegno dei diritti dell'infanzia: *denuncia* di quanto avviene nel modo, *sostegno* politico e finanziario ai servizi che a vario titolo si occupano dell'infanzia, *formazione culturale* dei diritti al di là delle diverse culture e un *lavoro legislativo* in grado di sostenere e coordinare l'intero processo.

Una possibile strada, che prenda avvio dall'ambito strettamente pedagogico, ma che può orientare tutti gli ambiti che si occupano d'infanzia, potrebbe essere quella di unire teoria e prassi, osservando e riscoprendo le buone pratiche educative del presente e del passato alla luce di orientamenti psicopedagogici che riconoscono e accolgono la sfida della complessità nell'essere bambini nel mondo e che si sono posti nella condizione di ricercare un "fare" in grado di rispondere a queste concrete esigenze.

3. Dai bisogni ai diritti

Le ultime tendenze, in particolare, invitano a spostare l'accento dai bisogni dell'infanzia ai suoi diritti, in linea anche con quanto il XVII convegno nazionale dei servizi educativi, tenutosi a Torino nel 2010, ha affrontato in tema dei diritti delle bambine e dei bambini.

I diritti, piuttosto che i bisogni, dovrebbero costituire il criterio orientativo di scelte politiche e organizzative finalizzate alla progettazione di servizi e alla gestione di risorse. Riconoscendo al bambino il suo valore per ciò che è, e non solo per quello che sarà in futuro, si ribalta la concezione stessa di relazione educativa e di progettazione dei contesti educativi: si elimina la funzione autoritaria dell'adulto, sostituendola con quella di confronto e scambio democratico rispetto ai reciproci diritti e doveri.

Le parole focali del convegno citato, intorno alle quali sono emerse interessanti riflessioni scientifiche e culturali, sono state quelle di *dialogo*, *partecipazione*, *conflitti*, *differenze*, *democrazia* e *libera cittadinanza* (Malavisi, 2010). La relazione tra il soggetto e la comunità di appartenenza è caratterizzata da una necessaria reciprocità, in cui le potenzialità e peculiarità di ciascun cittadino rappresentano una concreta risorsa sociale.

L'individuo colto nella sua unicità, grazie alla quale la diversità e la differenza non rappresentano un ostacolo, prevede che i suoi stessi *diritti* (lavoro, casa, istruzione, salute ecc.), fondati sulla *libertà* (personale, di espressione, di circolazione ecc.), siano mantenuti e salvaguardati, ed estesi a tutti senza operare rischiose esclusioni arbitrarie (Malavisi, 2010, p. 7). Grazie a questa cornice socioculturale, in cui il rispetto dei diritti si coniuga con la libertà, la relazione interpersonale non può più permettersi di fondarsi su schemi comportamentali prevaricanti, dovendo assumere, piuttosto, caratteristiche dialogiche e improntate sul confronto, il cui implicito assunto è che ogni persona è responsabile del suo agire nei confronti dell'altro, sia esso adulto o bambino.

Essere liberi di esprimersi costituisce dunque per ciascun individuo un'effettiva responsabilità, comportando la necessità di compiere delle *scelte* tese a evidenziare la propria finitezza, il rapporto con il confine del proprio agire, dato dai propri diritti come dai propri doveri nei confronti degli altri. L'educazione e i servizi educativi possono aiutare i soggetti in crescita a divenire persone libere e *autentiche*, capaci di confrontarsi con le incertezze e le difficoltà dovute alle scelte, grazie alla realizzazione di percorsi in cui si fanno centrali gli atteggiamenti di ascolto e di fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona (Malavisi, 2010, p. 7).

Perché tutto questo sia effettivamente possibile, necessitano alcuni atteggiamenti orientativi che Gherardo Colombo descrive bene con termini piuttosto quali *chiarezza, coerenza, impegno e partecipazione*.

I riferimenti su cui fondare le scelte progettuali e organizzative dovrebbero riferirsi, *conchiarezza*, al fare del bambino e all'idea riconducibile a questo suo fare, un'idea da condividere e tradurre socialmente con un linguaggio chiaro in grado di emergere con tutta la sua vivezza. La *coerenza*, quale secondo tassello, permette di trasformare le indicazioni progettuali in azioni concrete per non tradire nella pratica quotidiana tutti gli assunti teorici relativi ai diritti dell'infanzia e alla centralità della persona. L'*impegno* e la *partecipazione* sembrano costituire gli strumenti con cui realizzare tutto questo, considerando la necessità che ciascuno sia fiducioso nelle sue reali possibilità e in quelle degli altri per realizzare progetti difficili e complessi dove il processo conta più del risultato. E questo è ancora più vero se si pensa all'esperienza educativa *stricto sensu*, in cui non contano tanto i prodotti realizzati ma la strada percorsa per raggiungerli, perché è così che il soggetto può davvero conoscere le sue potenzialità e i suoi limiti, divenendo una persona capace di vivere in modo autentico la sua esistenza e di percepire la conoscenza quale necessità, e dunque un diritto in quanto espressione di un bisogno profondo (Malavisi, 2010, p. 8).

4. Il diritto a un'educazione di qualità

Vi è pure il diritto a un'educazione di qualità già nella prima infanzia, tesa a superare gli svantaggi socioculturali che, se non affrontati in modo corretto, possono finire per condizionare il resto dell'esistenza. Chiara Saraceno in un articolo intitolato *Il capitale umano*, apparso su *La Repubblica* del 13 maggio 2014 e citato da Ferruccio Cremaschi (2014, p. 4), ricorda che in Italia circa un milione di bambini e giovani (numero raddoppiato negli ultimi cinque anni) vivono in condizioni di povertà, sottolineando che il superamento dei condizionamenti è molto più difficile quando non esistono adeguate opportunità educative e formative.

Questo dato trova conforto negli esiti del rapporto presentato da *Save the Children* nel maggio 2014, denominato *La lampada di Aladino* e finalizzato a svolgere un'indagine sulla povertà educativa osservata attraverso alcuni indici riguardanti in particolare gli elementi qualitativi dell'offerta formativa e i comportamenti assunti dai singoli, come l'abbandono scolastico, la pratica regolare di un'attività sportiva o la possibilità di usufruire di prodotti culturali (libri, spettacoli teatrali, mostre ecc.). Sono indicatori che non restituiscono fedelmente la complessità del tema analizzato, ma quantomeno permettono di affrontarlo e di mettere a fuoco il fatto che gli interventi educativi di qualità, a partire dalla prima infanzia, consentono di superare la discriminazione condizionata dall'ambiente d'origine.

Non solo i pedagogisti, gli psicologi o i neuroscienziati sono convinti di questo, ma lo sono anche diversi economisti, i cui studi e risultati sono stati presentati dall'Unicef nel rapporto del 2008 *Come cambia la cura dell'infanzia*; e non meno diversamente è convinto James Heckmann, premio Nobel per l'economia nel 2000, quando afferma che «l'investimento precoce nella prima infanzia, soprattutto in servizi di cura e di educazione di qualità, ha un elevato coefficiente di riduzione delle disuguaglianze, serve a incrementare il capitale umano oltre che il benessere personale e sociale, ha effetti duraturi sulle persone ed è predittivo di riuscita scolastica e nel lavoro» (cit. da Campioni, 2010, p. 6).

Rileggendo non solo gli studi di Maria Montessori ma anche la sua biografia, emerge quanto la pedagogista di *Educazione alla libertà* abbia saputo incarnare e trasformare queste riflessioni, per noi così attuali, in una prassi educativa con notevoli sollecitazioni ancora più che mai vere nell'odierno panorama educativo, superando l'annosa dicotomia, già citata da Franco Cambi, tra una teorizzazione idealizzante e un agire educativo fattualmente deprezzante.

Grazie a un'idea di *libertà del bambino* che prende le mosse da un'incondizionata fiducia nelle sue potenzialità e dal rispetto della sua unicità, per cui ogni percorso di apprendimento ha tempi e modalità irripetibili e non prevedibili, la Montessori ha ridisegnato una figura di adulto che, grazie a un preciso percorso formativo e autoformativo, si "limita" a promuovere e a sostenere il processo di apprendimento attraverso una regia educativa non direttiva, in un clima democratico e collaborativo.

La sua esperienza rappresenta un lascito importante e uno stimolo ancora più che mai vivo per gli educatori di oggi e di domani, spronati a realizzare percorsi educativo-formativi in grado di affermare nella prassi l'idea di un bambino la cui dignità è data dal fatto di essere persona e soggetto di diritti, un'idea che l'adulto/educatore non può né deve in alcun modo tradire.

Note

(1) Riferimento costante dell'UNICEF per orientare la propria azione è la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. Costruita armonizzando differenti esperienze culturali e giuridiche, la Convenzione enuncia per la prima volta, in forma coerente, i diritti fondamentali che devono essere riconosciuti e garantiti a tutti i bambini e a tutte le bambine del mondo. L'Italia ha ratificato la Convenzione nel 1991. <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>. URL consultato il 13/5/2014.

Bibliografia

- Cambi, F. (2004). *Infanzia e globalizzazione*. In: *Bambini*. N. 6, giugno. Bergamo: Junior, 8-9.
- Campioni, L. (2010). *I diritti delle bambine e dei bambini*. In: Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, a. 16, n. 2, maggio. Bergamo: Junior, 5-6.
- Cremaschi, F. (2014). *La lampada di Aladino*. In: *Bambini*, a. XXX, n. 6, giugno. Bergamo: Junior, 4-5.
- Korczak, J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni.
- Korczak, J. (1996). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni.
- Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- Lowen, A. (1993). *Il narcisismo*. Milano: Feltrinelli.
- Malavisi, L. (2010). *Breve passeggiata tra le parole dei diritti. Conclusioni del convegno*. In: Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. A. 16, n. 2, maggio. Bergamo: Junior, pp. 7-8.
- Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999c). *Educazione alla libertà*. Roma-Bari: Laterza.

- Postman, N. (1984). La scomparsa dell'infanzia. Roma: Armando.
- Postman, N. (1993). Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia. Torino: Bollati Boringhieri.
- Travaglini, R. (2012). La pedagogia tra creatività e disagio. Roma: Aracne.
- Tsuda, I. (2014). Di fronte alla scienza. Milano: Luni.

Scienza e metodo: la via montessoriana per promuovere le funzioni esecutive nei contesti scolastici

di Luisa Salmaso

DOI: 10.12897/01.00069

Il presente contributo, a seguito di recenti studi in ambito statunitense, ancora poco diffusi in Italia, richiama come la specifica metodologia Montessori sembri permettere, più di altre metodologie educative-didattiche, lo sviluppo di importanti funzioni neuropsicologiche, le cosiddette Funzioni Esecutive, considerate fondamentali predittori del successo scolastico, lavorativo e personale, riportando, così, alla necessità di prendere in considerazione, anche nel nostro Paese, le linee scientifiche individuate dalla studiosa italiana e la loro applicazione in training formativi, attualizzati nei vari contesti scolastici, per sperimentazioni controllate e studi evidence based. A tale proposito vengono indicate alcune suggestioni prospettiche.

Referring to recent studies in the USA, still not very diffused in Italy, this paper recalls how the specific *Montessori Method*, more than other educational methodologies, allows the development of important neuropsychological functions: the Executive Function, that are considered key predictors of success in the school, in the work and in the life. These studies bring the need to take into consideration, also in our country, the scientific lines identified by the Italian scientist and their application in educational trainings, in various classroom settings, for controlled trials and evidence-based studies. In this regard, some suggestions perspective are given.

1. Introduzione

Sono oltre 20 mila le scuole montessoriane attive nel mondo, di cui circa 5 mila negli Stati Uniti, tuttavia in Italia sono solo 150 e quasi esclusivamente Scuole dell'Infanzia e Primaria. A fronte di una riconosciuta validità degli orientamenti educativi di Maria Montessori, il panorama pedagogico italiano, generalmente, percepisce come datate e storicizzate le sue proposte didattiche (Borghi, 2001), peraltro applicate fedelmente solo dalle scuole accreditate dall'Opera Montessori. Inoltre, nonostante nel recente capitolo dedicato all'Italia e inserito in *The Oxford handbook of the history of Psychology: Global Perspective*, Foschi e Cimino (2012) inseriscano questa scienziata tra i pochi protagonisti italiani della Psicologia scientifica riconosciuti internazionalmente, si può aver compiuto tutto il ciclo di studi in psicologia evolutiva, compreso quello specialistico post lauream, in una delle più importanti facoltà di Psicologia italiana, senza mai averla sentita trattare nelle lezioni o nei manuali di riferimento. Si può, dunque, ipotizzare che in Italia la complessa opera di Montessori, come spesso accade anche per altri autori (es: don Lorenzo Milani, Danilo Dolci), pur in un allontanamento dalle origini, sia diventata un fenomeno 'carsico' di metodo e di pensiero, rintracciabile solo mediante impegnative indagini esplorative nel profondo delle pratiche psicopedagogiche dei nostri contesti scolastici ed educativi di Scuola dell'Infanzia e Primaria, che, in effetti, continuano a mantenere buoni livelli medi nelle classifiche mondiali; tuttavia, recenti studi in ambito statunitense, ancora poco diffusi in Italia, hanno evidenziato come proprio la specifica *metodologia Montessori* sembri permettere, più di altre metodologie, lo sviluppo di importanti funzioni neuropsicologiche, le cosiddette Funzioni Esecutive, considerate fondamentali predittori del successo scolastico, lavorativo e personale, nonché alcuni incrementi specifici, in particolare nelle abilità sociali, riportando, così, alla necessità di prendere in considerazione, anche nel nostro Paese, le linee scientifiche individuate dalla autrice e la loro applicazione in training formativi-didattici, attualizzati nei vari contesti scolastici, per attuare sperimentazioni controllate e studi evidence based.

2. Lo sviluppo delle Funzioni Esecutive come compito centrale dell'apprendimento in età evolutiva

Sono ormai numerosi gli studi che, a partire dalla prima infanzia, indagano lo sviluppo delle *Funzioni Esecutive (FE)*: un termine generalmente utilizzato per indicare molteplici domini cognitivi interrelati tra loro; l'indagine delle strutture cognitive complesse emergenti, svolta mediante questo costrutto, sembra, infatti, offrire significative opportunità rispetto al formarsi di importanti capacità di ordine superiore, quali la pianificazione, l'organizzazione, la flessibilità cognitiva e l'attenzione sostenuta. Recenti studi effettuati mediante studi di neuroimmagine evidenziano come regioni cerebrali, generalmente associate al controllo esecutivo, sono attivate in misura molto maggiore nei bambini che negli adulti (Houde et al., 2010). La consapevolezza che le nuove sfide della complessità ambientale e tecnologica richiedono a tutti, ma in particolare alle nuove generazioni, richiamano all'esercizio di competenze comunicative, innovative e imprenditoriali, di problem solving, di pensiero critico, collaborativo e creativo, implicando abilità che si basano sull'attivazione rapida, consapevole ed esperta delle Funzioni Esecutive, che possiamo rilevare mediante l'osservazione di alcuni principali processi, afferenti al controllo esecutivo: *affrontare compiti nuovi; formulare un piano, confrontarlo con le probabilità di riuscita e portarlo a termine con le dovute correzioni; andare oltre le informazioni disponibili, per ristrutturare interpretazioni del passato e tentare un controllo attivo del futuro; iniziare nuove sequenze comportamentali e riuscire a interrompere sequenze non funzionali in corso; prevenire risposte inappropriate al contesto; usare strategicamente l'attenzione e la sincronizzazione di risposte per eventuali compiti simultanei; attivare l'attenzione sostenuta; monitorare la prestazione, cogliere e correggere errori, modificare programmi, riconoscere opportunità; rendere accessibile alla coscienza i vari processi* (Rabbitt, 1997; Zoccolotti, 2010). Buone capacità nel controllo esecutivo sono ritenute da molti studi uno dei precursori per un buon apprendimento, per la promozione di competenze sociali ed emotive, per una generale buona condizione di monitoraggio e di consapevolezza rispetto ai vari ambiti di vita. Come ricordano Bernestein e Waber (2007), mutuando la concettualizzazione vygotskijana, l'interazione con i contesti e lo sviluppo di abilità esecutive, non è solo frutto dell'apprendimento di un soggetto, inteso come agente risolutore di problemi, totalmente autonomo nelle proprie attività svolte, ma è anche frutto dell'agentività, parimenti fondamentale, del contesto in cui il soggetto si trova e che può passare attraverso processi di *scaffolding*, di facilitazione, di potenziamento, nonché di attivazione di fondamentali *schemi di azione*. La natura interattiva dello sviluppo di funzioni complesse, che risulta particolarmente sensibile ai fattori contestuali collegati alla stessa complessità esperienziale (Fields, 2005), è ormai evidenziata da numerosi studi, i quali dimostrano come il cervello riesca a sviluppare nuove connessioni, in risposta alle esperienze svolte; ad esempio, processi qualificanti compiuti dagli adulti promuovono diversi processi di autocontrollo nei bambini (Barkley, 1997; Kochanska et al., 2000; Sethi et al., 2000; Blair, 2002; Raver et al., 2011; Hinnant et al., 2013; Blair et al., 2014) ed esperienze strutturate con buon grado di complessità incrementano funzioni complesse (Hashimoto, 2004; Rueda et al., 2012). La letteratura in ambito neuropsicologico sottolinea da tempo che le capacità cognitive afferenti al costrutto delle FE sono robusti predittori del successo scolastico (Roebers et al. 2011) e correlano significativamente con molte abilità utili ai vari contesti di vita (Hinnant, 2013; Clark et al., 2013), tuttavia, come segnalano gli autori Blair e Willoughby (2013), è ora necessario passare a sperimentazioni che dimostrino la modificabilità delle FE, quindi che la promozione del loro sviluppo porti a risultati positivi, a cambiamenti significativi nella vita delle persone: se le FE sono modificabili, possono costituire un bersaglio per interventi scolastici e formativi. Al momento, sono ancora rari gli studi rilevanti in ambito internazionale che, utilizzando disegni randomizzati e controllati, hanno dimostrato con forti evidenze sperimentali un incremento delle FE in età evolutiva a seguito di training in ambito scolastico (Diamond e Lee, 2007; Raver et al., 2011). Queste tipologie di studi sono in grado di costituire una base forte per dimostrare un ruolo causale diretto tra lo sviluppo delle FE - attraverso percorsi formativi- e gli effetti in successi scolastici o in altri ambiti di vita, permettendo un incremento sostanziale delle cono-

scienze teoriche del settore e una guida per le policy formative, tuttavia, rispetto agli interventi che dimostrano di incrementare le FE nei bambini dai 4 ai 12 anni, si ritiene un punto di riferimento anche la review di Diamond e Lee pubblicata su *Science* (2011), nella quale vengono prese in considerazione ricerche effettuate su training di successo, non indirizzati specificatamente a sviluppare le FE, ma che hanno evidenziato incrementi significativi in abilità ad esse afferenti: creatività, flessibilità cognitiva, autocontrollo e disciplina. Non tutti i lavori presi in considerazione dalla review presentano analisi statistiche raffinate, confermando così che gli studi sperimentali in questo settore sono ancora in via di sviluppo, tuttavia, le ricerche analizzate evidenziano come alcuni training formativi possono migliorare le FE in età evolutiva, tra questi è presente il metodo Montessori. Richiamando questo recente lavoro, che ha riportato a livello nazionale e internazionale una rinnovata attenzione all'opera di Maria Montessori, è necessario, comunque, tenere presente che esiste una certa incoerenza negli studi riguardanti l'intero corpus scientifico di questa autrice, ma, soprattutto, i risultati della sua metodologia.

Lillard e colleghi (2006, 2011, 2012) hanno cercato di valutare quali esiti formativi siano associati a percorsi didattici ed educativi fedeli alla metodologia montessoriana. In particolare, lo studio di questi autori, apparso su *Science* nel 2006, che ha testato alunni di scuole a metodo Montessori alla fine della Scuola dell'Infanzia e a 12 anni, comparandoli con alunni che avevano svolto un ciclo di studi di base con altre metodologie, evidenzia i vantaggi della educazione 'Montessori' in diverse dimensioni, infatti, entro la fine della Scuola dell'Infanzia, i bambini delle scuole montessoriane presentavano esiti migliori nei test standardizzati di lettura e di matematica, interazioni più positive nel gioco, più attenzione alle dimensioni di equità e di giustizia, ma, soprattutto, un livello più alto nelle abilità socio-cognitive e nel controllo esecutivo. Al termine della formazione primaria, inoltre, gli alunni presentavano forme di scrittura più creativa e con strutture sintattiche maggiormente complesse, sceglievano risposte più positive di fronte a problematiche di tipo sociale, evidenziando un maggiore senso di comunità. I miglioramenti maggiori venivano, dunque, rilevati proprio negli ambiti che, generalmente, vengono considerati come più dipendenti dagli effetti del caregiving familiare. Con lo scopo di verificare se gli esiti rilevati fossero associati alla fedeltà di applicazione del Metodo Montessori, la stessa autrice (Lillard, 2012), ha svolto uno studio successivo su tre diversi gruppi di alunni della fascia prescolare: bambini che avevano frequentato un programma scolastico tradizionale 'Montessori', bambini che avevano svolto un programma a 'orientamento' montessoriano e bambini che avevano svolto altre tipologie di programmi scolastici. Tutti i gruppi di bambini, all'inizio dell'anno scolastico, presentavano risultati simili nelle prove proposte, tuttavia, al termine del training, i guadagni di apprendimento maggiore sono risultati quelli dei bambini che avevano svolto la metodologia Montessori tradizionale, in particolare nelle seguenti aree: funzioni esecutive e problem-solving di tipo sociale. Il guadagno nelle funzioni esecutive è di grande importanza, perché i bambini di scuola dell'Infanzia con forti competenze funzionali-esecutive sono contemporaneamente e successivamente più forti nelle competenze scolastiche (Blair e Razza, 2007; Bull et al, 2008) e sociali (Riggs et al., 2006): le FE sono considerate un elemento cruciale, non solo per il successo scolastico, ma per la vita in genere (Blair, 2002; Diamond e Lee, 2011).

Come ricorda l'autrice (ib.), nonostante i limiti di ricerca rilevati, questo studio sembra confermare ciò che la letteratura di settore indica già da tempo (Goodman e Steckler, 1989; O'Donnell, 2008):

a) i buoni programmi scolastici tradizionali, che continuano ad essere applicati, hanno caratteristiche di flessibilità e di adattabilità, infatti i programmi Montessori sono visibili e ben rappresentati in America da oltre 100 anni, forse anche a causa della loro progressiva apertura a materiali supplementari;

b) la bassa fedeltà di attuazione è associata a esiti meno positivi.

La dissociazione che emerge da questi due fattori, rilevati nella ricerca, costituisce un elemento di sfida, sia per l'attuazione dell'opera montessoriana, sia per la ricerca didattica in generale: paradossalmente, le componenti di flessibilità e di adattabilità, che rendono forte, durevole nel tempo e capace di risultati 'evidence based' una metodologia didattica, sono anche quelle che ne mettono a rischio l'attuazione fedele (o corretta), la quale, invece, sembra condizione necessaria per ottenere

esiti in aree cognitive rilevanti. Rimane il fatto che la metodologia Montessori sembra, al momento, essere ancora in grado di provocare e cavalcare questa sfida. Sarebbero, tuttavia, necessari ulteriori studi volti a indagare più analiticamente quali componenti specifiche del suo programma scolastico contribuiscano agli esiti rilevati. Qui di seguito, proveremo a individuare alcune linee che possono guidare eventuali ricerche nella direzione prospettata.

3. Scienziati-ricercatori, costruttori attivi della propria mente e del proprio apprendimento

La storia formativa e professionale di Maria Montessori è fortemente caratterizzata da una complessità straordinariamente moderna, che fa di lei una scienziata non molto dissimile dai migliori scienziati attuali in campo psico-pedagogico: studi tecnici e scientifici su basi neurobiologiche; studi antropologici in ambito psichiatrico e applicazione in un campo, allora, molto di confine, poco considerato e studiato: il potenziamento di soggetti disabili in età evolutiva; il conseguente passaggio alla necessità di prendere in considerazione studi sperimentali 'sul campo', strumenti e percorsi formativi-pedagogici-didattici, specialistici e generali, rivolgendosi ai più innovativi riferimenti e materiali internazionali dell'epoca, riportando nel panorama pedagogico italiano di allora – non abbastanza interdisciplinare, molto verboso e troppo centrato sulla 'diluizione' pratico-strumentale delle teorie educative da far attuare pedissequamente agli insegnanti- la focalizzazione sulla necessità di una 'pedagogia scientifica', fatta di ricerca, di dati e di procedure rigorose, parallelamente arricchite con una forte integrazione di linee filosofico-antropologiche, capaci di ampie, profonde visioni culturali e umanistiche: un percorso multilineare, aperto, libero e autonomo, tant'è che questo ha causato reazioni contrastanti all'intera opera di questa autrice, sia nel corso della sua vita, ma anche in seguito. Da tale straordinaria complessità non poteva che derivare: [...] *una profonda fiducia nei poteri morfologici del bambino, da consentire di svolgersi contando sulla sua spinta autoeducativa in un ambiente organizzato scientificamente ma insieme liberale e tollerante, contando sulla capacità formativa della mente e del carattere del fare in primo luogo sensoriale e manuale intelligente* (Cives, 2001). *Il bambino rivelatosi a Montessori sulla guida dell'osservazione è infatti l'esploratore dell'ambiente, e l'osservazione non costituisce solo il metodo della pedagogia scientifica, ma è anche il suo fine. Si tratta infatti di formare bambini attenti osservatori, capaci di adattarsi e riadattarsi all'ambiente. Ciò è reso possibile attraverso l'educazione sensoriale che aiuta a distinguere, ordinare, classificare e comparare, coniugando attività mentale e motrice. I bambini mettono in tal modo ordine nel caos delle percezioni e vengono organizzando l'intera personalità* (Trabalzini, 2003, p.132).

Le ricerche degli ultimi decenni, sembrano tutte confermare questa profonda fiducia di Maria Montessori verso l'intelligenza del bambino, riconosciuto come soggetto privilegiato di sviluppo del potenziale umano e intellettuale - “*la mente assorbente*” - e come “*unico e autentico tesoro dell'uomo*” (Montessori, 1999a, 1999b, 2007). Inoltre, trovano sempre più ampie conferme sia le osservazioni della studiosa riguardo a quelli che essa definiva 'periodi sensitivi' e che oggi vengono spesso definiti 'finestre evolutive', sia la sua accentuazione del bambino come 'auto-educatore', costruttore attivo della propria conoscenza, definizione che, inevitabilmente, riporta alle più recenti concettualizzazioni di matrice costruttivista neuro-socio-culturale.

Recenti autori, anche in ambito italiano (Baldacci, 2008), propongono una serie di strategie per migliorare la qualità del livello didattico-formativo, mediante l'adattamento organizzato dell'insegnamento alle caratteristiche degli alunni, che, di fatto, non può corrispondere ad una applicazione completamente individualizzata, difficilmente gestibile dentro sistemi complessi, ma che può invece attuarsi in una pratica autopoietica (Maturana e Varela, 1992), ovvero continuamente orientata in direzione metacognitiva e di sollecitazione alla flessibilità cognitiva, in grado di permettere una costruzione attiva delle proprie strutture cognitive, a seguito di una predisposizione favorevole dell'ambiente. Ancora oggi può, dunque, risultare feconda, attuale e provocatoria una visione che preveda il superamento di una ricerca in prospettiva riduzionistica, verso uno sviluppo condiviso dell'esperienza di apprendimento attraverso la *molteplicità di processi formativi autopoietici, carat-*

terizzati da una precisa pratica organizzativa di tipo metacognitivo-critico e da un'epistemologia della complessità (Minello & Margiotto, 2011). Per una formazione attuata mediante processi connettivi tra cervello-corpo-mente-ambiente-tecnologia-cultura, si rende necessario *intraprendere un percorso di ricerca per tentare di intrecciare più saldamente quei fili che valorizzano, nell'essere umano lo specifico dell'anthropos, multiforme e trasformatore di se stesso* (Ivi, p. 221), in cui il ruolo della pedagogia, oggi, allo stesso modo che nella visione montessoriana, si ponga come snodo e mediazione tra le neuroscienze e altri paradigmi socio-culturali.

Il merito speciale di Maria Montessori è *il grande riconoscimento attribuito all'autonomia alla libertà del bambino [...] solo partendo dal riconoscimento e dal rispetto della libertà del bambino, infatti, si potrà giungere concretamente ad estendere il concetto di libertà all'umanità intera, creando le premesse per un'autentica diffusione di rapporti di solidarietà, di tolleranza, di pace e di cooperazione universali, oggi più che mai pericolosamente in crisi* (Fiadino, 2006).

4. La relazione educativa adulto-bambino: attenzione, osservazione, ascolto e riflessione, come stile condiviso di apprendimento situato.

Secondo il progetto educativo prospettato da Montessori, nell'ambiente, inteso come spazio strutturato e contesto plurimo educativo *“Il bambino deve rimanere libero di esprimere la propria interiorità, ma deve imparare a padroneggiare le diverse tecniche che gli consentano di esprimerla”* (Montessori, ib.), quindi, il ruolo previsto per gli educatori è quello di 'mediatori competenti' tra un bambino attivo e un ambiente strutturato; si richiede, infatti, la capacità di svolgere azioni intenzionali e specializzate per la costruzione di materiali, strumenti, di spazi e di relazioni, ma, soprattutto, di posizionarsi come osservatori-scienziati-ricercatori, qualificati e riflessivi rispetto allo sviluppo evolutivo e formativo. *La scuola Montessori fa muovere il bambino in un ambiente studiato e creato dal docente, che predispone il lavoro “auto-formativo” del bambino. In un ambiente così ricco e significativo ogni bambino impara con naturalezza a rispettare regole comuni dettate dalla convivenza con gli altri e dalle stesse modalità di manipolazione dei materiali che gli vengono offerti. Così il bambino raggiunge autonomia e indipendenza (“aiutami a fare da solo”) e, di conseguenza, autostima e libertà. L'ambiente di lavoro ha un ruolo determinante [...] Nella Casa dei bambini e nella scuola primaria Montessori si utilizza il cosiddetto “materiale strutturato”. Il materiale Montessori è la caratteristica centrale del metodo. Ma anche il materiale “storico”, cioè quello più consolidato e collaudato nel tempo, è sempre soggetto allo studio e all'integrazione creativa dell'insegnante che si avvale anche di altri strumenti facilmente reperibili. Ogni insegnante è dunque sempre impegnato in una continua attività di ricerca e di innovazione* (dal materiale descrittivo delle Scuole dell'Opera Montessori-Italia, in: www.montessori.it).

Molti classici materiali Montessori sembrerebbero particolarmente adatti ad esercitare diversi aspetti delle funzioni esecutive. Ad esempio, uno dei primi materiali Montessori per l'infanzia è la *Torre Rosa*, un set di 10 blocchi di legno rosa di dimensioni variabili da 1 a 10 cm³, ogni cubo è di 1 cm più grande su ogni faccia del precedente. Utilizzando autonomamente questo materiale, compito dei bambini è trasportare i cubi uno per uno, seguendo uno schema su un tappeto srotolato sul pavimento, per poi ricostruire la torre; alla fine del compito è previsto anche un riordino autonomo e corretto del materiale. Questo compito implica abilità di pianificazione, memoria di lavoro, capacità inibitorie, attenzione, flessibilità e autocontrollo per il posizionamento. L'ambiente e i materiali strutturati diventano, dunque, scaffolding cognitivo e spazio di lavoro prossimale, inoltre, i bambini sono sollecitati ad una piena autonomia nella scelta e nell'utilizzo di tutti i materiali a disposizione, che costituiscono un materiale di sviluppo, basato su presupposti neuroscientifici tuttora attuali (sensorialità, movimento, cognizione situata) e di tipo analitico, secondo il principio di isolamento delle qualità.

5. Connessione mano-mente: embodied cognition e playful learning

Secondo la Montessori, nel progetto di educazione sensoriale, ha un ruolo determinante l'uso della mano, che costituisce “*un organo psichico*”, infatti, attraverso l'impiego della mano i bambini possono compiere processi di ricerca e di conoscenza euristica, dell'ambiente, costruendo autonomamente le proprie strutture intellettive (Fiadino, 2006). Tutto il materiale ideato dalla Montessori prevede, dunque, un suo utilizzo organizzato, intenzionale, strutturato e finalizzato allo sviluppo di specifiche abilità cognitive. Un esempio classico sono i materiali per l'apprendimento iniziale della letto-scrittura con l'impiego di lettere di carta vetrata, che il bambino segue con il dito mentre pronuncia i suoni fonetici; ora, se l'approccio fonetico alla lettura è stato ormai riconosciuto come fondamentale in molti studi (Rayner et al., 2001), invece, il tracciamento sensomotorio è meno indagato, sebbene i recenti studi sulla cognizione incarnata (*embodied cognition*) sembrano evidenziare come sia altrettanto fondamentale l'apprendimento sensorimotorio (Lillard, 2005, 2012; Bara et al., 2007): raffinando i sensi e allargando, così, il campo della percezione, viene offerta una base solida e ricca allo sviluppo intellettuale. Attraverso il contatto sensoriale, il movimento e l'esplorazione attiva dell'ambiente, viene elevato il contributo delle idee operanti, senza le quali il funzionamento intellettuale astratto mancherebbe di *fondamento, precisione, esattezza, ispirazione*. È previsto, inoltre, che il materiale di sviluppo offerto consenta di *prestarsi all'attività del bambino, in questo modo si può innescare la possibilità di trattenere con interesse la sua attenzione che non dipende tanto dalla “qualità” contenuta nelle cose, quanto dalla possibilità che offrono di agire. Cioè per rendere interessante una cosa, non basta che sia interessante in se stessa, ma occorre che si presti all'attività motrice del bambino*. (Fornaca, Di Pol, 1993, pp. 156-160).

Secondo una definizione ormai classica, Montessori non propone un bambino ludico, ma un '*bambino laborioso*', impegnato nel costruire autonomamente il proprio percorso di conoscenza attraverso attività sfidanti e coinvolgenti, anche pratiche, quindi connotate da un'intenzionalità di *playful learning* più che di *edutainment education* (Resnick, 2004). Per Bruner, Jolly e Silva (1981) il gioco costituisce un fondamento nella costruzione dell'apprendimento se viene inteso come adattamento alla realtà; sviluppo del pensiero creativo; dimensione funzionale, mediante meccanismi motivazionali di tipo intrinseco con prevalenza dei processi sui risultati; libertà; sperimentazione del successo e dell'insuccesso in un ambito virtuale; ricerca e sperimentazione innovativa di fatti e di relazioni (Salmaso, 2014a). Gli studi recenti relativi alla istruzione *evidence based* indicano come efficaci le strategie che integrano istruzione diretta con strategie metacognitive in piccolo gruppo, attenzione alla interazione reciproca e collaborativa; una pratica guidata, ripetuta, variata; approcci favorevoli a suscitare curiosità e sfida in una dimensione ludica e inclusiva (Calvani, 2013).

6. Conclusioni

Due componenti sembrano accomunare tutti i training che hanno dato prove di evidenza per il miglioramento nelle FE e che possiamo riscontrare anche nell'applicazione del *Metodo Montessori*: una strutturazione rigorosa e programmata delle attività, ma condotta in modo flessibile; processi di interazione sociale. Inoltre, i training che hanno mostrato maggiori effetti, sembrano prevedere le seguenti componenti:

- azioni intenzionali e guidate, che implicano l'attivazione di processi di riflessività retrospettiva, prospettica, metacognitiva o di regolazione comportamentale-emotiva;
- attenzione prioritaria allo sviluppo di tratti positivi del carattere (es: responsabilità, gentilezza, sostegno, empatia);
- riferimento a modelli basati su teorie e metodi di comprovata efficacia.

Questi training di successo non hanno caratteristiche del tutto sovrapponibili, ma alcune altre caratteristiche, oltre a quelle sopra citate, sono più presenti, assumendo rilevanza nel percorso: una integrazione con gli apprendimenti dominio-specifici (literacy); un'applicazione quotidiana o almeno per un tempo significativo; sviluppo cognitivo, emotivo e sociale vengono considerati interconnes-

si; viene particolarmente incoraggiato il linguaggio orale; raramente vengono utilizzati metodi coercitivi e ricompense estrinseche; viene utilizzato il lavoro a piccoli gruppi e sostenuta una pianificazione condivisa con i bambini, per i più grandi sono previste alcune forme di peer tutoring; l'insegnante assume il ruolo di osservatore-ricercatore durante i processi in corso; viene incoraggiata l'identificazione e l'espressione di emozioni e sentimenti. Gli approcci migliori per coltivare le FE sembrano, quindi, quelli che impegnano gli studenti in azioni sfidanti, aiutandoli a gestire e guidare lo stress quando tentano di risolvere compiti difficili, contenendo le reazioni impulsive e aiutando la concentrazione sugli obiettivi, dentro un contesto che favorisca legami emozionali sociali e collaborativi. Inoltre, i compiti sfidanti proposti, di solito, prevedono l'attivazione di un'attenzione focalizzata di tipo auto-riflessivo, ovvero sostenuta da una rielaborazione personale riflessiva delle informazioni, attraverso un richiamo al rallentamento dei processi, una riflessione contestuale, rispetto alle regole e alle modalità di pianificazione più appropriate da attuare, garantendo, nel contempo, che la motivazione rimanga ad un livello adatto al grado di sfida proposto. Questi compiti, infine, tendono a coinvolgere ripetizione e pratica, di cui è ormai nota l'importanza per il potenziamento di percorsi neurali che sottendono l'acquisizione di abilità specifiche (Salmaso, 2014b).

Tutto ciò ha importanti implicazioni:

- a) nell'individuare direzioni di ricerca volte a specificare sempre meglio quali sono gli elementi capaci di strutturare programmi e processi di formazione evidence based;
- b) nella formazione degli insegnanti, infatti, l'implementazione di programmi con le caratteristiche evidenziate richiedono profonda comprensione sia dei processi di sviluppo neuropsicologico, sia dei programmi stessi, che sono caratterizzati da complessità sistemica e progettuale.

Bibliografia

- American Montessori Society (2009). *School accreditation standards and criteria*. <http://www.amshq.org/School%20Resources/AMS%20%20School%20Accreditation.aspx> (consult. luglio 2011)
- American Montessori Society (2011). *AMS and the Montessori Movement: A new emphasis*. <http://www.amshq.org/Montessori%20Education/History%20of%20Montessori%20Education/AMS%20and%20the%20Montessori%20Movement.aspx> (consult. luglio 2011).
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Novara: UTET.
- Bagby, J. et al. (2012). *The effects of environment on children's executive function: A study of three private schools*. *Journal of Research in Childhood Education*, 26,4, 418-426.
- Bara, F., Gentaz, E. & Cole, P. (2007). *Haptics in learning to read with children from low socioeconomic status families*. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 643-663.
- Barkley, R.A. (1998). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Bernstein, J.H, Waber, D.P. (2007). *Executive capacities from a developmental perspective*. In: Meltzer L., editor. *Executive Function in Education: From Theory to Practice*. New York, NY: Guilford Press, pp. 39-54.
- Blair, C. (2002). *School readiness*. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Blair, C. et al. (2014). *Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood*. *Developmental Psychology*, 50,2, 554-565.
- Blair, C., Diamond, A. (2008). *Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure*. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Blair, C., Knipe, J., Cummings, E., Baker, D. P., Gamson, D., Eslinger, P., et al. (2007). *A developmental neuroscience approach to the study of school readiness*. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten* (pp. 149-174). Baltimore, MD: Brookes.

- Blair, C., Razza, R. P. (2007). *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten*. Child Development, 78, 647–663.
- Blair C., Willoughby, M. T. (2013). *Rethinking executive functions: Commentary in* (a cura di, M.R. Miller, U. Müller, G.F. Giesbrecht, J.I.M. Carpendale, & K.A. Kerns). *The contribution of executive function and social understanding to preschoolers' letter and math skills*. Cognitive Development, 28, 350-353.
- Borghi, Q. (2007). *Sono passati cento anni dalla fondazione della prima Casa dei Bambini. Ricordando Maria Montessori*, in "Bambini pensati" - Anno II - N° 5.
- Bruner, J. S., Jolly, A., Sylva, K. (1981) *Il gioco*. Roma: Armando, 4 voll.
- Bull, R., Espy, K. A., Wiebe, S. A. (2008). *Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years*. Developmental Neuropsychology, 33, 205–228.
- Calvani A. (2012) *Per un'istruzione evidence based*. Erickson:Trento
- Cimino, G., Foschi, R. (2012). *Italy*. In *The Oxford handbook of the history of psychology: Global perspectives*, modificato da Baker, David B., 307-346. New York, NY, US:Oxford University Press.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori: pedagista complessa*, Pisa, Edizioni Ets.
- Clark, C. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A. & Espy, K. A. (2013). *Longitudinal associations between executive control and developing mathematical competence in preschool boys and girls*. Child Development, n/a-n/a. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01854.x .
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). *Preschool program improves cognitive control*. Science, 318, 1387–1388.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). *How can we help children succeed in the 21st century? What the scientific evidence shows aids executive function development in children 4–12 years of age*. Science, 333, 959–964.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K. & Grimm, K. J. (2007). *High school outcomes for students in a public Montessori program*. Journal of Research in Childhood Education, 22, 205–217.
- Dowsett, S. M., Livesey, D. J. (2000). *The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training*. Developmental Psychobiology, 36, 161–174.
- Espy, K., McDiarmid, M., Cwik, M., Stalets, M., Hamby, A. & Senn, T. (2004). *The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children*. Developmental Neuropsychology, 26, 465–486.
- Fiadino, C. (2006). *Maria Montessori tra innovazione e tradizione*, in Fiadino C. et al. *Maria Montessori e il metodo scientifico*. Consultazione on line, ottobre 2014: www.montessori.it.
- Fields R. (2005). *Myelination: an overlooked mechanism of synaptic plasticity*. The Neuroscientist, 11, 6, 528-531.
- Fornaca, R., Di Pol, R.S. (1993). *M. Montessori, La scoperta del bambino in Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del Novecento*, Milano: Principato, 153-160.
- Garon, N., Bryson, S., & Smith, I. (2008). *Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework*. Psychological Bulletin, 134, 31–60.
- Goodman, R. M., Steckler, A. (1989). *A model for the institutionalization of health promotion programs*. Family & Community Health, 11, 63–78.
- Hashimoto, I., et al. (2004). *Is there a training-dependant reorganization of digit representations in area 3b of string players?* Clinical Neurophysiology 115, 2, 435-447.
- Hinnant, B. et al. (2013). *The interactive roles of parenting, emotion regulation and executive functioning in moral reasoning during middle childhood*. Cognition and emotion, 27,8, 1460-1468.
- Houde, O. et al. (2010). *Mapping numerical processing, reading, and executive functions in the developing brain: A meta-analysis of 52 studies including 842 children*. Developmental Science, 13, 876–885.

- Huizinga, M., Dolan, C. V. & van der Molen, M. W. (2006). *Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis*. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017–2036.
- Kochanska, G., Murray, K.T. & Harlan, E.T. (2000). *Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents and implications for social development*. *Developmental Psychology*, 36, 2, 220-232.
- Lillard, A.S. (2012). *Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs*. *Journal of School Psychology*, 50, 379–401.
- Lillard, A.S. (2011). *Mindfulness practices in education: Montessori's approach*. *Mindfulness*, 2,2, 78-85.
- Lillard, A.S., Else-Quest, N. (2006). *The early years: evaluating Montessori Method*. *Science*, 313, 1893. <http://www.sciencemag.org/cgi/content/full/313/5795/1893>.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005). *Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs*. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 5–13.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1985). *Autopoesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensamultimedia.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. & Howerter, A. (2000). *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis*. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Montessori, M. (1999a). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2007). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- O'Donnell, C. (2008). *Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research*. *Review of Educational Research*, 78, 33–84.
- Opera Nazionale Montessori (a cura di, 1993). *Maria Montessori: il pensiero e il metodo*. 2 voll. Firenze: Giunti Lisciani Editori.
- Passolunghi, M. C., Vercelloni, B. & Schadee, H. (2007). *The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence*. *Cognitive Development*, 22, 165–184.
- Rabbitt, P. (1997). *Methodology of Frontal and Executive Function*, Hove: Psychology Press.
- Riggs N.R. (2006) *Executive function and the promotion of social-emotional competence*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300-309.
- Rathunde, K. R. & Csikszentmihalyi, M. (2005a). *Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments*. *American Journal of Education*, 111, 341–371.
- Rathunde, K. R., & Csikszentmihalyi, M. (2005b). *The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments*. *The Elementary School Journal*, 106, 59–79.
- Raver, C. et al. (2011). *CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism*. *Child Development*, 82, 1, 362-378.
- Razza, R. A. (2005). *Relations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(5-B), 2859.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M. S. (2001). *How psychological science informs the teaching of reading*. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31–74.

- Recchia, G. (2013). *Maria Montessori: nei dintorni dell'uomo nuovo*. LABORATORIO MONTES-SOR/http://www.paedagogica.org/doc/recchia_germana_UNICO_MONTESSORI_def.pdf.
- Resnick, M. (2004) *Edutainment*? No grazie, preferisco *“Playful Learning*. Associazione Civita Report sull'edutainment. Firenze: Giunti.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). *Executive function and the promotion of socialemotional competence*. Journal of Applied Developmental Psychology, 27, 300–309.
- Roebers, T., et al. (2011). *School enrolment and executive functioning: a longitudinal perspective on developmental changes, the influence of learning context and the prediction of pre-academic skills*. The European Journal of Developmental Psychology Psychology
http://www.entwicklung.psy.unibe.ch/unibe/philhuman/psy/entwicklung/content/e5107/e5301/e5986/e6232/Roebers_etal_EJDP_iFirst_ger.pdf (cons. Gen. 2012).
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L. & Posner, M. I. (2005). *Training, maturation, and genetic influncences on the development of executive attention*. Proceedings of the National Academy of Science, 102, 14931–14936.
- Salmaso, L. (2014a). *Costruisco e Imparo. Giochi e attività con i mattoncini Lego © per lo sviluppo di abilità visuo-spaziali e di pianificazione*. Trento: Erickson.
- Salmaso, L. (2014b). *Studio dell'interazione tra funzioni esecutive e percorsi di qualificazione dell'apprendimento attraverso dispositivi di narrazione multilineare in una prospettiva evolutiva dalla seconda infanzia alla preadolescenza* (dissestrazione dottorale, in press).
- Sethi, P. et al. (2000). *The role of strategic attention deployment in development of self regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions*. Developmental Psychology, 36, 6, 767-777.
- Thorell, L., Lindqvist, S., Nutley, S., Bohlin, G. & Klingberg, T. (2009). *Training and transfer effects of executive functions in preschool children*. Developmental Science, 12, 106–113.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori: da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne editrice, pp. 132 – 133.
- Walsh, B. A. & Petty, K. (2007). *Frequency of six early childhood education approaches: A 10-year content analysis of early childhood education journal*. Early Childhood Education Journal, 34, 301–305, doi:10.1007/s10643-006-0080-4.
- Zoccolotti, P. (2010). *Le funzioni esecutive: quadri clinici e ipotesi interpretative*. In (Cantagallo A. et al.), *Le funzioni esecutive*. Roma: Carocci.

Contro “i vivisezionisti della personalità umana”. Per un futuro a partire dalle intuizioni di Maria Montessori
di Monica Miretti

DOI: 10.12897/01.00052

Ripensare l’umanità a partire dall’infanzia, sulla scia della riflessione di Maria Montessori, significa individuare una ‘forma uomo’ in cui si integrino corpo e mente e si valorizzi la creatività.

Reconsidering humanity from childhood, according to Maria Montessori pedagogy, involves identifying an ideal type of man which integrates body and mind and which emphasizes creativity.

1. Premessa

“Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l’educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale”. (Delors, 1996, p. 11)

Con queste parole Jacques Delors introduceva i risultati della Commissione Unesco sull’educazione, su quell’“utopia necessaria” che rappresenta il target a cui indirizzare lo sforzo educativo del nuovo millennio. Mi ha sempre colpito la dissonanza contenuta nella contrapposizione tra necessità ed utopia, peraltro concepita come chiave di accesso privilegiata alla risoluzione degli innumerevoli problemi che il futuro prefigura. La proiezione verso il domani è strettamente connessa alla riflessione pedagogica e ne rappresenta il naturale orizzonte, tanto più pressante quanto più la realtà contemporanea appare difficile, compromessa, complessa. Una “società del rischio”, per parafrasare il titolo del volume di U. Beck (2000), nella quale il ‘saldo’ tra fiducia e rischio è a favore di quest’ultimo, sempre più disgregata (Putnam, 2004), che disperde l’individuo all’interno di un orizzonte globale ossessivamente tecnologico e tecnologizzato, dominata da valori ‘volatili’ e la cui fluidità, generando un’incessante “serie di nuovi inizi” (Bauman, 2006), la rende instabile e incerta.

È solo tenendo conto di questa criticità contestuale – “in preda ad un profondo malessere, un malessere da mancanza di futuro” come sottolineava Bruner (1988, p. 181) – nella quale la ‘fatica’ del vivere si fa drammaticamente incidente, che è opportuno chiedersi quali forze sia necessario mettere in campo per la creazione di un nuovo umanesimo capace di dominare l’attuale complessità senza esserne schiacciato, che sappia pensare l’uomo in un’ottica olistica, che sia in grado di accogliere l’alterità, ma nella saldezza delle proprie ‘radici’, che giunga a prefigurare un futuro a dimensione umana e secondo ideali di libertà. In sostanza, è a partire dall’uomo quale è oggi (esito finale di un processo sia individuale che socioculturale) il cui ‘padre’ è nel bambino, come significativamente evidenziava Maria Montessori, che bisogna riflettere sull’infanzia e sulle potenzialità di cui è portatrice al fine di valorizzare l’essere umano in quanto tale e non in prospettiva puramente produttiva, dando “a ciascuno i mezzi per modellare liberamente la propria vita e per contribuire allo sviluppo della società” (Delors, 1996, p. 72), perché “se v’è per l’umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l’uomo, e di conseguenza la società” (Montessori, 1970, p. 12).

Date queste premesse, è possibile individuare due temi nella riflessione montessoriana, entrambi però inerenti alla definizione di un modello di umanità fondato su una visione unitaria, integrata, dell’uomo: un idealtipo la cui incarnazione è la risposta alle complesse sfide della contemporaneità, nell’integrazione sistemica di corpo e mente e nella valorizzazione della capacità di pensare creativamente, di cui si tratterà distintamente nei paragrafi seguenti.

2. Tra corpo e mente

Scrivendo la pedagogista (Montessori, 1962): “La mano è quell’organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all’intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali coll’ambiente” (p. 108).

Evidentemente, nella retorica di questo brano la mano sta a rappresentare l’intero corpo, quella parte materiale dell’individuo che gli consente di entrare in relazione con l’ambiente fino a prenderne possesso e a trasformarlo “sulla guida dell’intelligenza”. “Sarebbe quindi logico – precisa Montessori –, volendo giudicare lo sviluppo psichico del bambino, prendere in considerazione l’inizio delle sue espressioni di movimento che si potrebbero chiamare intellettuali” (p.108). Il dato che la Montessori sottolinea come ineludibile e fondamentale in rapporto al bambino consiste nella consapevolezza della rilevanza delle sue esperienze senso-motorie, perché è attraverso il contatto fisico con la realtà esterna e nella pluralità delle esperienze corporee che il dato sensoriale travalica la materia per divenire esperienza dell’intelletto e si realizza il processo di apprendimento (Montessori, 1973; Tornar, 1990). Benché sia ormai assodata l’erroneità di basare l’intervento educativo solamente sulla operatività del bambino, poiché le stimolazioni che riceve dal mondo esterno hanno un’incidenza altrettanto significativa e condizionante che va quindi tenuta in considerazione, è però rilevante da parte della Montessori la presa di coscienza del valore della corporeità, intesa non come categoria antitetica (o di minor rilevanza) rispetto all’intelletto, bensì come elemento fondante nell’avvio del processo cognitivo. In tale visione il corpo si configura indubbiamente quale centro del movimento e luogo di esperienze emotivo-affettive, ma ciò che merita di essere rilevato è che viene anche considerato in base a potenzialità cognitive delle quali si riconosce essere portatore. Come infatti sottolineerà in seguito Bateson parlando della conoscenza: “non soltanto è ambigua in quanto significa sia il conoscere (attraverso i sensi) [...] che il sapere (con la mente) [...] Ciò che percepiamo attraverso i sensi può *diventare* conoscenza della mente” (Bateson, 1976, p. 172).

Si tratta di una puntualizzazione importante e precoce da parte della Montessori, il cui esito più recente si colloca nell’ambito di una visione olistica dell’essere umano che ora con più chiarezza possiamo affermare essere costituito “non di solo cervello”, come precisano M. G. Contini, M. Fabbri e P. Manuzzi (2006): accanto alla mente esiste il corpo, altrettanto degno di essere considerato e valorizzato anche in rapporto al processo cognitivo. Questa concezione, che attualizza il pensiero montessoriano, s’inserisce nella riflessione contemporanea che con sempre maggiore convinzione sottolinea e sottoscrive l’imprescindibile necessità di superare quel pensiero riduzionista, ancora diffuso, che ama scorporare la realtà – compreso l’uomo – in coppie dicotomiche e antitetiche: corpo e mente, natura e cultura, emozione e intelletto, individuo e società, secondo una logica manichea oscillante tra poli di segno opposto. Si tratta del retaggio del pensiero di Descartes che ancora oggi permea profondamente gran parte della visione occidentale e il cui *cogito ergo sum* è feroce condanna del valore e dell’importanza della realtà corporea dell’essere umano, come perentoriamente esprime nel suo *Discorso sul metodo*: “conobbi di essere una sostanza la cui intera essenza o natura consiste solo nel pensare, e che forse per esistere non ha bisogno di alcun luogo, né dipende da alcuna cosa materiale [...] e se anche il corpo non esistesse, l’anima non mancherebbe di essere tutto ciò che è” (Descartes, 2010, p. 8).

È in tale dinamica oppositiva che il corpo viene solitamente concepito – e percepito – come la parte più ‘animale’ del nostro essere, collocato a un livello inferiore rispetto alla mente e, di fatto, sconfitto in rapporto ad essa. Denunciando l’adeguarsi della riflessione pedagogica al “*senso comune*, alimentato da saperi e poteri socialmente dominanti, nel disgiungere (per ridurla, se non per azzerarla) la complessità dei soggetti educativi”, Contini (2006, p. 15) esplicita l’imperativo ineludibile di giungere a una visione integrata, circolare, sistemica dell’uomo. Ne deriva un fondamentale ribaltamento paradigmatico che implica un riassetto del rapporto corpo/mente: la cognizione non ha sede solo in quest’ultima, come a lungo si è ritenuto, ma si disloca in tutto il corpo secondo quel concetto di mente incorporata, ovvero corporalizzata come precisa Baldacci (2009), indicato da Varela. Non solo si riconosce la dimensione corporea presente nella relazione educativa, ma ancor più si indivi-

dua la dimensione corporea esistente nell'ambito della cognizione. Il paradigma neurocentrico fondato sull'idea di un cervello 'elettrico' accentrato che controlla ogni genere di informazioni ha infatti ceduto il passo ad una concezione diametralmente opposta basata su una visione olistica, perché il processo accade in maniera assai più diffusa e capillare entro l'intera nostra realtà corporea, da intendersi come una vera e propria 'rete' di informazioni e quindi non più relegata ad essere semplicisticamente concepita quale sede di impulsi e passioni da considerare negativamente in nome del loro potenziale sovversivo, storicamente demonizzati in quanto portatori di disordine sia a livello individuale che sociale e pertanto oggetto di controllo, se non addirittura di repressione.

La visione meccanicistica di origine newtoniana che interpreta il corpo come unione di polarità contrapposte, materia ed energia, ha ormai ceduto il passo ad una concezione più articolata che si fonda sulla interconnessione e sull'interdipendenza: di cervello/mente/corpo come spiega Damasio (1995). Siamo di fronte a una teoria che facendo riferimento al paradigma della complessità svela la presenza di un corpo 'intelligente', nel quale corporeità e cervello giungono a fondersi in modo unitario e inestricabile in una 'circolarità sistemica' da cui scaturisce la mente. Come ammoniva infatti Morin: "non si deve ridurre un essere a una sua minima parte" (Morin, 2000, p. 49), ma ciò che occorre fare è integrare, far dialogare dialetticamente le sue dimensioni costitutive contribuendo in tal modo alla valorizzazione ed all'emancipazione di ognuna di esse.

Si tratta di un approccio di grande interesse a livello teorico e di forti potenzialità in ambito educativo, in cui appare legittimo cogliere un retaggio del pensiero della Montessori nella sua forte attenzione al corpo e alla percezione del bambino nel suo agire nel mondo poiché, come afferma, "l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante" (Montessori, 1970, pp. 13-14). È quindi il contatto con il mondo esterno che determina la mente, come ribadisce anche Dewey: infatti la mente non è, ma diviene, è un processo e non un risultato e si struttura nel rapporto relazionale con l'ambiente, che ci porta "a vedere e sentire una cosa piuttosto che un'altra" Dewey, 2004, p. 12) e ci inculca certe credenze piuttosto che altre.

Non è certo casuale che recentemente Howard Gardner abbia identificato tra le *sueframe of mind* anche l'intelligenza corporeo-cinestetica; peculiare l'assonanza con l'esperienza montessoriana allorché lo psicologo statunitense esemplifica questa specifica *forma mentis* attraverso i modi dell'insegnamento tradizionale della scrittura in Giappone: "l'istruttore prendeva la mano del bambino e le faceva tracciare gli ideogrammi. Si trattava di *'farglieli sentire'*" (Gardner, 1987, p. 330). Tutt'altra cosa rispetto a quella "facoltà passiva di sentire, cioè di ricevere e di conoscere le idee delle cose sensibili" identificata da Descartes e considerata completamente inutile, se non fosse che nell'essere umano è presente "anche una facoltà attiva capace di formare e produrre queste idee" (Gardner, 1999). Singolare somiglianza invece, si diceva, con quanto racconta Montessori a proposito dell'insegnamento delle lettere dell'alfabeto: dopo aver constatato che il semplice mostrarle ai bambini non imprimeva su di loro alcuna impressione durevole "feci incidere le forme delle lettere nel legno, e insegnai loro a passare le punte delle dita lungo quelle scanalature, appresero immediatamente a riconoscere ogni lettera" (Montessori, 1970, p. 18). Anche qui dunque, potremmo ripetere, si trattava 'solo' di *farglielle sentire!*

3. "Una fiamma divorante"

Se nella riflessione contemporanea il corpo è dunque ormai uscito dal limbo oscuro della nuda materialità per farsi 'mente assorbente' come le testimonianze sopra riportate esemplificano, o come illustrano le più recenti scoperte scientifiche tramite l'identificazione dei neuropeptidi, molecole informazionali che rendono 'mobile' il cervello poiché si dislocano in tutto il corpo, anche un altro tema merita di essere analizzato nell'ottica della costruzione di una umanità del futuro che rimanga fedele al principio di interconnessione e di valorizzazione di tutte le componenti dell'essere umano: si tratta della creatività, qualità che nella visione di Vygotskij (1972) ha la caratteristica di proiettare l'uomo verso l'avvenire, tramite la trasformazione del presente.

Scrivendo Montessori a proposito del processo educativo fra i sei e dodici anni: “La visione fantastica è completamente diversa dalla semplice percezione di un oggetto, perché non ha limiti. Non solo la fantasia può viaggiare attraverso lo spazio infinito, ma anche attraverso il tempo infinito [...]. La coscienza dell’uomo nasce come una sfera fiammeggiante di fantasia. Tutto quello che l’uomo ha inventato di materiale o di spirituale, è frutto della fantasia” (Montessori, 2007, pp. 28-29). E precisava poi: “In generale gli educatori riconoscono l’importanza della fantasia, ma la vorrebbero coltivare a parte, separatamente dall’intelligenza, proprio come vorrebbero separare quest’ultima dalle attività manuali: sono i vivisezionisti della personalità umana” (Ivi, p. 30).

Interessante che la pedagogista ne parli diffusamente in un testo che affronta il tema del potenziale umano e di cosa sia opportuno fare perché fiorisca in tutta la sua pienezza. E significativo è vederne ripreso il pensiero nella riflessione più recente di Howard Gardner, allorché lo studioso individua nell’intelligenza creativa una tra le cinque intelligenze utili per affrontare l’attuale mondo globalizzato, dato che “il fine della personalità creativa è quello di [...] estendere la conoscenza, di scompigliare i contorni di un genere, di guidare un insieme di pratiche verso nuove, impreviste direzioni” (Gardner, 2007, p. 108). Se per Gardner la creatività va stimolata ed è socialmente rilevante, allo stesso tempo va però esaltata anche la sintesi (altra ‘chiave per il futuro’ da lui identificata). Si tratta di attitudini mentali che pur nelle diverse qualità da cui sono connotate e nelle opposte finalità che sottendono (ordine, equilibrio, chiusura quest’ultima; incertezza, stupore, sfida, disequilibrio la prima) esprimono quella dialettica tra apollineo e dionisiaco che insieme, e solo insieme, costituiscono la complessa unità dell’essere umano.

Ma l’aveva già affermato Montessori quasi con le medesime parole, quando aveva specificato come la mente umana appaia caratterizzata da due distinte qualità, immaginazione e “proprietà di fare delle sintesi [...] (mente matematica, alla Piaget)”, caratteristiche compresenti in ogni individuo e che devono assolutamente “esistere insieme ed integrarsi” (Montessori, 1999, p. 182). Siamo assai prossimi a quanto recentemente auspicato dalla Commissione Unesco: “dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e di immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita” (Delors, 1997). Creatività e pensiero razionale vanno quindi concepiti come due facce della stessa medaglia: per usare le categorie di Guilford (1959), si tratta allora di riconoscere che pensiero divergente e pensiero convergente devono essere complementari anziché collocarsi in una sterile competizione poiché, se il modello inferenziale del pensiero logico ci ancorava alla realtà, uscire dalla monodirezionalità obbligata del pensiero verticale è ciò che ci permette di trovare soluzioni innovative ed innattese (De Bono, 2004).

Per Montessori è nell’infanzia che rintracciamo l’origine della creatività: “la mente del bambino tra i tre e i sei anni non solo fissa la funzione dell’intelligenza in relazione all’oggetto, ma ha anche un potere più alto, quello dell’immaginazione, che permette all’individuo di *vedere* cose che non sono visibili agli occhi” (Montessori, 1999, p. 175). Sembra proprio ciò che accade a Fillide, la ‘città invisibile’ descritta da Calvino: “uno spazio in cui si tracciano percorsi tra punti sospesi nel vuoto [...]. I tuoi passi rincorrono ciò che non si trova fuori degli occhi ma dentro” per afferrare ciò che altrimenti sfugge allo sguardo, se non lo si coglie con sorpresa (Calvino, 2004, p. 92). Si tratta evidentemente della capacità di superare l’orizzonte concreto della materialità riuscendo a vedere ciò che non è (o non è ancora) nella realtà: e non siamo di fronte a una ‘banale’ fantasticheria bensì a “un tipo superiore di mente” (Montessori, 1999, p. 174) in grado di cogliere oltre il dato fenomenico sottoposto all’indagine dei nostri occhi, servendosi di organi che non sono quelli fisiologicamente deputati alla visione. Un ‘andare oltre’ che richiama il concetto di fantasia come lo individuava Munari, una facoltà libera proprio perché non finalizzata ad alcuna idea di realizzabilità e quindi volta anche a ciò che appare impossibile o persino assurdo; ad essa segue l’invenzione, quando anche la fantasia più incredibile e sfrenata si fa progetto, votandosi a un’idea di concreta funzionalità; in ultimo si colloca la creazione, che esprime un uso finalizzato della fantasia e “comprende tutti gli aspetti di un problema, non solo l’immagine come la fantasia, non solo la funzione come

l'invenzione, ma anche l'aspetto psicologico, quello sociale, economico, umano" (Munari, 2004, p. 22).

Senza voler qui dirimere se la creatività sia effettivamente un tipo di intelligenza o coincida piuttosto con una caratteristica della stessa secondo quanto affermava Piaget, è però essenziale coglierne l'importanza nell'ottica di uno sviluppo armonico e completo dell'individuo, tanto più essendo parte costitutiva della personalità naturale del bambino. In questo momento della vita, l'infanzia dell'essere umano si può rintracciare l'origine dei fenomeni creativi dell'umanità. Non bisogna stancarsi di rilevare che la personalità del bambino, solo oggi riconosciuta, è veramente grande. Il bambino è un creatore (Montessori, 2002).

Nell'epoca contemporanea, la necessità di sviluppare l'intelligenza creativa si fa sempre più impellente per il bisogno di riuscire a dominare le minacce e i pericoli insiti nella società fluido-moderna che è in perpetuo mutamento e richiede una capacità di adattamento e una resistenza mai prima d'ora così essenziali. D'altronde, da tempo ormai ci si è resi conto dei limiti della ragione strumentale "mostrandone gli effetti perversi, l'emarginazione di ogni trascendenza (cognitiva), l'imperialismo e l'omologazione (nei saperi e nella società)" (Cambi, 2002, p. 106): proprio l'abilità di smontare e rimontare, "decostruire e ricostruire" (Pinto Minerva & Vinella, 2012) costituisce l'opzione operativa più consona e opportuna, identificantesi nel processo creativo. Che può essere, in qualche modo, accostato a quel 'pensare per storie' di cui parla Bateson (1979), espressione di una caratteristica distintiva della mente umana che si avvale costantemente del ricco universo della metafora per costruire e ricostruire la realtà, in funzione delle valenze cognitive di cui è portatrice (Lakoff & Johnson, 2007), per la forza 'rivelante' che la caratterizza rispetto al normale processo logico, contraddistinta com'è da "una dimensione esplicativa 'inaudita' che condensa in un'immagine, o in una serie di immagini, contenuti preclusi alla sola logica analitica" (Navarini, 2007). La *pars construens* che ne origina è una sorta di *puzzle*, una ri-combinazione di elementi che si aggregano secondo modalità che non sono quelle codificate, scontate, legate alla norma e all'aspettativa condivisa. Con la metafora, che interessa non solo il linguaggio, ma anche l'azione e la costruzione della nostra identità (Dallari, 2008), categorizziamo le nostre esperienze in modo personale e originale e riusciamo a interpretare il reale creando associazioni tra domini concettuali diversi – seppure sempre all'interno di un orizzonte culturalmente definito che influisce sulle nostre strutture cognitive, le plasma e le delimita, fornendoci "dei *modi* di sviluppo tra i tenti resi possibili dalla nostra plastica eredità genetica" (Bruner, 1988, p. 165) –. Il procedimento metaforico esula dal più scontato processo logico-inferenziale e permette quindi di cogliere la realtà in modo 'altro': infatti, "si possono creare nuovi rapporti tra le parole e gli oggetti, e precisare alcune caratteristiche del linguaggio e degli oggetti generalmente ignorate nella vita quotidiana", come spiega un abilissimo interprete di questo 'gioco', non a caso un artista, René Magritte (Foucault, 1988).

Il riferimento all'arte è pertinente ed estremamente esplicativo, in virtù del fatto che ogni espressione artistica è per sua stessa natura metaforica e ogni artista agisce, come spiegava Matisse – ma potremmo in realtà citare anche altre fonti, come il 'fanciullino' di pascoliana memoria – vedendo le cose come se fosse la prima volta, come da bambini, liberandosi cioè da tutti quei preconcetti, quegli stereotipi, che si fissano crescendo: se ciò non accade, viene meno la possibilità di esprimersi in maniera personale, originale, ovvero creativa. Eppure, denuncia Scocchera (1990), questo bisogno di creatività trova ancora un ostacolo in un "clima spirituale di determinismo culturale" (p. 93) tuttora prevalente. Allora bisogna opporsi all'immobilismo per "investire in creatività" (Cambi & Contini, 2002), creando nuova professionalità a partire da tre fondamentali 'infrastrutture' che vanno alimentate e che sono, oltre alla stessa creatività, l'autonomia e la capacità di iniziativa (Cambi, 2002). L'esaltazione dell'autonomia richiama l'elogio alla libertà della Montessori (2008), consapevole dell'importanza di non soffocare l'atto spontaneo del bambino, nell'imperativo di un'educazione che lo aiuti piuttosto al "completo dispiegamento della vita" (Montessori, 2008, p. 23). Se non ci diamo la libertà di pensare in maniera divergente non saremo in grado di opporci al conformismo imperante, aggiunge Gardner (2006), non svilupperemo i talenti insiti in noi e di con-

sequenza non riusciremo nemmeno ad essere competitivi sul mercato del lavoro, fino a venir sostituiti da macchine e computer.

E allora risorgono spontanei i dubbi e le domande che già Italo Calvino si poneva a proposito delle trasformazioni sociali di cui era testimone: “Quale sarà il futuro dell’immaginazione individuale in quella che si usa chiamare ‘la civiltà dell’immagine’? Il potere di evocare immagini *in assenza* continuerà a svilupparsi in un’umanità sempre più inondata dal diluvio delle immagini prefabbricate?” (Calvino, 2012, p. 93). La preoccupazione dello scrittore andava a cogliere il rischio per il processo immaginativo insito nell’abbondanza incontrollata dei messaggi visivi e, in generale, quell’effetto corrosivo per la memoria causato dall’eccesso strabordante di informazioni, il cui continuo rinnovarsi non permette processi di sedimentazione mnemonica, se non nel breve o addirittura brevissimo termine, disancorando le nostre radici dalla dimensione storica a favore di un eterno, quanto effimero presente (Miretti, 2009). È un’ulteriore denuncia dell’importanza del contesto sullo sviluppo individuale (di tutti noi, perché la creatività non è appannaggio del genio, ma si esprime in ogni essere umano), un contesto che può giungere a minare lo sviluppo di quell’intelligenza creativa che organizzando il reale in modi nuovi e inattesi, secondo un processo non sequenziale, bensì analogico, fa sì che le nostre fantasie possano trasformarsi in ‘immaginazione cristallizzata’ (Vygotskij, 1972). E ciò sarà tanto più possibile quanto più la nostra cultura sarà articolata, le nostre esperienze ricche e diversificate, la nostra mente flessibile, aperta, disponibile ad accogliere nuove prospettive e differenti punti di vista e quanto più ci sentiremo liberi di intrecciare attività logico-simboliche con esperienze emozionali e analogiche (Oliverio, 2005).

In conclusione, ragionare in un’ottica di connessione sistemica tra corpo e mente da un lato e intelligenza creativa e logico-matematica dall’altro significa promuovere una ‘forma uomo’ che rinnovi nell’adulità quell’integrità costitutiva, innata, che è presente nell’infanzia, ma che il processo educativo tende a frantumare, sulla scorta di dicotomie ancora imperanti. E significa anche ricordare che l’essere umano non è “mosso da istinti-guida fissi e determinati come nell’animale [...] segno di una insita libertà d’azione che richiede una elaborazione speciale, quasi una creazione lasciata allo svolgimento di ogni individuo [...] ognuno ha un proprio spirito creatore, che ne fa un’opera d’arte della natura” (Montessori, 1962, pp. 42-43).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e Natura. Un’unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2002). *Conoscenza, scienza, sapienza*. In A. Monasta (a cura di). *Organizzazione del sapere, discipline, competenze* (pp. 99-114). Roma: Carocci.
- Cambi, F., & Contini, M.G. (2002). *Investire in creatività*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2002). *Dall’addestramento alla formazione: l’evoluzione dell’idea di professionalità*. In F. Cambi, & M.G. Contini. *Investire in creatività* (17-38). Roma: Carocci.
- Calvino, I. (2004). *Le città invisibili*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (2012). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini, M. (2006). *Il nostro “essere nel mondo”*. Storia di neuroni e di contesti. In M.G. Contini, M. Fabbri, & P. Manuzzi. *Non di solo cervello* (pp. 1-61). Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A. (1995). *L’errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Foucault, M. (1988). *Questo non è una pipa*. Milano: SE.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota*. Trento: Centro studi Erickson.
- De Bono, E. (2004). *Il pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.

- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Descartes, R. (2010). *Discorso del metodo*. Milano: RCS.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1999). *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Guilford, J. O. (1972). *Elementi caratteristici della creatività*. In H.H. Anderson (a cura di). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Lakoff, G., & Johnson M. (2007). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- Miretti, M. (2009). *Pedagogia della cognizione e costruzione della conoscenza storica*. Bologna: Bononia University Press.
- Montessori, M. (1962). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1973). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2011). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. In A. Scocchera (a cura di). Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. In Borghi B. Q. Gardner, Montessori e creatività. www.MontessoriDesign.it
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari, B. (2004). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Navarini, C. (2007). *Etica della metafora*. Milano: Vita & Pensiero.
- Oliverio, A. (2005). *Analogie creative*. In Testa A. *La creatività a più voci*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Putnam, R. D. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Bologna: Il Mulino.
- Rodari, G. (1975). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Scocchera, A. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Vygotskij, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Un'epistemologia child-centred per una nuova cosmopoli. Note di filosofia dell'infanzia di Stefano Oliverio

DOI: 10.12897/01.00062

Il contributo prende le mosse dalla proposta di una 'filosofia dell'infanzia', avanzata negli anni Ottanta del Novecento da Matthew Lipman e Gareth Matthews. In questa concezione l'infanzia dovrebbe essere considerata come una dimensione dell'esperienza umana (e, quindi, non solo come una fase evolutiva) da esplorare con indagini filosofiche autonome. Collocandosi in questa cornice, l'articolo argomenta che persino nella conoscenza scientifica (che sembra essere l'impresa solo adulta *par excellence*) si dovrebbe riconoscere il ruolo del modo di pensare e conoscere tipico dei bambini. Ciò favorirebbe quel passaggio dalla razionalità alla ragionevolezza che Stephen Toulmin invoca al fine di edificare una nuova cosmopoli, superando i fallimenti della modernità cartesiana. Nella scia di alcune nozioni di Dewey e Merleau-Ponty si delinea l'idea di una epistemologia *child-centred* e se ne chiarisce il significato per gli scenari attuali.

The paper takes its cue from the proposal of a 'philosophy of childhood', put forward in the 1980s by Matthew Lipman and Gareth Matthews. In this view, 'childhood' should be considered as a dimension of human experience (and, therefore, more than just a developmental phase) which should be explored through autonomous philosophical inquiries. Against this backdrop, the paper argues that even in scientific knowledge (which seems to be the 'adults only' enterprise *par excellence*) the role of the way of thinking and knowing typical of childhood should be recognized. This would foster that switch from rationality to reasonableness to which Stephen Toulmin has appealed in order to build a new cosmopolis, overcoming the failures of the Cartesian modernity. In the wake of some tenets of Dewey and Merleau-Ponty the idea of a child-centred epistemology is delineated and its significance for contemporary scenarios highlighted.

1. Dal bambino filosofo alla filosofia dell'infanzia

Nel 1980, ad un *symposium* dell'*American Philosophical Association*, Matthew Lipman lanciò l'idea che si potesse pensare alla 'filosofia dell'infanzia' come a un campo di interrogazione autonomo, all'interno della riflessione filosofica, complanare ad altre 'specializzazioni' come la 'filosofia della scienza', la 'filosofia dell'arte', la 'filosofia dell'educazione' *et similia*. Mette conto citare la ricostruzione che di questa proposta fa Gareth Matthews (1994), colui che per primo, forse, nella scia della pionieristica intuizione di Lipman, delineò i tratti salienti di questo nuovo orizzonte: "Proprio come le persone dicono ogni sorta di cose filosoficamente problematiche su Dio, la meccanica quantistica, su che cosa sia da considerarsi opera d'arte [...] così dicono anche cose filosoficamente problematiche sull'infanzia. Perciò il suggerimento di Matthews era, in effetti, che i filosofi farebbero bene a rivolgere la propria attenzione a questioni come queste: Che cosa significa essere un bambino? Come i modi di pensare dei bambini differiscono dai 'nostri'? I bambini piccoli hanno la capacità di essere altruisti?" (p. 7) [1].

La proposta di Lipman e Matthews era di un'inaudita audacia dal punto di vista teorico e storico e rappresentava uno sviluppo anche rispetto all'innovativa impresa filosofico-pedagogica in cui entrambi si erano impegnati, promuovendo la pratica della filosofia coi bambini (Lipman, 1988; Lipman, 2003; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980; Matthews, 1984). Quest'ultimo progetto aveva già rappresentato una decisiva *coupure* nella tradizione del pensiero occidentale: infatti, quella che era considerata la regina delle scienze, la disciplina arcontica che presiedeva all'enciclopedia della conoscenza, dandole un senso e un orizzonte universale (se non addirittura fondandola nella sua legittimità epistemica) [2] e che per questo era destinata ai gradi più alti del processo educativo (se non addirittura solo a un ceto ristretto di specialisti), quando si fossero sviluppate adeguate abilità di pensiero di ordine superiore, veniva invece mobilitata all'interno di *setting* educativi con bambini

della scuola primaria. E a questi si riconosceva il diritto e la possibilità di esercitare la filosofia in un modo equivalente a quello sanzionato dalla bimillenaria cultura occidentale. Il bambino filosofo [3] (Haynes, 2002; Cassidy, 2009) ha rappresentato una delle ultime figure di quell'avanzamento del bambino come una forza in seno all'umanità, di cui parla la Montessori.

Benché in continuità con tale innovazione pedagogica (e, in un certo senso, avendo essa come suo presupposto e preambolo), l'idea di una filosofia dell'infanzia costituiva una tappa ulteriore, una sorta di salto intellettuale. Essa, infatti, postula un riconoscimento dell'infanzia non semplicemente come fase evolutiva, ma come permanente possibilità dell'umano essere-nel-mondo e, in quanto tale, come ambito da esplorare con gli strumenti dell'interrogazione filosofica. Non un mero oggetto di indagine fra gli altri, ma un campo di riflessione autonomo, legato a un'autonoma regione dell'essere, con autonome strutture e problematiche, da investigare con diverse posture e vocabolari teoretici.

Senza poter ripercorrere in questa sede l'incedere di questa esplorazione (Kennedy, 2006a; Kennedy, 2006b; Kohan, 2006; Kohan, 2008; Kohan, 2010) interessa però lumeggiare due aspetti fra loro interrelati: la filosofia dell'infanzia, così come si è dispiegata nell'ultimo trentennio, non sarebbe mai potuta sorgere se non all'interno dell'ambito della filosofia della soggettività, benché essa sia un territorio d'avanguardia di quel ripensamento della categoria di soggetto in cui la contemporanea filosofia dell'educazione è impegnata (Cambi, 2001b; Cambi, 2007; Colicchi, 2008). Da una parte, come si argomenterà nel prosieguo, il contemporaneo recupero/riconoscimento/valorizzazione dell'infanzia come dimensione fondamentale e condizione di possibilità dell'umana esperienza *tout court*, e quindi anche del funzionamento della conoscenza, rappresenta uno degli indici di quel congedo dalla ragione separata e autoreferenziale di matrice cartesiana (Orefice, 2009) e dalla epistemologica 'adamitica' che ne scaturiva. Dall'altra parte, però, si deve riconoscere la gravidanza di quanto asserito da Merleau-Ponty (1960/2003), quando notava che "[l]a domanda [siete o no cartesiano?] non ha molto senso, poiché coloro che non accettano questo o quell'aspetto di Cartesio lo fanno per ragioni che devono molto a Cartesio" (p. 32) e che la "scoperta della soggettività" (Merleau-Ponty, 1960/2003, p. 201) introduce "uno di quei pensieri che non si possono elidere, *anche e soprattutto* se li si supera" (p. 204).

Lo *switch* decisivo rappresentato dall'affermarsi della filosofia dell'infanzia è ben colto dal filosofo dell'educazione statunitense David Kennedy (2006b), uno dei più insigni continuatori della tradizione inaugurata da Lipman e Matthews, lì dove sottolinea come "[n]ei termini del ruolo giocato dall'infanzia nell'attuale situazione della soggettività occidentale, è immediatamente evidente che l'adulto è *divenuto* un bambino nel senso di un essere che è incompleto, sempre in cammino, che non ha mai smesso di svilupparsi. Nella misura in cui la specie consente e valuta positivamente ed enfatizza persino la neotenia come condizione ontologica distintiva e possibilità, il bambino – e le forme di vita del bambino – divengono paradigmatiche, e quindi eminentemente degne dell'interlocuzione adulta. In questa situazione, il bambino diviene un altro prezioso – non solo un 'futuro lavoratore-consumatore-cittadino' o anche il 'futuro adulto sano' – ma un compagno di viaggio" (pp. 10-11).

Kennedy (2006a) insiste sulla solidarietà profonda tra il fiorire della filosofia dell'infanzia come dominio disciplinare e "[l]a politica della soggettività [che] è la corrente sotterranea profonda delle guerre culturali del nostro tempo" (p. 24) e che ha condotto a un "cambiamento del sé da struttura chiusa ad aperta" (Kennedy, 2006a, p. 24). In questo passaggio, intimamente legato alla condizione postmoderna, ne va contestualmente di un "fine sociale complessivo [che] è la formazione non della razionalità ma della ragione – nel senso che la razionalità è oggettivante, monologica e imposizionale, mentre la ragione è basata sulla reciprocità, l'intersoggettività, il dialogo e la negoziazione" (p. 22). Tale fine sociale è da Kennedy ascrivito alla scuola – che deve transitare da spazio della promozione della razionalità a quello di coltivazione della ragione – ma ciò cui si è interessati nella presente riflessione è come questo transito esiga un radicale ripensamento epistemologico, che appella il rinvenimento delle scaturigini infantili di ogni conoscenza (finanche la più oggettiva e scientifica).

È importante specificare due aspetti della interrogazione che si vuole qui condurre: anzitutto, nel riferirci alle *scaturigini infantili della conoscenza umana* non si intende qui rimandare all'ovvia circostanza (ma non per questa destituita di grande significato teorico) che tutti noi siamo stati bambini prima di essere adulti, ma al fatto che nell'operare del nostro conoscere 'adulto' funge una dimensione infantile e che essa è fondamentale (in tutti i sensi del termine). In secondo luogo, benché l'abbrivio della riflessione sarà dato da un'indagine epistemologica, l'interesse che la muove è principalmente socio-politico ed educativo. Infatti, nella coltivazione della ragione (in quanto distinta dalla razionalità) è in gioco il destino della nostra civiltà, stretta nella morsa fra una modernità che rischia di andare alla deriva in una tecnicizzazione inumana e nella volatilizzazione della stessa ricerca del significato, la fuga in passatismi sterili quando non pericolosi e la rassegnazione a uno *status quo* che, per apparire imm modificabile, non è per questo meno tormentoso in termini di costi ecologici, economici e sociali.

2. Lo sfondo bambino della conoscenza e la cosmopoli post-moderna

La distinzione tra razionalità e ragione può essere utilmente tradotta in quella che Stephen Toulmin (2001; 1990) instaura tra razionalità e ragionevolezza. Nell'ultima parte della sua vicenda speculativa il filosofo britannico si è impegnato in una rilettura del significato della modernità, affacciando una personale interpretazione di che cosa si intenda per postmodernità. In questo paragrafo, dapprima si delinea la portata delle riflessioni di Toulmin; queste ultime saranno situate, quindi, nel contesto della filosofia dell'infanzia e la traiettoria argomentativa culminerà nel tentativo di mostrare in che modo il recupero della 'radicalità infantile della conoscenza' (nel senso che l'infanzia ne costituisce la radice) possa permettere di avviare un ripensamento del tenore complessivo da dare alla nostra civiltà.

La ricostruzione condotta da Toulmin si impianta sull'identificazione di due diverse tradizioni della modernità, che si riferiscono a due differenti modelli di ragione. La prima tradizione è quella legata all'Umanesimo e al Rinascimento e ha il suo campione in Montaigne, sostenitore di una ragione situata, problematica, saggistica (nel senso che Franco Cambi (2001a, pp. 44-46; Cambi, 2005, pp. 42-45) ha dato all'espressione). Tale razionalità come ragionevolezza non pretende di fare *tabula rasa* di ogni conoscenza precedente in modo da ri-edificarla *ab imis fundamentis*, sulla base di principi auto-evidenti che garantiscano l'assoluta certezza, ma è consapevole del carattere contingente, fallibile, contestuale del suo procedere. Si tratta di una ragione fronetica che, senza rifuggire ovviamente la teoria, non la erige a tribunale ultimo del mondo della pratica e della *Lebenswelt* e non ne fa l'organo di una pianificazione che prescinda dalle peculiarità dell'esistenza.

Al fine di fissare le differenze tra due diversi stili di ragione, Toulmin (2001) – senza peraltro alcun riferimento alla analoga riflessione di Bruner (1986), sia pure su un altro terreno – segnala “[i]l contrasto tra la ragionevolezza propria delle narrazioni e il rigore delle prove formali [...], fra la nostra conoscenza locale dei *pattern* che troviamo in eventi concreti e la comprensione universale, astratta, incarnata in punti di vista puramente teorici. La sostanza dell'esperienza quotidiana si riferisce sempre a un 'dove e quando': un 'qui e ora' o un 'lì e allora'. Le astrazioni teoretiche generali, invece, pretendono di valere *sempre e in ogni luogo*” (Toulmin, 2001, pp. 15-16).

Fedele alla sua rivalutazione della narrazioni Toulmin (1990) organizza la propria ricostruzione della *agenda nascosta della modernità* come una grande narrazione, secondo la quale l'Europa seicentesca, squassata dalle guerre di religione, cercò in una ragione transtorica, che fornisse delle verità che avessero la cogenza della matematica, il terreno comune che tutti avrebbero dovuto riconoscere. Sorse l'esigenza di una razionalità teoreticista, metodica, formale e di verità 'certificate' (anche nel senso di 'produttrici di certezza') da opporre allo scatenarsi dei conflitti di interpretazione. La ragione perse così il suo equilibrio umanistico-rinascimentale (Toulmin, 2001, pp. 14 segg.) e la nuova razionalità dispiegò i suoi poteri esplicativi, creando le nuove discipline scientifiche, tutte modelate sul rifiuto delle arti pratiche in nome della glorificazione del metodo.

Per ristabilire l'equilibrio perduto, nella tarda modernità o postmodernità che dir si voglia, la “cono-

scienza inarticolata non deve essere disprezzata: noi cogliamo le idee teoriche solo se abbiamo esperienza sufficiente per dar loro significato. Per cambiare immagine, la conoscenza pre-verbale è la radice da cui le asserzioni intellettuali acquisiscono il loro senso; le parole in cui facciamo tali asserzioni sono piuttosto la cima della loro crescita” (p. 174). Benché Toulmin non tragga questa conclusione, questa posizione, che enfatizza il primato del pre-verbale all’interno dell’impresa intellettuale, può essere interpretata come la rivendicazione della dimensione infantile all’interno della conoscenza teorica.

La narrazione di Toulmin ha l’intento culturale e politico di contribuire a una ridefinizione della cosmopoli. Con questo termine il filosofo britannico cerca di catturare lo sforzo che ogni civiltà compie di articolare *in unitate* il piano dell’ordine naturale (*cosmo*) e quello dell’ordine umano e delle interazioni civili (*polis*). Nella modernità la cosmopoli è stata segnata dalla matematizzazione, nel senso che si cercò di esportare anche nel regno delle negoziazioni umane quei principi che avevano consentito di dare un assetto definitivo (o ritenuto tale) all’ordine naturale (la sintesi newtoniana del 1687 ne rappresentò il paradigma). Per questo invalse una *politica della certezza* (Toulmin, 1990) e il *mito della stabilità* (Toulmin, 2001), ossia la tensione a conoscenze inconcusse che modellino le pratiche di vita, di cui il ruolo degli scienziati come esperti e ingegneri sociali (*lato sensu*) continua a essere un’eco.

Ma questa scommessa moderna, insieme a grandi benefici, ha portato anche a una serie di calamità, di cui si è divenuti consapevoli, tanto da diagnosticare quello che Gennaro Sasso (1988) ha definito il *tramonto del mito dell’idea di progresso*. La conclusione di Toulmin (2001) esemplifica quale dovrebbe essere il profilo della nuova cosmopoli: “Il nostro primo obbligo intellettuale è di abbandonare il Mito della Stabilità che ha giocato un ruolo così grande nell’età Moderna: solo così possiamo curare le ferite inflitte alla Ragione dall’ossessione secentesca per la Razionalità e restituire alla Ragionevolezza il trattamento, su un piano di eguaglianza, del quale è stata a lungo privata. Il futuro appartiene non tanto a pensatori puri che si accontentano – al massimo – di slogan ottimistici o pessimistici; è la provincia, piuttosto, di professionisti riflessivi che sono pronti ad agire sulla base dei propri ideali. Cuori caldi alleati a teste fredde cercano una via mediana tra gli estremi della teoria astratta e l’impulso personale” (p. 214).

Senza approfondire in questa sede la prossimità di tale conclusione con la svolta pratico-riflessiva nell’epistemologia pedagogica (Fabbri, 2007; Mortari, 2004; Schön, 1983; Schön, 1987; Striano, 2001), ci si concentrerà sull’esigenza di radicalizzare le argomentazioni di Toulmin, riconoscendo il fondo – non già il fondamento! – bambino, infantile, della nostra conoscenza, al fine di sottrarre l’impresa scientifica dalle angustie e dai possibili esiti disumanizzanti, cui una specifica concezione l’ha spesso condannata.

Se Montaigne è l’eroe positivo della narrazione di Toulmin, Descartes – senza esserne il *villain* – è certamente identificato come il luogo storico in cui si coagulò in maniera epocale il mito della stabilità e l’istituzione della razionalità moderna. Per ritrovare un’altra idea di ragione, per edificare una nuova cosmopoli, si tratta di decostruire, quindi, il modo in cui Descartes articolò scienza e infanzia e delineare quella che si propone qui di chiamare una epistemologia *child-centred* (in una accezione che si chiarirà nel prosieguo).

Si prenderanno le mosse da alcune considerazioni di David Kennedy (1989/2006) che enfatizza come “il potere del bambino è nella sua impotenza. È un segno che annuncia ciò che è stato lasciato fuori dalle negoziazioni degli adulti con il tempo, il sé e l’immagine del mondo” (pp. 69-70). Per questo motivo “[o]gni immagine del mondo egemonica ha un interesse speciale per i bambini. I bambini sono, in un certo modo, la cartina al tornasole di ogni immagine del mondo. Se si può mostrare che i bambini arriveranno ‘geneticamente’ a una immagine del mondo, questa può essere intesa come verità e non come ideologia” (p. 70). Kennedy vede all’opera questo meccanismo nella epistemologia genetica piagetiana, che culmina nella visione scientifica del mondo: “[C]’è ancora l’assunto tra la maggior parte degli psicologi evolutivi cognitivisti [...] che il bambino, sotto l’influenza della cultura invero, si muova nondimeno verso una serie progressiva, evolutiva, scandita in una gerarchia di stadi di prospettive epistemologiche e ontologiche che sfocerà alla fine, se lo

sviluppo non è ostacolato dalla cultura o da fattori genetici, in una immagine del mondo che è più ‘obiettiva’ di quella da cui si è iniziato, una immagine più vera di come stanno realmente le cose. E questa immagine è, naturalmente, l’immagine scientifica del mondo” (p. 71).

Lo scotto pagato da questa impostazione è di negare ogni valore epistemico all’ontologia e alla gnosologia dei bambini, in quanto remote dal meccanicismo della scienza cartesiana e vicine, piuttosto, nella loro attenzione agli aspetti qualitativi del mondo, all’animismo e antropomorfismo pre-moderni. Da questo punto di vista, argomenta Kennedy con felice intuizione, vi è una ragione profonda nel fatto che *nascita della scienza moderna e invenzione dell’infanzia* siano coeve: l’infanzia divenne, infatti, la fase della vita in cui dislocare – e circoscrivere in precisi limiti – lo stile cognitivo pre-scientifico. La distinzione netta fra bambini e adulti era anche il modo di scavare un fossato esistenziale-evolutivo tra due modalità di conoscere e di sanzionare la superiorità della visione scientifica, mettendo sotto tutela, per contro, quella pre-scientifica. La *Mündigkeit*, per usare il vocabolario di Kant (1783/1998), il divenire adulto, cessando di essere dipendenti, era intimamente connesso allo sviluppo della ragione capace di scienza.

Ma – ed è qui il punto di maggiore interesse – tutto ciò implica che il bambino in quanto tale è considerato come fuori della scienza. Prendendo congedo dallo *spin* particolare che Kennedy dà alla sua argomentazione, ciò che si vorrebbe qui proporre è che, invece, la rivisitazione, compiuta dal più avvertito pensiero novecentesco, del significato della scienza moderna – e che l’ha depurata da inadeguati assunti epistemologici – ci consente di individuare i saperi dell’infanzia come una condizione di possibilità dell’accostarsi al reale (anche nel caso dell’impresa scientifica). La scienza, per come si suggerisce di considerarla, non esige un’evoluzione/sostituzione del bambino (incapace di scienza) con l’adulto (capace di scienza), piuttosto è il luogo del ‘dialogo’ con la coscienza ‘infantile’ che la abita costitutivamente. Alla logica della sostituzione (del bambino con l’adulto) subentra quella della relazione (del bambino con l’adulto: ma qui il ‘con’ ha ben altro valore e tonalità!).

E, da questo punto di vista, strategico diviene il confronto con Descartes (Merleau-Ponty sagacemente definiva Piaget un erede novecentesco di Descartes) [4]. Questi, nella sua ricerca della certezza e di una stabilità inattaccabile, identificava nell’infanzia la radice prima della possibilità di cadere vittima di falsità e fallacie. La paura di essere ingannato, che costituisce la *Stimmung* da cui promana il progetto cartesiano (Alquié, 1950, p. 55), era vissuta in modo vieppiù angosciata nella misura in cui prossime erano le fonti dell’inganno. È il fatto che siamo stati bambini, è il bambino dietro (e dentro) di noi che ci rende vulnerabili, creduloni, ingannabili. Lo sforzo di Descartes è, quindi, anzitutto, quello di rimuovere i *prestigi dell’infanzia* (Alquié, 1950, p. 55).

Per questo motivo Descartes (1644/1908c, p. 100) aspira a una sorta di condizione adamitica, perché Adamo ed Eva “non [sono] nati bambini ma furono creati uomini adulti”. La stessa strategia del dubbio è presentata, nei *Principia philosophiae*, come un modo per ovviare alle deficienze epistemiche connesse con la condizione infantile, è quindi un meccanismo di de-infantilizzazione, la pre-condizione di una adultità epistemica immacolata dal peccato originale dell’infanzia [5].

L’infanzia è l’antitesi della ragione: non solo non le vengono riconosciute autonome forme di sapere, ma è considerata come una fase negativa da cancellare perché si possa accedere al regno della scienza. Quando, nelle *Meditationes*, Descartes (1639/1908c) afferma che solo al raggiungimento di una certa età egli iniziò a dubitare, intende questo: le nozioni apprese nell’infanzia, e che permangono come scorie all’interno della conoscenza che si vorrebbe adulta, debbono essere scovate e dissolte. Descartes pare perseguire una *maturità assoluta*, ossia sciolta da ogni legame con un ‘prima’ infantile. Ogni conoscenza pre-matura è una conoscenza intempestiva, e quindi non è affatto – in realtà – conoscenza. Nata dalla con-fusione di corpo e mente è conoscenza vissuta, frutto di un commercio immediato col mondo, e dovrà essere sospesa – prima di essere recuperata, in maniera adulta, con la garanzia della veracità divina – mercé il genio maligno, una finzione che l’adulto in cerca di una *Mündigkeit* iperbolica (ossia senza residui infantili) si auto-infligge per rimuovere le tracce della sua infanzia.

Il *cogito di Descartes* è *adamitico* nella misura in cui è il risultato di un installarsi sovrano che an-

nulla quella dimensione patica che nell'infanzia ha la sua origine. Solo quando questo *infanticidio epistemologico* sarà compiuto, quando – attraverso il dubbio – avremo estirpato ogni vestigia dell'infanzia, solo allora potremo issarci alla conoscenza evidente, alla vera scienza.

A questa epistemologia infanticida deve subentrare una epistemologia *child-centred* che riconosca che il modo di conoscere e pensare del bambino, contrassegnato dalla 'presa' sugli aspetti qualitativi, terziari, fisionomici del reale (e quindi non oggettivi in senso stretto), è pre-scientifico non nel senso di una priorità storica da sorpassare nello sviluppo cognitivo, ma di una priorità logico-strutturale che continua a fungere (nascosta, si direbbe in termini husserliani) nel processo di conoscenza umana.

Si illustrerà tale punto ricorrendo a un importante saggio deweyano, i cui dividendi teorici sono poi rifluiti nella grande *Logic: The Theory of Inquiry* (Dewey, 1938/1986, pp. 69 e sgg.). Ci si riferisce alla riflessione sul *pensiero qualitativo* (cfr. Dewey, 1930/1984, pp. 243-262). Il punto di partenza di Dewey è che "[i]l mondo nel quale viviamo immediatamente, quello in cui abbiamo aspirazioni, successi e sconfitte è preminentemente un mondo qualitativo" (p. 243). Per questo motivo, salvo a non voler adire la via cartesiana della reclusione nella cittadella del cogito (il cui correlato oggettivo è l'autosegregazione nella *poêle* di cui si parla nel *Discours* (1637/1908a, p. 11), in modo da sospendere il commercio col mondo, dopo aver denegato la propria storia di apprendimenti, e da lanciare l'attacco all'infanzia tramite il dubbio), "l'esistenza immediata della qualitatività, e di una qualitatività dominante e pervasiva, è lo sfondo, il punto di partenza e il principio regolativo di ogni pensare" (Dewey, 1930/1984, p. 261). Fondamentale è la distinzione fra 'situazione' e 'oggetto'. Il primo termine significa ciò cui "in ultima istanza ci si riferisce nelle proposizioni esistenziali, è un'esistenza complessa che è tenuta insieme, ad onta della sua complessità interna, dal fatto di essere dominata e caratterizzata in tutto e per tutto da una singola qualità" (p. 246). Per 'oggetto', invece, Dewey intende "qualche elemento, nella totalità complessa, che è definito astraendo dalla totalità di cui è una distinzione" (Dewey, 1930/1984, p. 246).

Ciò che ne va, in questa distinzione, è una revisione complessiva dell'epistemologia moderna, che si è concentrata solo sugli 'oggetti' logico-conoscitivi, scotomizzando lo sfondo da cui emergevano, laddove – argomenta Dewey – "la determinazione selettiva e la relazione degli oggetti nel pensiero è controllata dal riferimento alla situazione – a ciò che è costituito da una qualità pervasiva e internamente integrante – sicché il fallimento nel riconoscimento della situazione lascia inesplicabile, alla fin fine, la forza logica degli oggetti e della loro relazione" (p. 246. Corsivi aggiunti). Il che significa che, lungi dal doversi accomiatte dalla qualitatività del mondo, il pensiero solo in essa trova il suo senso (in tutte le accezioni del termine). La situazione nella sua qualitatività "non è e non può essere dichiarata o resa esplicita. È data per scontata, 'compresa', o implicita in tutte le simbolizzazioni proposizionali" (p. 247). È, quindi, lo sfondo pre-verbale di cui parla Toulmin.

Per comprendere in che senso questo sfondo è qui definito 'infantile' si combineranno le riflessioni di Dewey con alcune intuizioni di Merleau-Ponty (un pensatore sulla cui convergenza con Dewey ha richiamato l'attenzione, da diversa prospettiva, anche Joseph Margolis (1998, pp. 241 segg.)). In contrasto con Piaget, Merleau-Ponty nota come anche le più oggettive costruzioni della scienza non possono che sorgere sul terreno della percezione (che si deve pensare in stretta relazione con la dimensione qualitativa dell'esperienza di cui parla Dewey). In una pagina prestigiosa, il filosofo francese sottolinea come anche conoscenze estremamente formali – quali quelle della geometria – si radicano in un fondo pre-teoreticista: "[L]a percezione di un mondo interamente oggettivo, senza alcun predicato antropomorfo, è inconcepibile. Anche un universo puramente geometrico sarebbe impossibile senza alcun elemento umano; così una figura geometrica, il cerchio per esempio, può essere espresso attraverso una formula analitica; ma un soggetto che non avesse mai visto un cerchio non saprebbe ricostituire il senso intuitivo della formula. Ogni geometria è fondata sul concetto essenzialmente antropomorfo di contorno, ossia di un limite fra il 'fuori' e il 'dentro', distinzione che non esiste se non per un soggetto esso stesso situato nello spazio, che vede da un certo punto di vista (il suo corpo), in relazione al quale la distinzione di dentro e fuori prende un senso. Niente contorno senza un soggetto che struttura degli elementi dati per farne delle figure" (Merleau-Ponty,

2001, p. 206). E, ancor più radicalmente, l'oggettività stessa ha senso solo se "in qualche modo i bambini hanno ragione contro gli adulti e contro Piaget, e i pensieri barbari della prima età rimangono come un'acquisizione indispensabile sotto quelle dell'età adulta [...]. La coscienza che ho di costruire una verità oggettiva mi darebbe solo una verità oggettiva per me [...] se non avessi, al di sotto dei miei giudizi, la certezza primordiale di toccare l'essere stesso, se, prima di ogni *presa di posizione* volontaria, non mi trovassi già situato in un mondo intersoggettivo, se la scienza non si appoggiasse su questa *doxa* originaria" (Merleau-Ponty, 1945/1995, p. 408).

Mette conto raccogliere i differenti fili di questa riflessione. Contro un'epistemologia che valorizza un pensiero de-contestualizzato, una *view from nowhere* (Nagel, 1986), un'universalità che prende congedo dal radicamento p(r)atico-vissuto della conoscenza, si tratta di ricostruire i legami tra senso comune e scienza (Dewey, 1938/1986, pp. 66 segg.). Questo esige che si comprenda come la scienza non sia l'opera di un soggetto disincarnato che produce oggetti epistemici (concetti, costrutti mentali etc.) al di fuori da ogni commercio mondano, ma – per contro – la produzione di tali oggetti epistemici sorge sullo sfondo di ed è regolata da una situazione qualitativamente connotata. Accediamo a questa qualitatività in quanto siamo (stati) bambini, è un sapere infantile quello che ci consente di 'essere situati' nel mondo 'colto' nella sua pervasiva qualitatività.

È importante precisare che né Dewey né Merleau-Ponty ci invitano a una *damnatio scientiae* e a un misconoscimento dell'attività conoscitiva oggettivante. Se si parla qui di una epistemologia *child-centred*, lo si fa – *per analogiam* – con le cautele che Dewey conservò sempre contro le derive spontaneiste della pedagogia attivistica. Non si perora, in altre parole, un ritorno all'infanzia, che sarebbe solo il rovesciamento meccanico di quello che si è qui definito infanticidio epistemologico. La posta in gioco è, invece, la valorizzazione dello scambio fra saperi infantili e conoscenze adulte fin nel funzionamento intimo dell'impresa che più parrebbe solo adulta (ossia la scienza).

La ragione di cui parla Kennedy e la ragionevolezza di Toulmin, per come si suggerisce di interpretarle, sono il luogo del dialogo – su un piano di parità – fra il bambino e l'adulto. Privilegiare un polo a scapito dell'altro ha conseguenze calamitose: la presa sulla gravidanza qualitativa della situazione senza alcuna 'oggettivazione' ci consegna a un pensiero cui, rifuggendosi l'opera dell'articolazione, è impedito ogni intervento sulla situazione in modo da farla evolvere verso scopi consapevoli, ricostruendo l'esperienza e aggiungendovi così nuovi significati (secondo la memorabile definizione di educazione di *Democracy and Education* [Dewey, 1916/1980, p. 82]). Concentrarsi solo sugli oggetti del pensiero, disancorandolo e disincarnandolo dalla situazione su cui si deve 'regolare', significa autonomizzare la sfera teorica, smarrendone il significato sia in termini epistemologici sia generalmente umani.

La grande sfida di una cosmopoli post-moderna – intendendosi con questo termine una nuova modernità non-cartesiana – è come far fiorire il dialogo bambino-adulto. Il più avanzato pensiero novecentesco ha precocemente diagnosticato come l'impresa scientifica che recida i legami con la *Lebenswelt* (Husserl, 1936/1987), con il mondo degli affari e della cura (Dewey & Bentley, 1949/1989, pp. 246 segg.), rischi di perdere ogni senso, ogni direzione, ogni capacità di essere un metodo per risolvere i problemi degli uomini. Il *significato umano della scienza*, alieno da ogni astrattismo, formularismo e formalismo, ossia il modo in cui essa impatta sulla esistenza umana al fine di attivare possibilità inedite di crescita della comunità inter-umana e degli individui che la compongono (Dewey, 1948/1982, p. 269), non può svilupparsi se non rivisitando le nostre idee di ragione e le nostre concezioni epistemologiche. Nel farlo scopriremo l'illegittimità dell'espulsione del bambino dalla scienza che si è consumata all'alba del moderno.

Se l'edificarsi del dominio della scienza, in quanto distinto dalle forme di sapere che si sono qui denominate 'infantili', ha rappresentato sicuramente un progresso, l'errore fatale è stato ritenere che esso richiedesse la mutua esclusività, un *aut-aut* senza residui, fra il bambino (il suo modo di pensare e conoscere) e l'adulto, laddove solo nel loro dialogo l'impresa scientifica smette di essere "parziale, incompleta e necessariamente unilaterale nella sua operatività" (Dewey, 1948/1982, p. 269) e diviene consapevole, in modo non adultistico (Kennedy, 2006b) ma genuinamente maturo, del suo procedere e del suo potenziale emancipativo.

Note

[1] Tutte le traduzioni da opere citate dagli originali sono a cura dell'autore.

[2] Si può legittimamente argomentare che molta parte del pensiero novecentesco abbia lavorato per decostruire questa posizione regale della filosofia e che l'impresa di Lipman e Matthews, da una parte, si iscriva in questo sforzo di ri-visitazione, da un'altra parte ne rappresenti la radicalizzazione. Ciò non esclude che anche nelle più avanzate critiche a ogni pretesa fondazionale e nell'opera di 'indebolimento' del discorso metafisico, la filosofia sia rimasta un tipo di interrogazione che, da un lato, conservava una posizione di privilegio e di ulteriorità rispetto alle scienze particolari e, dall'altro lato, proprio per questo, non poteva certo essere appannaggio dei bambini. Da questo punto di vista il progetto di Lipman e Matthews conservava intatta una matrice rivoluzionaria.

[3] Con bambino filosofo ci si riferisce qui al child e non al baby, di cui ha recentemente scritto Alison Gopnik (2010). Si enfatizza qui tale distinzione non solo per la parziale differenza dell'orizzonte della domanda tra la Gopnik e la tradizione in cui qui ci si iscrive, ma anche perché la stimolante idea di un philosophical baby solleva delle questioni epistemologiche che non possono essere qui affrontate.

[4] Nella trattazione di Descartes riprendo, in maniera condensata, riflessioni svolte altrove in modo più diffuso (Oliverio, 2008).

[6] "Quoniam infantes nati sumus, et varia de rebus sensibilibus iudicia prius tulimus, quam integrum nostrae rationis usum haberemus, multis prejudiciis a veri cognitione avertimur; quibus non aliter videmur posse liberari, quam si semel in vita de iis omnibus studeamus dubitare, in quibus vel minimam incertitudinis suspicionem reperiemus" (Descartes, 1644/1908c, p. 5).

Bibliografia

- Alquié, F. (1950). *La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes*. Paris: Press Universitaires de France.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.): The Harvard University Press.
- Cambi, F. (2001a). La pedagogia generale oggi: problemi di identità. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, & G. Spadafora. *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (Ed.). (2001b). *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*. Firenze: Le Monnier.
- Cambi, F. (2005). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (a cura di) (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
- Cassidy, C. (2009). *Thinking Children. The Concept of 'Child' from a Philosophical Perspective*. New York: Continuum.
- Colicchi, E. (a cura di) (2008). *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*. Roma: Carocci.
- Descartes, R. (1908a). *Discours de la Méthode*. In *Oeuvres de Descartes* (vol. VI, pp. 1-78). Publiées par Ch. Adam & P. Tannery. Paris: Léopold Cerf. (Edizione originale 1637).
- Descartes, R. (1908b). *Meditationes de prima philosophia*. In *Oeuvres de Descartes* (vol. VII, pp. 1-561). Publiées par Ch. Adam & P. Tannery. Paris: Léopold Cerf, 1908. (Edizione originale 1639).
- Descartes, R. (1908c). *Principia philosophiae*. In *Oeuvres de Descartes* (vol. VIII, pp. 1-329). Publiées par Ch. Adam & P. Tannery. Paris: Léopold Cerf. (Edizione originale 1644).
- Dewey, J. (1980). *Democracy and Education*. In *The Middle Works, 1899-1924* (vol. 9). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Edizione originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J. (1982). *Reconstruction as seen Twenty-Five Years Later, Introduction to the 2nd edition*

- of Reconstruction in Philosophy. In *The Middle Works 1925-1953* (vol. 12, pp. 256-277). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Edizione originale pubblicata nel 1948).
- Dewey, J. (1984). *Qualitative Thought*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953* (vol. 5, pp. 243-262). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Edizione originale pubblicata nel 1930).
- Dewey, J. (1986). *Logic: The Theory of Inquiry*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953* (vol. 12). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Edizione originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1989). *The Knowing and the Known*. In *The Later Works, 1925-1953*. Edited by J.A. Boydston (vol. 16, pp. 3-279). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Edizione originale pubblicata nel 1949).
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Gopnik, A. (2010). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Picador.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers. Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. London and New York: Routledge.
- Husserl, E. (1987). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore. (Edizione originale 1936).
- Kant, I. (1998). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In *Werke* (vol VI, pp. 53-61). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Edizione originale pubblicata nel 1783).
- Kennedy, D. (1989). *Fools, Young Children, Animism, and the Scientific World-Picture*. *Philosophy today*, XXXIII(4). Ora in D. Kennedy. *Changing Conceptions of the Child From the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood* (pp. 69-78). Lewiston-Queenston-Lampeter: The Edwin Mellen Press, 2006.
- Kennedy, D. (2006a). *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany (NY): SUNY Press.
- Kennedy, D. (2006b). *Changing Conceptions of the Child From the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston-Queenston-Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Kohan, W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi editore.
- Kohan, W.O. (2008). *Infância e filosofia*. In M. Sarmiento, & M.C. Soares de Gouvea (Eds.). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais* (pp. 40-61). Petrolis: Editoria Vozes.
- Kohan, W.O. (Ed.). (2010). *Devir-criança da filosofia. Infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Margolis, J. (1998). *Dewey in Dialogue with Continental Philosophy*. In L.A. Hickman (Ed.). *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation* (pp. 231-256). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge (Mass.) and London (UK): Harvard University Press.
- Matthews, G. (1994). *Philosophy of Childhood*. Cambridge (Mass.) and London (UK): Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Phénoménologie de la perception*. Paris: tel Gallimard. (Edizione originale pubblicata nel 1945).
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*. Paris: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Segni* (G. Alfieri, trad.). Milano: Net-Il Saggiatore. (Edizione originale

pubblicata nel 1960).

Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nagel, Th. (1986). *The View from Nowhere*. New York: Oxford University Press.

Oliverio, S. (2008). *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Sasso, G. (1988). *Tramonto di un mito. L'idea di progresso fra Otto e Novecento*. Bologna: il Mulino.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Striano, M. (2001). *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: Chicago University Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Boston: Harvard University Press.

Maria Montessori e il secolo del bambino. Spunti per una nuova cultura dell'infanzia
di Teresa Garaffo

DOI: 10.12897/01.00066

Il pensiero e l'opera della Montessori possono aiutarci a ripensare i modelli educativi per i bambini del terzo millennio. La studiosa ci fornisce indicazioni interessanti su molte questioni: la formazione dei docenti, l'organizzazione dello spazio e dei materiali, la capacità dei bambini di essere liberi e competenti in ambienti appositamente strutturati. Ella sostiene con forza il diritto all'istruzione e alla formazione di tutti i bambini.

The writings of Montessori help us to think anew educational models for children of the third millennium. The scholar gives us important clues about many issues: teachers' education, the arrangement of space and materials, children's ability to be free and competent in specifically structured environments. Moreover, she makes a strong claim for any child's right to instruction and education.

1. Introduzione

Nella storia del pensiero pedagogico ci sono figure che lasciano il segno più di altre, e una di queste è Maria Montessori. La ricerca, le opere, l'impegno sul piano metodologico-didattico, la curiosità e l'apertura verso il pensiero degli altri, la difesa dei diritti dei bambini e delle donne, il concreto adoperarsi affinché l'educazione potesse contribuire a un futuro mondo di pace, fanno di lei, per usare le parole di Cives (2001), una “studiosa di spiccata modernità che sfida il tempo, presenta continue convergenze con ricerche e proposte culturali nuove, e si apre al futuro” (p. 11).

Quella della Montessori è una riflessione sulla condizione dell'infanzia, non solo un discorso su metodi e materiali; è l'attenzione costante per chi ha bisogno, la consapevolezza del grande patrimonio perduto quando non ci si adopera per tirar fuori il meglio dall'individuo: “la vera energia costruttiva, vitale e dinamica dei bambini – scrive in *La mente del bambino* – rimase ignorata per millenni” (Montessori, 1952, p. 3). La sua opera va letta, dal 1900 in poi, con “un occhio rivolto alla problematica psicoeducativa del bambino normale e con l'altro alla problematica psicoeducativa del bambino anormale e della umanità emotivamente disturbata” (Mazzetti, 1963, pp. 23-24). Bisognava cambiare la scuola e i suoi metodi, e per far questo era necessario lavorare su diversi fronti. Anche la difesa dei diritti sociali e politici della donna va verso questa direzione, così come le riflessioni sulla pace in un mondo che attraversa due guerre nell'arco di pochi decenni.

Certa del potere trasformatrice dell'azione educativa, ella viaggiò a lungo ed ebbe occasione di visitare le istituzioni inglesi e francesi nelle quali si applicavano i metodi di Itard e Séguin; cercò di capire in che modo lavorare con i bambini frenastenici e come rispondere ai loro bisogni attraverso l'educazione in un ambiente di vita adeguato, profondamente convinta, per averlo sperimentato, che fosse necessario “intervenire realizzando un'opera di prevenzione e di cura, di responsabilità, sicurezza e giustizia sociali, perché il diritto all'istruzione e alla formazione è di tutti i bambini” (Trabalzini, 2003, p. 35).

Eppure, proprio in Italia, dopo un periodo iniziale di sostegno e attenzione, la Montessori trova le maggiori resistenze e le critiche più accanite, mentre il suo metodo viene applicato in molte parti del mondo e le sue opere lette con interesse da molti studiosi.

Proveremo allora a ripercorrere alcuni concetti fondamentali presenti in tutta l'opera della Montessori, alternando pensieri di ieri con problemi di oggi.

2. Il fanciullo montessoriano e l'infanzia nel terzo millennio

L'educazione infantile è per la Montessori il problema fondamentale dell'umanità. Quando le potenzialità del bambino non vengono mortificate, ma stimolate e sostenute, si assiste ad una espansione di tutte le sue capacità. Il fanciullo montessoriano – scrive Bertin – “non è il fanciullo gaio ed

'ottimista' di una tradizione utopica e idilliaca, né il fanciullo cupo e 'pessimista' di ispirazione giansenista. [...]. Il suo destino non è né ascetico né dionisiaco; è un destino *virile*: il destino di costruire l'umanità con l'intelligenza e col lavoro. È il fanciullo *serio* per eccellenza” (Bertin, 1963, p. 27). Certo occorre che esso sia messo in condizione di poter operare, in un ambiente attento alle esigenze di crescita e di sviluppo fisico e mentale in cui, aiutato a far da sé, possa sperimentare e imparare, come accadeva nella Casa dei Bambini.

Dopo il 1901, in seguito a un periodo di lavoro con i bambini nefrastenici che aveva dato risultati sorprendenti e inaspettati, la Montessori si dedica all'educazione dei bambini normali, guidata da nuove domande: che cosa non funziona nelle scuole comuni? Perché i fanciulli normali non riescono a raggiungere quei risultati positivi che pure ella era riuscita ad ottenere con i bambini deficienti? Ed è a partire da queste questioni che costruisce il suo personale percorso di studio e ricerca, e di sperimentazione concreta, con i bambini della Casa. Ella osserva come nella scuola comune ci sia una organizzazione che non aiuta il libero operare dei bambini, costretti a stare immobili nel banco rigido, un vero strumento di tortura, e sottoposti al continuo intervento degli insegnanti, all'uso frequente di premi e castighi. Tutto l'ambiente si rivela inadatto per i bambini, inibisce e condiziona impedendo la libera espressione, la curiosità, la voglia di fare: “nel suo esperimento di San Lorenzo – scrive Mazzetti – la dottoressa scopre che nelle scuole comuni si hanno condizioni di vita così anormali da far risaltare soltanto il carattere di difesa o di stanchezza dei ragazzi e da impedire di rilevare l'espressione delle energie creative vitali” (Mazzetti, 1963, p. 120). In questo contesto la Montessori introduce il suo materiale, creato via via grazie all'osservazione delle attività di vita pratica svolte dai bambini, e strettamente in relazione con quello che vanno imparando.

Fu Ellen Key, agli inizi del Novecento, a definire il XX secolo come il *secolo del fanciullo*; un secolo nel quale la ricerca sul mondo infantile ricevette contributi da studiosi di diverse discipline, che si occuparono di studiare i contesti all'interno dei quali i bambini crescono e vivono. Certamente la Montessori ha contribuito profondamente a questa ricerca; da una parte con i suoi studi teorici, dall'altra con l'attività a scuola. Colpisce nei suoi scritti l'attenzione con cui definisce esperienze, caratteri, modalità di approccio al mondo reale da parte dei bambini, insieme alla capacità minuziosa di osservare comportamenti e quella di trovare strategie adatte ai diversi stili cognitivi, come diremmo oggi. La sua analisi della realtà, le tecniche multisensoriali utilizzate per stimolare corpo e mente, la volontà tenace di affrontare il disagio e riportare i bambini lungo la via della serenità e della conoscenza, l'attenzione per lo spazio, l'attenta opera del maestro discreto e osservatore ad un tempo, presentano straordinarie somiglianze con quanto indicato nella Direttiva Ministeriale del dicembre 2012 per i bisogni educativi speciali (1), scritta e pensata per bambini molto diversi dagli alunni della Montessori. Nel variegato panorama delle nostre scuole, leggiamo nel documento, la complessità delle classi diviene sempre più evidente e ha bisogno di strumenti d'intervento adeguati per una didattica che sia soprattutto inclusiva.

I recenti rapporti nazionali sulle condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza sottolineano infatti, come fattore rilevante, la varietà dei percorsi e della qualità della vita dei bambini. Sono diversità che emergono in età precoce, fin dalla scuola dell'infanzia, e che si protraggono nel tempo delineando, man mano che il bambino cresce, percorsi di sviluppo differenziato: “il mondo dei bambini si presenta come un enorme puzzle, con alti livelli di personalizzazione del consumo e molteplici percorsi individualizzati, dati da una diversa combinazione di gusti, tempi e modalità di fruizione” (Brogi & Mori, 2009, p. 26). Ci sono due questioni da tenere presente: la prima è che, a fronte di un aumentato livello di benessere, sono ancora numerosi quei bambini esclusi da opportunità di crescita e verso i quali la scuola non riesce ad assumere un ruolo di compensazione. L'altra è che gli adulti di riferimento, a qualsiasi classe sociale appartengano, sembrano essere meno preparati ad assumere il ruolo autorevole di guida educativa nei confronti delle nuove generazioni. Alle forme di violenza sull'infanzia dovute a condizioni di miseria e povertà si aggiungono forme di violenza simbolica là dove esistono condizioni di vita privilegiata: “violenza più velata, apparentemente meno grave, che vede il bambino fare i conti col fenomeno dell'adulterizzazione precoce, che si manifesta nelle forme

della solitudine emotiva e della chiusura affettiva” (Frabboni & Pinto Minerva, 2008, p. 38). Nella scuola del bambino, che pure in Italia ha visto esperienze d'eccellenza, sembrano di nuovo prevalere direzioni di lavoro orientate da una parte verso l'eccessiva scolarizzazione (la scuola dell'anticipo, del leggere e dello scrivere il più presto possibile), dall'altra la frammentazione e la moltiplicazione di progetti, esperienze e attività che tengono poco conto delle caratteristiche del bambino prescolare, e rispondono piuttosto alle esigenze e alle aspettative degli adulti. I primi anni di scuola, come i primi anni di vita, rappresentano un *periodo sensibile* durante il quale la possibilità di influenzare lo sviluppo è enorme. I contesti scolastici hanno quindi un ruolo decisivo nel tracciare i successivi sviluppi del bambino e nel contrastare i rischi dovuti a vissuti relazionali problematici o alla povertà di risorse della famiglia. In questa direzione il contributo della Montessori appare profondamente attuale, anche nel ricordarci i compiti della pedagogia e dell'educazione e l'azione specifica della scuola, in tempi in cui non è facile, o manca il tempo e l'intenzione, stabilire relazioni positive con le nuove generazioni: “L'educazione oggi è ricca di metodi, di scopi e finalità sociali, ma non di meno si può dire che essa non prende in considerazione la vita in se stessa. [...]. I meccanismi scolastici sono estranei alla vita sociale contemporanea così come questa sembra essere esclusa, con i suoi problemi, dal campo educativo. Il mondo dell'educazione è una specie di isola dove gli individui, avulsi dal mondo, si preparano alla vita rimanendone estranei” (Montessori, 1952, pp. 8-9).

3. A proposito di normalizzazione

Prima di poter usare i materiali di sviluppo, il bambino deve essere aiutato con interventi decisi che lo aiutino a superare il caos dei movimenti e dei pensieri, la mancata capacità di attenzione e concentrazione e tutti gli altri eventuali squilibri. Questo passaggio fu definito inizialmente dalla Montessori, nel libro *Il segreto dell'infanzia*, con il termine *conversione*, per indicare il cambiamento del bambino quando viene a trovarsi in condizioni di serenità emotiva in un contesto ambientale che lo sostiene: “il primo passo che il bambino deve fare, – afferma la Montessori – è trovare la via ed i mezzi di concentrazione che stabiliscono le fondamenta del carattere e preparano il comportamento sociale” (Montessori, 1952, p. 220). Il termine fu poi sostituito con l'altro, *normalizzazione*; lo stesso fenomeno, osservato dalla studiosa nelle Case dei Bambini di tutto il mondo, rendeva evidente una questione decisiva, e cioè il fatto che quando il bambino ritorna in condizioni normali di sviluppo modifica le sue risposte: “fra le rilevazioni fatte dal bambino ce n'è una essenziale: il fenomeno della normalizzazione per mezzo del lavoro. Migliaia di esperienze fatte su bambini di tutte le razze del mondo, permettono di dimostrare il fenomeno che costituisce l'esperienza più sicura che mai si sia realizzata nel campo della psicologia e dell'educazione. È certo che per il bambino l'attitudine al lavoro rappresenta un istinto vitale” (Montessori, 1950, p. 262).

Nulla può accadere senza un processo di normalizzazione, attraverso il quale diventa possibile spezzare il nesso causale tra le caratteristiche in ingresso e le prestazioni successive del bambino, una questione su cui si dibatte ancora oggi: da una parte ciò che è scritto in molte delle nostre carte programmatiche e linee guida per l'insegnamento che ci indicano la direzione dell'ascolto e dell'accoglienza, del rispetto dell'individualità dei nostri bambini, prima di qualsiasi cosa; dall'altra la difficile applicazione di questi concetti nelle nostre scuole dei bambini e degli adolescenti, come manifesta il crescente disagio di bambini anche molto piccoli e la disaffezione verso la scuola che diventa dispersione, rottura della relazione educativa, e perdita di risorse.

La normalizzazione viene dalla concentrazione in un lavoro, afferma la Montessori, ma perché questo accada è necessario che “vi siano nell'ambiente motivi adatti a provocare questa attenzione; che gli oggetti vengano usati secondo lo scopo a cui furono costruiti, ciò che porta ad un 'ordine mentale'; e ancora, che siano 'usati esattamente', ciò che porta alla 'coordinazione dei movimenti'. L'ordine mentale e la coordinazione dei movimenti, guidati secondo un criterio scientifico, preparano la concentrazione, la quale, una volta avvenuta, 'libera le azioni del bambino' e lo porta alla guarigione dei suoi difetti. Diciamo 'concentrazione' e non soltanto 'occupazione'. Perché se i bambini passano in-differentemente da cosa a cosa, anche se usata bene, non per questo spariscono i difetti. [...]. Nelle

nostre scuole questa 'guarigione' non è il punto arrivo come nelle cliniche dei bambini difficili, ma è il punto di partenza, dopo il quale la 'libertà di agire' consolida e sviluppa la personalità" (Montessori, 1952, pp. 204-205).

4. L'insegnante e il curriculum

Suscitare l'interesse del bambino non è compito da poco. Per un lavoro complesso e delicato come quello dell'insegnare bisogna formarsi, occorre preparazione, lavoro su di sé ed esperienza. La Montessori, che tanto spazio ha dedicato alla formazione, poiché essa non può essere separata dalla costruzione di una nuova educazione che liberi le naturali potenzialità del bambino, sottolinea più volte alcune questioni fondamentali: il maestro non deve forzare i bambini verso direzioni non proprie; per far questo deve imparare a osservare con pazienza, curiosità, spirito scientifico e rispetto assoluto del fenomeno osservato; in particolare dovrà rilevare e interpretare la maniera in cui i bambini agiscono messi in condizioni di libertà e calibrare il suo intervento senza far mancare il necessario ma evitando il superfluo. Da questo punto in poi inizia l'opera di normalizzazione, il processo di riequilibrio di cui si è parlato sopra che rappresenta, nella scuola montessoriana, il momento più direttivo dell'opera dell'adulto nei confronti del bambino. Qui sarà l'insegnante a decidere quali comportamenti adottare, se, ad esempio, "vale meglio alzare la voce nel disordine generale o sussurrare a pochi bambini, così che sorga negli altri una curiosità che riconduca la quiete" (Montessori, 1952, p. 267).

Il passo successivo è la proposta dei materiali, che presuppongono una preparazione metodologico-didattica forte da parte dell'insegnante, poiché essi non servono a far imparare le cose al bambino, quanto piuttosto a "tener viva quella luce in lui che si chiama intelligenza, ecco ciò che deve dirigere le nostre cure" (Montessori, 1992, p. 209).

La conquista dell'autonomia si snoda attraverso itinerari precisi, ma ciò non vuol dire che il bambino sia costretto a seguire direzioni se non quella che egli stesso costruisce attraverso le sue personali inclinazioni e i suoi tempi di apprendimento. Esiste una progressione di impegno e difficoltà che ogni bambino individua da solo, sotto l'attenta ma discreta osservazione dell'insegnante, che in questa fase guarda molto e parla poco. Ci sono prima le acquisizioni di competenze di tipo psicomotorio: toccare, abbottonare, tenere in ordine, incastrare, impastare, cucinare, coltivare l'orto. Queste, a loro volta, "divengono strumentali per l'acquisizione di altre competenze, di tipo *cognitivo* e di tipo *affettivo*. Ulteriori conquiste di autonomia derivano poi dal conseguimento di abilità come il leggere e lo scrivere, che si comportano da veri e propri *amplificatori culturali*, e in ultima istanza dalla conquista di capacità di tipo *metacognitivo*, grazie alla quale il bambino può esercitare un controllo sui propri processi mentali" (Tornar, 2003, p.18). Non c'è una età giusta per imparare a leggere e a scrivere, ma gli esercizi preparatori della mano proposti dalla Montessori, insieme all'uso del tatto, stimolano la naturale curiosità dei bambini verso le parole e il linguaggio scritto, e l'atto di comporre parole diventa un fatto naturale, quasi magico. Siamo ben lontani da un accostamento precoce alla scrittura che implica l'imitazione a volte forzata di grafismi e non aiuta il bambino a pensare e ragionare. Piuttosto ci viene da pensare alla stimolazione dei dispositivi cognitivi del pensiero infantile, strettamente legata alla corporeità, in un clima affettivo e sociale di serenità e scambio.

5. Per tornare all'infanzia

Dove vanno i nostri bambini oggi? Come ha sostenuto l'Agnoli nel suo libro *Le piazze del sapere*, progettare luoghi pubblici che siano strumenti di crescita della creatività e dell'intelligenza sociale significa cominciare dai più piccoli e da chi ha di meno. Ma è un fatto che nelle nostre città i bambini sono per lo più dimenticati, crescono in un "mondo povero di segni che non siano gesti, condotte motorie, reazioni rapide a stimoli non verbali" (Becchi, 1997, p. 24). Eppure la Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia sostiene la necessità della salvaguardia di diritti non solo materiali -

cibo, acqua, salute- ma anche culturali: educazione, libertà di espressione e di pensiero, uguaglianza di opportunità, diritto al gioco, all'informazione, alla partecipazione, al riposo, al tempo libero. È importante che questi principi siano calati nella esperienza quotidiana e quindi, per quello che ci riguarda, nelle pratiche educative. La Convenzione ci dice che il bambino non è soltanto *oggetto passivo di cura*; egli è piuttosto *soggetto portatore di diritti* e, in quanto tale, esige attenzione e ascolto. Non esiste ascolto senza dialogo e il dialogo ha bisogno della parola, di strategie e comportamenti che devono e possono essere formati, sostenuti e indirizzati alla luce di una appropriata analisi dei principali elementi in gioco. Una nuova cultura dell'infanzia presuppone il cambiamento degli adulti, non sempre, oggi, capaci di sostenere interazioni positive con i bambini e di dedicare loro il tempo e l'attenzione necessaria.

Alla fine degli anni Ottanta sono stati pubblicati in Italia quattro volumi, curati da Bertolini e Cardarelli, che descrivono i risultati di uno studio sulla qualità di vita dei bambini da zero a 6 anni (2). Obiettivo principale della ricerca era quello di delineare un quadro reale della condizione infantile nel nostro paese, che potesse rappresentare un utile riferimento per scelte responsabili nell'ambito delle politiche per l'infanzia, scelte fondate su bisogni reali. Gli indicatori individuati per il miglioramento della vita dei nostri bambini (luoghi di aggregazione, città più vivibili, spazi verdi, valorizzazione delle soggettività e delle diversità, cultura dell'accoglienza e dell'ascolto) sono ancora tutti da raggiungere e le nostre città sono le ultime in Europa in fatto di vivibilità e attenzione per i più piccoli. In un Paese in piena crisi molte proposte sono state accantonate, tagliati i fondi per l'infanzia, chiusi molti progetti.

E la scuola? L'esperienza emiliana di Reggio Children (3), diffusa e conosciuta in tutto il mondo da studiosi del mondo infantile, rappresenta un modello di grande valore per tutti coloro che pensano che la qualità di vita del bambino sia collegata all'intera gestione del territorio, attraverso un sistema di rete che mette insieme servizi, scuola, famiglie e decisioni politiche. Ma la realtà italiana è rappresentata da una grande varietà di situazioni e non poche a rischio di esclusione sociale, specie nel Mezzogiorno. A fronte di esperienze molte belle e interessanti nell'educazione dell'infanzia ce ne sono non poche in cui il valore della relazione, il rispetto e l'ascolto del bambino, il rapporto con la storia complessa e spesso delicata che i bambini intrecciano con la propria famiglia, non vengono sufficientemente osservati, raccolti e valorizzati.

Sappiamo molto di più sui meccanismi di costruzione della conoscenza e siamo consapevoli del fatto che, anche prima di acquisire il linguaggio verbale, il bambino è coinvolto in scambi sociali e comunicativi con gli adulti di riferimento. Più le interazioni sono profonde e coinvolgenti, supportate da modalità di incontro che sostengono e regolano la partecipazione del bambino, maggiore sarà la capacità di costruire strategie cognitive complesse. Conosciamo la straordinaria capacità dei bambini di appropriarsi della cultura adulta e riprodurla, modificandola, nelle interazioni con i pari; sappiamo quanto sia utile e produttivo il metodo dell'apprendimento cooperativo attraverso il quale i nostri alunni dovrebbero essere al centro del processo di apprendimento, protagonisti e non contenitori da riempire di nozioni. Eppure, in quante classi il modello della lezione frontale è ancora quello predominante, e in quante i banchi rigidi dominano la scena?

Ecco perché una rilettura dell'opera montessoriana, così rivoluzionaria e originale anche all'interno dell'attivismo, che pure metteva al centro del processo educativo il fanciullo, ci sembra utile per ripensare alla crescita dei nostri bambini con sguardi diversi: perché il bambino “possiede un potere interiore che può guidarci verso un futuro più luminoso. L'educazione non dovrebbe più limitarsi a trasmettere delle nozioni, ma deve prendere nuove vie, mirando allo sviluppo delle capacità potenziali dell'uomo. Quando dovrebbe cominciare una tale educazione? La nostra risposta è che la grandezza della personalità umana comincia dalla nascita; e questa affermazione, pur essendo stranamente mistica, ha salde radici nella realtà concreta” (Montessori, 1970, p. 12).

La capacità della Montessori di porsi domande a partire dall'osservazione di quello che veramente accadeva ai bambini, di pensare all'educazione come un processo complesso in cui convergono elementi diversi che necessitano di essere coordinati, dalla formazione dei maestri all'organizzazione dello spazio e dei materiali, può aiutarci a porci nuove essenziali domande sul futuro dei nostri

bambini, specie in un momento in cui le direzioni sono altre, sicuramente meno attente all'infanzia di quanto fosse in passato. Le immagini dei bambini, inserite dalla Montessori nella edizione del 1926 di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione nelle Case dei Bambini*, ci mostrano un'infanzia energicamente attiva, profondamente curiosa, emotivamente serena, sempre occupata fra *giochi culturali e lezioni di cose* che sostengono e accompagnano lo sviluppo e la crescita. Insomma, bambini che hanno il tempo e la possibilità di essere bambini.

Note

(1) Direttiva del 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'organizzazione scolastica. La Direttiva è stata preceduta da altri importanti documenti: le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, e la Legge 170 del 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

(2) I volumi, editi da La Nuova Italia, sono i seguenti: *Il dovere, il piacere e tutto il resto* (a cura di P. De Nicola) (1989); *Da casa a scuola* (a cura di P. Bertolini e P. Cardarelli) (1989); *Il bambino nelle parole e nelle menti delle madri* (a cura di F. Emiliani, M. Gelati, L. Molinari) (1999); *Il rumore silenzioso* (a cura di M. Callari Galli, C. Colliva, I. Pazzagli) (1988). Per una introduzione alla ricerca vedi Bertolini P. (a cura di). (1992). *La qualità della vita infantile: che fare?* Firenze: La Nuova Italia.

(3) Reggio Children s.r.l. – Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine – è una società a capitale misto pubblico-privato, nata nel 1994, su iniziativa di Loris Malaguzzi e sollecitazione di un comitato di cittadini, per gestire gli scambi pedagogici e culturali, già da tempo avviati tra le istituzioni per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia e numerosi insegnanti, ricercatori e studiosi di tutto il mondo. La società ispira le proprie ragioni e finalità ai contenuti e ai valori propri dell'esperienza educativa delle Scuole e dei Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia e opera per sperimentare, promuovere e diffondere nel mondo educazione di qualità. Il riconoscimento internazionale a questa esperienza e la collaborazione con molti Paesi hanno generato un Network Internazionale di rilievo, che oggi conta 32 Paesi. Il sistema comprende la nuova Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, focalizzata su ricerca, conoscenza e sviluppo per un'educazione di qualità per tutti, Reggio Children s.r.l. e l'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Cfr. www.reggiochildren.it

Bibliografia

- Agnoli, A. (2009). *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E. (1997). *Chi è il bambino?* In Lodi, D., & Micali Baratelli C. (a cura di). (1997). *Una cultura dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando Editore.
- Brogi, V., & Mori, L. (2009). *Il bambino ir-reale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cives, G. (1994). *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Key, E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Bocca.
- Mazzetti, R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando Editore.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1992). *L'autoeducazione nella scuola elementare*. Milano: Garzanti.

- Tornar, C. (2003). Linee di ricerca sulla pedagogia montessoriana. In Centro di studi montessoriani. Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori. Milano: FrancoAngeli.
- Trabalzini, P. (2003). Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino. Roma: Aracne.

Ripartire dall'infanzia, attraverso il modello educativo montessoriano, per provare a ripensare l'umanità

di *Gabriella Armenise*

DOI: 10.12897/01.00053

Nel seguente saggio, propongo di riflettere sul percorso ideologico di Maria Montessori (1870-1952) al fine di rilevare quei motivi universali sull'educazione sociale, a partire dall'infanzia, che possano essere funzionali al ripensamento dell'umanità e della sua educazione anche ai nostri giorni.

In the following essay, I propose to reflect on the ideological path of Maria Montessori (1870-1952) in order to detect those reasons universal on social education, from childhood on, that can be functional to the rethinking of humanity and his upbringing today.

1. Sul modello educativo montessoriano

Maria Montessori (1870-1952) è vista come la figura più rappresentativa della pedagogia italiana del XX secolo, poiché si contraddistingue per spiccata personalità, nonché per originalità biografica e scientifica: “Il fondamento scientifico iniziale (gli studi medici), il progressivo avvicinamento a una visione spiritualisticamente (sebbene in maniera non del tutto ortodossa) orientata del processo di sviluppo personale, la capacità imprenditoriale e l'estensione mondiale dei contatti e degli interessi” (Scurati, Caimi, 2006, p. 24).

Formatasi nel clima culturale segnato dal positivismo, è particolarmente attratta dal metodo scientifico e dall'antropologia, argomenti che caratterizzeranno le sue prime produzioni e che saranno ripresi, seppur con sottolineature diverse, nell'ultima fase della sua esistenza.

Ispiratrice del suo pensiero è l'idea di scuola scientifica, giacché la scienza è vista come “atteggiamento” oltre che “valore spirituale”, al quale dovrebbe orientarsi la “veggenza della maestra”, caratterizzata, al contempo, dagli elementi dell'esattezza (propria dello scienziato) e della spiritualità (come quella del santo), cosicché la figura dell'insegnante possa assumere una “nuova anima” in cui gli elementi fondativi si rintracciano, chiaramente, nella positività, nella scientificità e nella spiritualità.

È palese l'esigenza di rinnovare i metodi educativi e didattici, ma anche quella di preparare i nuovi maestri a uno studio metodico dell'educando, facendo tesoro dei contributi offerti dalla psicologia sperimentale e dall'antropologia pedagogica. La Montessori ritiene che la preparazione dei maestri debba procedere di pari passo con la trasformazione della scuola. Del resto, una volta iniziato il maestro all'esperienza e al metodo dell'osservazione, occorre anche costruire una scuola capace di incentivare le “libere manifestazioni naturali” dell'educando (Pignatari, 1970a; Pignatari, 1970b).

Appare utile ricordare, al riguardo, come la studiosa abbia elaborato, tra i primi educatori, l'idea di scuola quale ambiente più adatto alle esigenze del fanciullo, creato per far fronte alle esperienze vitali proprie dei bambini e dove si può incentivare la trasmissione di tutti quei principi di libertà che esulino dalla sfera intima, spirituale o, ancora, “interiore”. La vera libertà per esser tale, secondo la concezione montessoriana, deve essere anche “esteriore”, perché proprio nell'ambiente scolastico il bambino può destreggiarsi facilmente, muoversi, operare e maneggiare tutti quegli oggetti proporzionati alle dimensioni di un ambiente dove tutto sia studiato e predisposto in funzione delle sue forze e gli permetta di crescere in modo “ordinato”.

A monte di tale concezione vi è la convinzione che anche la scuola deve essere “ordinata” e viene naturale domandarsi fino a che punto essa possa ritenersi un ambiente “morale e sociale” (Trabalzini, 2003, pp. 71 ss.). La risposta è indubbiamente positiva: “La scuola ordinata, in cui il bene è chiaramente distinto dal male, la scuola che rende i fanciulli capaci di vincere i loro capricci e di essere cortesi, pazienti, rispettosi degli altri è una scuola che naturalmente moralizza” (Scurati, Caimi, 2006, p. 25); in questa scuola la maestra si comporta, come “un oggetto”, al fine di lasciare emerge-

re la sensibilità interiore del fanciullo e condurla a perfezione: “Le maestre e la madri più perfette saranno quelle che prenderanno ad esempio il materiale didattico, e vorranno imitarlo empiendosi in tutti i sensi di ricchezza morale, ed essendo in ogni dettaglio piene di risposte: passive [...], quanto attive” (Scurati, Caimi, 2006, p. 25).

Le idee montessoriane sull’educazione scolastica derivano in maniera diretta dall’esperienza, ma anche dalle teorie elaborate in tema di educazione prescolastica o speciale. Importante, in generale, diventa la cura dell’ambiente educativo (arredi, giochi, dotazioni a disposizione), poiché in tale contesto il bambino si trova ad esprimere liberamente le proprie inclinazioni e interessi, sollecitato da materiale appositamente strutturato. In fondo, tutti i bambini, anche gli “anormali”, hanno una “mente assorbente” (la cosiddetta facoltà cognitiva), che se opportunamente stimolata facilita in loro un assorbimento inconscio di dati provenienti dall’ambiente nel quale crescono (Montessori, 1949/1999b). Quando parla di “educazione”, in generale, la studiosa si riferisce a qualsiasi forma di “trattamento”, non intendendo, comunque, distinguere la “crudezza” del “trattamento” dall’“amorevolezza”, chiaramente racchiuse entrambe nel concetto di educazione o nelle sue differenziazioni, o, ancora, compiere un paragone tra metodi, principi filosofici e arti pratiche. Intende, molto più semplicemente, prescindere da tutto e preoccuparsi del bambino, collocarlo “nel centro”, così come è, “per come si trova in se stesso” (Montessori, 1913/2000c).

Dalla riflessione pedagogica, a carattere scientifico, oltre che dall’esperienza condotta con i bambini con problemi, si rilevano, allora, tutte quelle ispirazioni montessoriane educative, metodologiche e didattiche che la pedagoga trasferisce ai bambini normali, che hanno trovato concretezza nella *Casa dei bambini* (Pironi, 2014a; Pironi 2014b) aperta a Roma, nel 1907, nel quartiere popolare San Lorenzo (Pavone, 2010, pp. 36-37).

Ribadendo con forza la concezione di bambino come “germe vivente”, “essere attivo” e “embrione spirituale”, Maria Montessori sostiene l’opportunità che il maestro-adulto lo lasci libero di esprimere in maniera spontanea ogni potenzialità che, comunque, ha bisogno di essere stimolata da un ambiente idoneo, dove le nuove generazioni possano “sorgere e crescere”. Il che vuol dire aprire anche la Casa dei bambini ai “nuovi veri” propri del “progresso della civiltà”, giacché l’uomo non è solo un prodotto biologico, ma anche sociale; ed è fuori discussione il fatto che l’ambiente sociale degli individui “in via d’educazione” sia rappresentato proprio dalla casa e dalla famiglia, che necessitano sempre di un’apertura ai principi del progresso, pur prendendo le distanze da espressioni libertarie “radicali”.

Il giusto risiede nel mezzo, nella “ricostruzione” o “elaborazione” della “scienza dello spirito”, animata da un ideale, più forte degli stessi ideali che hanno promosso il miglioramento sociale, ovvero, l’ideale universale rappresentato dalla volontà di compiere una liberazione, ma la “liberazione di tutta l’umanità” (Montessori, 1913/2000c; Scocchera, 2002, p. 46), perché, in fondo, “le forze che scuotono il mondo richiedono con urgente necessità che ci si renda conto dell’unità dell’umanità” (Montessori, 1947/2007, p. 167).

La Casa dei bambini si profila quale modello relazionale, prototipo di una società collaborativa impiantata sul rispetto di sé e degli altri, sicuramente aliena dalle logiche di natura competitiva. Occorre, allora, puntare all’idea di educazione attraverso la libertà, ma una libertà che guardi allo sviluppo dell’indipendenza e dell’autonomia personale, servendosi di strategie didattiche che non prescindano dalla “libera scelta”: i bambini costruiscono “la propria volontà, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto complesse attività interiori di comparazione e di giudizio, e fanno [...] acquisti intellettuali con ordine e chiarezza: questo è un genere di ‘conoscenza’ capace di preparare la decisione” rendendoli indipendenti dal suggerimento degli altri (Montessori, 1916/2000b, p. 161; Pironi, 2014b, p. 77).

In *La Mente del bambino* la Montessori ben rileva i limiti, i caratteri e le insospettabili potenzialità della “mente assorbente”, ovvero la prima forma della mente dei bambini, capaci di acquisire tutto quanto deriva dall’ambiente, per nutrirsi senza sforzo e con adesione del tutto istintiva. Interessanti appaiono le pagine del volume dedicate alla formazione del carattere (Montessori, 1949/1999b,

capp. XVIII-XX), oltre che alle conquiste più decisive, conseguite nella fascia d'età tra i tre e i sei anni. Ben rimarcata è la differenza tra attività cognitiva infantile e attività cognitiva degli adulti.

La Montessori, già ai suoi tempi, proponeva un modo differente di vivere l'umanità, perché cosciente del fatto che le sorti del mondo dipendessero dall'infanzia, ovvero l'umanità del domani, dotata di propri diritti (Montessori, 1999a, parte terza). Basti pensare al testo *Come educare il potenziale umano*, che potremmo definire il manifesto della sua "educazione cosmica" (Montessori, 1947/2007), per comprenderne le linee programmatiche. In questo volume è contenuto il vero segreto del successo montessoriano, derivante dall'idea centrale del Piano cosmico, che, in fondo, risponde a un importante obiettivo dell'esistenza: il lavorare insieme per il bene collettivo.

I motivi del suo pensiero seguono un chiaro filo conduttore: porre l'uomo al primo posto (Leonarduzzi, 1967). Il che vuol dire valorizzarlo e potenziarlo nelle sue forze originarie ma anche sorreggerlo nelle aspirazioni, mediante strumenti di trasmissione del sapere in grado di incentivare il "far da sé", l'autoeducazione, la valorizzazione delle potenzialità umane dirette al rafforzamento di un essere che può divenire effettivo protagonista del personale processo di formazione (Cambi, 2005).

La Montessori avvia la cosiddetta "educazione sociale" (Montessori, 1949/1999b, capp. XIX-XXII-XXIII), che prende le mosse nella ricordata Casa dei bambini, dove si formano i "bambini del domani", intesi come "padri" dell'uomo (Valitutti, 1957; Pironi 2014a). Ella crea le premesse di una vera e propria educazione in termini sociali (Valitutti, 1956), anche perché si impegna fattivamente nell'ampliare i confini dell'azione educativa, in modo da renderla fattore determinante nella ricostruzione di una società, non più segnata dalle incomprensioni o dalle fratture generazionali.

In tal senso, illuminanti sono le Conferenze tenute a Bruxelles nel 1923 (confluite nel volume *Il bambino in famiglia*), dove si possono individuare delle direttive di vera "igiene mentale" a uso degli educatori e dei genitori (Montessori, 1923/2000a), poiché sono delineati gli aspetti dell'"educazione nuova" (ivi, p. 41), del "metodo" (ivi, p. 53), ma anche dell'ambiente del bambino, così come dei rapporti di questi con gli adulti e con il contesto familiare (ivi, pp. 81-116; Polk Lillard, 1972).

Diventa prioritario lo studio del "bambino sconosciuto", giacché tra le prime preoccupazioni del buon educatore deve esserci il bambino e, successivamente, "l'uomo sconosciuto" sul quale avviare uno studio scientifico, nella prospettiva di procedere all'avvio di una riforma educativa e sociale *in progress*. Si capisce, quindi, il valore attribuito all'idea di centralità del bambino, il cosiddetto "padre dell'uomo", colui che "costruisce l'uomo" perché dotato, fin dalla nascita, di vita psichica, ma anche di istinti "sottili" che lo indirizzano attivamente nella costruzione della personalità umana. Il bambino è quindi inteso come "maestro e padre" perché produttore di "umanità", oltre che depositario del segreto dell'origine umana.

La Montessori ritiene che nel bambino possano manifestarsi tutte le leggi che conducono l'uomo alla normalità e, alla luce di queste considerazioni di ordine generale, si comprende anche perché lei consideri il bambino come nostro maestro, ma anche Messia o salvatore, finanche rigeneratore della razza e della società o, ancora, "cittadino dimenticato".

Questo è il fulcro centrale di una relazione del 1937 (*Il bambino, cittadino dimenticato*), tenuta al VI Congresso Internazionale Montessori a Copenaghen, concetto che comunque emerge in maniera sottile in molti altri scritti di questa "profetessa" in tema di tutela dei diritti, della dignità della persona, nonché di difesa e di potenziamento della libertà umana (Pignatari, 1970a; Pignatari, 1970b). Emerge la figura della "maestra nuova" (Montessori, 1923/2000a, p. 117), colei che ha il compito, non semplice, di aiutare i bambini a liberarsi da possibili difetti, senza enfatizzare eventuali debolezze (ivi, p. 124). "La docente montessoriana deve soprattutto *saper osservare*, non intervenire 'a casaccio' o sulla spinta di pregiudizi" (Pironi, 2014b, p. 80). Ben tratteggiata, quindi, è la figura della maestra (Montessori, 1916/2000b), così come lo sono anche gli elementi principali del metodo montessoriano caratterizzati, per esempio, dalla funzionalità dei test che si trovano alla base dell'istruzione programmata o, ancora, dell'educazione progressiva.

Non si dimentichi, poi, che il contributo più sistematico e organico offerto da Maria Montessori al discorso pedagogico del secolo XX, è delineato per il tramite di una precisa rappresentazione

dell'immagine di scuola (dalle elementari all'università), nella prospettiva di procedere alla cosiddetta "formazione permanente".

Tutti i problemi dell'educazione, connessi in maniera specifica all'individualità, al carattere, allo sviluppo dell'intelligenza, hanno una loro origine ben precisa nel conflitto permanente tra adulto e bambino, aspetto di cui è consapevole la Montessori, per la quale gli ostacoli "che l'adulto oppone al bambino sono numerosi e gravi, ed essi diventano tanto più pericolosi, quanto più l'adulto si rivolge di continuo verso il bambino, [...] col diritto, con la scienza, con la volontà di dirigerlo secondo le proprie convinzioni" (Montessori, 1923/2000a, p. 130). Si ricava che la madre o l'educatore possano influire in maniera determinante sulla personalità infantile, mentre il "conflitto primitivo" tra forti e deboli non riguarda soltanto l'educazione, ma "si riflette sulla vita psichica dell'uomo, dando la chiave di molte psicopatie e anomalie del carattere e del sentimento; quindi la questione è di ordine universale, o meglio ciclica, passando dall'adulto al bambino e dal bambino all'adulto" (ivi, pp. 130-131).

Estremamente valide e attuali risultano le sue parole, quando afferma: "Il primo passo per risolvere integralmente il problema dell'educazione, non deve dunque essere fatto verso il bambino, ma verso l'adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcezioni: infine cambiare i suoi atteggiamenti morali", passo al quale segue l'altro, di non minore importanza, quello di "preparare al bambino un ambiente adatto alla sua vita e privo di ostacoli" (ivi, p. 131).

Viene evidenziata l'opportunità di un "cambiamento di ordine morale" nell'adulto, che finisce per riverberarsi nel bambino, così come la necessità di un "nuovo orientamento" del rapporto tra le personalità dei due, da impennare su un "limite perfetto" da conseguire in maniera graduale (la cosiddetta "soglia dell'intervento"), giacché l'educatore-adulto deve "dare e fare quel tanto che è necessario [...]". Esiste dunque un intervento determinabile.[...] Il maestro rimane nel suo compito di dirigente e di guida; [...] mentre la personalità infantile si svolge per forza propria, esercitando le sue attività" (ivi, pp. 133-134).

Ben rilevato è, evidentemente, "l'errore inconscio", o "colpa immensa", che "semina l'ingiustizia alle radici stesse dell'umanità": "è l'adulto che provoca nel bambino le sue incapacità, le sue confusioni, le sue ribellioni; è l'adulto che spezza il carattere del bambino e ne reprime gli impulsi vitali" (ivi, p. 137). L'errore dell'adulto si sintetizza nella tendenza affannosa di questi nel "correggere gli errori, le deviazioni psichiche, i rilassamenti del carattere che egli stesso ha prodotto nel bambino. [...] E i suoi bambini, diventando a loro volta uomini, saranno vittime dello stesso errore, che si trasmette di generazione in generazione" (ivi, pp. 137-138).

Occorre, allora, preparare in maniera preliminare lo stato d'animo degli educatori e delle madri; far sì che sviluppino i fondamenti di una pratica pedagogica - avente i caratteri della semplicità, chiarezza e logica -, che voglia puntare in maniera sottile alla conquista della verità (ciò che la pedagogista definisce "segreto") intellettuale dell'infanzia (Montessori, 1936/1999a; Liguori, 1955).

2. Verso quale umanità?

Nella pedagogia montessoriana, prevalentemente prescolastica, si possono rintracciare i principi efficaci per il "generale sistema della educazione, elaborati con particolare riferimento alle esigenze dell'infanzia" (Valitutti, 1959, p. 11), ma anche i caratteri universalmente validi della sua concezione pedagogica: I. la visione radicalmente energetica del bambino e del suo sviluppo; II. l'educazione come costruzione di qualità umane "ulteriori" rispetto allo stato di natura, poiché l'uomo, oltre a essere un prodotto dell'evoluzione biologica, è anche frutto dell'evoluzione culturale e, da qui, si comprende la necessità di fondare un mondo migliore (regno dell'armonia e della pace); III. l'attualità del metodo e del materiale "meccanico" universalmente applicabile e infallibile sotto il profilo dell'efficacia didattica (Scurati, Caimi, 2006, pp. 23-27).

A questi si aggiunga la visione di un'umanità capace di vivere e "svolgersi non per mezzo della competizione ma per mezzo della cooperazione" (Valitutti, 1959), umanità "pacificata", nella quale la lotta, pur non cessando, potrà avere la virtù di unire e di creare, in quanto agente nell'interiorità

umana, non solo per “postulare ma [...] [anche] concepire, al vertice della vita spirituale, una azione interiormente creatrice” (ivi, p. 23).

Tale visione, a cui corrisponde una precisa progettualità formativa, ha molto pesato sulla scarsa fortuna delle scuole montessoriane, come rileva giustamente la Pironi (2014b), rispetto all’ampia diffusione di quelle agazziane, che, oltre a rivelarsi di più facile applicazione, furono ritenute maggiormente “in linea” con la tradizione culturale del nostro Paese (prima dal ministro Credaro e poi da Lombardo Radice).

“Il nodo dell’intera questione stava [...] nella radicalità della proposta montessoriana fondata sul principio della libertà vissuta come pratica quotidiana. [...] ‘equivoco’ che fu all’origine di quel ‘compromesso fallito’, avviato tra Mussolini e la Montessori” ai fini della diffusione del metodo in Italia (Pironi, 2014b, p. 81). Del resto, come rileva il Lama (2002), e sottolinea anche la Pironi, “una pedagogia che aveva fatto della *libertà* la sua linfa vitale e una politica totalitaria fondata sull’irreggimentazione” sono incompatibili tra loro. La “rottura definitiva col regime avviene nel 1932, con [...] *Peace and education*[...]. Qui la studiosa sostiene che i germi della guerra si annidano nei rapporti autoritari tra adulti e bambini” (Pironi, 2014b, pp. 82-83).

In *Educazione e pace* (Montessori, 1949/1951, pp. 37-40) incoraggia lo sviluppo spirituale, insegnando ai giovani ad aver cura dell’altro. Peculiare importanza è attribuita al concetto di carità, mentre si auspica l’abolizione di ogni forma di competizione. Affinché l’educazione possa essere intesa quale effettivo strumento salvifico dell’umanità e della civiltà, nel loro complesso, diviene importante considerare che ogni processo formativo non possa essere circoscritto entro i limiti o la forma che in un determinato periodo storico rappresenta l’educazione.

Essa, secondo gli intendimenti in voga, infatti, incoraggia all’isolamento, al culto dell’interesse personale. Appare conclamato come la stessa insegna a non aiutarsi reciprocamente nel contesto scolastico, dove invece ci si preoccupa in maniera esclusiva della propria promozione, puntando alla conquista di un premio nella competizione con i compagni.

Ecco, allora, la validità di un’osservazione montessoriana: “Un’educazione capace di salvare l’umanità richiede non poco: essa include lo sviluppo spirituale dell’uomo, la sua valorizzazione, e la preparazione del giovane a comprendere i suoi tempi” (ivi, p. 40).

Occorre far tesoro di questi spunti di riflessione perché lo sviluppo spirituale interiore può essere veramente stimolato se si riescono a individuare le modalità attraverso le quali inculcare nei giovani un concetto base, ovvero, che la cura dell’altro debba e possa esser perseguita, per il tramite dell’aiuto, della carità, dell’abolizione di ogni forma di competizione “negativa”.

Quindi, l’uomo, andando ad acquisire l’importanza del concetto di “bisogno fondamentale” (che, poi, viene spiegato meglio da Decroly e che sinteticamente possiamo rintracciare nei concetti di nutrizione, lotta contro le intemperie, difesa dai pericoli, esercizio della solidarietà, miglioramento e ricreazione di se stessi), così come quello di “dominio di conoscenza” (sempre per rifarci a insegnamenti di decrolyana memoria, esplicantesi nel rapporto fanciullo-bisogni e, ancora fanciullo-ambiente), può seguire un modello socio educativo il cui elemento caratterizzante risiede nella trascendenza rispetto alla cultura o alla religione di ogni epoca, per cercare di fornire una risposta concreta all’imprescindibile necessità di rimodulare la pedagogia ufficiale dove, nella maggior parte dei casi, si può ravvisare un deficit essenziale che poi è una costante della nostra cultura, ovvero, la separazione della pratica rispetto alla teoria e, ancor più, rispetto alla morale.

Si richiede, allora, l’individuazione di nuovi parametri valoriali di riferimento, così da agevolare non solo la libertà di pensiero e lo spirito critico, ma anche la creatività partendo, per esempio, dalla manualità (aspetto sviluppato molto rapidamente dalla Montessori – si guardi, per questo, al concetto di arte vasaia espletata dai bambini, e di cui la pedagogista parla nel capitolo intitolato *Lavoro manuale*, appunto, contenuto nell’edizione critica de *Il Metodo della pedagogia scientifica* del 1909 -). Bellissimo è “l’elogio della mano” ricordato da Cives (2009) per il valore puramente simbolico: “La mano non per mero addestramento ripetitivo, ma per l’apertura psichica, come via costruttiva alle strutture del sapere e della mente” (Cives, 2009, p. 33).

Non minore importanza viene attribuita all'educazione religiosa, in quanto ispirata dalla convinzione che l'introduzione della religione nella vita del piccolo possa solo contribuire all'apertura di nuovi orizzonti che, in ogni caso, completano quanto già acquisito nella Casa dei bambini, a livello di educazione della mente. I bambini, attraverso la religione, possono acquisire elementi di espansione dell'educazione del cuore, pervenendo alla gioia, anche spirituale (De Giorgi, 2013).

Alla luce dei concetti fondativi del pensiero montessoriano, evidentemente sintetizzabili in parole chiave note agli specialisti del settore (ossia democrazia, pace, autonomia, uguaglianza e libertà, ma una libertà non in senso roussoiano), si può effettuare un'analisi del valore sociale, politico ed educativo dell'infanzia e, ripartendo da essa, provare a ripensare il modo di essere o vivere l'umanità (Montessori, 1949/1951; Montessori, 1947/1970; Montessori, 1970b; Montessori, 1936/1999 a; Montessori, 1949/1999b; Montessori, 1923/2000; Montessori, 1916/2000b; Montessori, 1913/2000c; Montessori, 1947/2007; Leccese Pinna, 1986; Pesci, 2008, Pesci, 2010; Pironi, 2014a). Il suo sguardo è anticipatore di nuovi orizzonti ideologico-culturali e formativi, che partono dall'idea di educazione come strumento o, meglio, per utilizzare una felice espressione montessoriana, come "arma" di pace. Un'educazione capace di salvare l'umanità in quanto fonte di sviluppo spirituale, ma anche valorizzazione dell'esistente e preparazione al futuro, attraverso la "dominazione" dell'ambiente "meccanico" da cui oggi si è oppressi. Il produttore deve "dominare la produzione. [...] Occorre in ugual misura valorizzare scientificamente le energie umane, e organizzare l'umanità. Gli uomini non possono più rimanere ignari di se stessi e del mondo in cui vivono. [...] Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione" (Montessori, 1949/1951, pp. 37-40).

La Montessori ben delinea l'uomo adatto a vivere nel nostro presente: un uomo interiormente forte che deve esser preparato attraverso l'educazione. Un uomo che riesca a porre dei limiti all'invasione della società in continua evoluzione, che riesca a dominarla e a purificarla (Valitutti, 1956); ma per farlo occorre rafforzare la personalità del soggetto al di là della sua integrazione nel contesto sociale, e in tale rafforzamento possiamo rintracciare il rimedio all'eccessiva esteriorizzazione dell'uomo moderno, frutto della prodigiosa ricchezza della sua stessa attività (ivi, p. 24).

La Montessori, in definitiva, offre delle feconde indicazioni per lo sviluppo di un'umanità nella quale possa regnare un presente più giusto, libero e senza emarginazioni, in grado di avvalorare sempre più le "immense, insospettite possibilità costruttrici di ognuno, senza eccezioni (Cives, 2009, p. 36). Anticipa, se vogliamo, anche le spore di una riflessione che può estendersi a quei legami esistenti fra educazione e coesione sociale (Trabalzini 2008), che, in fondo, non sono né nuovi né recenti. La coesione sociale, da percepire quale idea che considera e legittima anche l'esistenza di molteplici identità nazionali, dinanzi alle quali il processo formativo deve impegnarsi nel formulare un sentimento comune di identità e di cittadinanza inclusiva e rispettosa delle differenze.

Si ricava che tale coesione debba essere intesa come elemento di valutazione dell'efficacia stessa dell'educazione, ma anche quale fattore di riflessione in merito alle preoccupazioni sociali, che poi diventano il fulcro del concetto di qualità educativa. Tutti sono chiamati a collaborare attivamente al progetto di un'educazione dinamicamente capace di valorizzare la storia di un popolo e delle radici culturali, ma anche di pervenire alla costruzione di "nuove" identità, che rintraccino l'unità finanche nella diversità, rispondendo a esigenze di interazione, associazione, solidarietà, rispetto dei diritti e della dignità umana, al fine non ultimo di creare un mondo "nuovo" dove regni l'armonia e la pace.

Bibliografia

- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cives, G. (2009, settembre-dicembre). Maria Montessori pedagogista sui generis. *Pedagogia e Vita*, n. 5-6, 16-36.
- De Giorgi, F. (Ed.) (2013). *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: La Scuola.

- Lama, L. (2002), Maria Montessori nell'Italia fascista: un compromesso fallito. *Il Risorgimento. Rivista di storia del Risorgimento e di storia contemporanea*, n. 2, 309-341.
- Leccese Pinna, M. L. (Ed.) (1986). *Montessori, M., Educazione alla libertà*. Roma-Bari: Laterza.
- Leonarduzzi, A. (1967). *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*. Brescia: Paideia.
- Liguori, E. (1955). *Maria Montessori e l'educazione dell'infanzia*. Roma: Libreria Editrice Ricerche.
- Montessori, M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (1970a). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- Montessori, M. (1970b). *I bambini viventi nella Chiesa (1922)– La vita in Cristo (1931) – La Santa Messa spiegata ai bambini (1932)*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1936).
- Montessori, M. (1999b). *La mente del bambino. La mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- Montessori, M. (2000a). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1925).
- Montessori, M. (2000b). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (Original work published 1916).
- Montessori, M. (2000c). *Il metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini. Edizione critica*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1913).
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale Umano*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pesci, F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Milano: Mondadori.
- Pesci, F., Trabalzini, P. (2008). La persistenza del movimento montessoriano. Un fenomeno ancora da studiare. *NBC*, 1-2, 51-60.
- Pignatari, M. (Ed.) (1970a). *Maria Montessori, oggi*. Firenze: Bemporad Marzocco.
- Pignatari, M. (1970b). *Maria Montessori e la sua riforma educativa*. Firenze: Giunti-Bemporad-Marzocco.
- Pironi, T. (2014a). La Casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia. *RSE*, 1, 73-84.
- Pironi, T. (2014b). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Polk Lillard, P. (1972). *Il metodo Montessori a scuola e in famiglia*. Roma: Armando.
- Schocchera, A. (Ed.) (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Scurati, C., Caimi, L. (2006). *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Valitutti, S. (1956). *L'educazione sociale nel pensiero di Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.
- Valitutti, S. (1957). *La «casa dei bambini» e il metodo di Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.
- Valitutti, S. (1959). *Il rinnovamento del pensiero pedagogico nel secolo ventesimo e Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.

Alcune applicazioni alternative del metodo educativo di Maria Montessori
di Vittoria Bosna

DOI: 10.12897/01.00070

Maria Montessori pose al centro della sua infaticabile attività di ricerca il bambino considerandone le esigenze e i diritti. Si può affermare che nel suo metodo educativo ci sia una sorta di “antidoto” per ritrovare l’ecologia dell’educazione. Nel processo educativo dell’infanzia, infatti, la conoscenza dei problemi dell’ambiente e la cura dell’ambiente costituisce un valore. Proprio nel modo in cui lei affronta questo argomento, si ritrovano i principi fondamentali del suo metodo.

Maria Montessori put children problems in a very relevant position among her studies, considering needs and rights. It is possible to say that her educational method is a real “antidote”, useful for promoting ecological education. In fact, it is very important taking care for the environment problems. In the way she face this subject we find fundamental aspects of her pedagogical method.

1. Premessa

Maria Montessori (1870-1952), prima donna medico in Italia, nel 1896 pose al centro della sua infaticabile attività di ricerca il bambino considerandone le esigenze e i diritti. Il suo pensiero e la sua opera sopravvivono nel tempo; la sua originalità è quella di un pensiero che rimanda a una pratica educativa che, a sua volta, si fa scoperta scientifica (Regni, 2007, pp. 11-12) (1).

L’idea della Montessori è nata da una ricerca sui bambini, ed è il risultato di un esperimento riuscito con i bambini. Oggi, come ha scritto N. Postman, noi siamo abituati a pensare ai bambini come dei consumatori, con bisogni simili a quelli degli adulti. In questo modo l’infanzia è diventata una categoria economica e il marketing porta i bambini e gli adulti a essere accomunati dalla stessa passione per il consumo. A questi adulti corrispondono dei bambini adultizzati, a cui viene chiesto di diventare in fretta grandi.

Si può affermare che nel metodo di Maria Montessori ci sia una sorta di “antidoto” per ritrovare l’ecologia dell’educazione. Per questo ritengo sia interessante soffermarsi su una applicazione alternativa al suo metodo educativo qual è la tutela della salute attraverso una migliore nutrizione, vivendo al contatto con la natura.

2. La cura educativa dell’ambiente

Il legame speciale tra infanzia e natura, in modo particolare tra bambini e giardini, spesso è presente nella letteratura dell’infanzia, offrendo esempi di sorprendente carica emotiva (A.A.V.V., 2013, p.) (2). Maria Montessori coglie immediatamente le potenzialità educative di questo legame, concretizzandole nelle sue “Case di bambini” (3), tra l’altro spesso situate in contesti sociali particolarmente poveri e culturalmente deprivati, luoghi in cui era fortemente sentita la necessità di favorire “quello sviluppo fisico, intellettuale e spirituale” a cui aveva già fatto riferimento Froebel.

Proprio facendo riferimento ai giardini d’infanzia froebeliani, diffusi anche in Italia alla fine dell’Ottocento, Maria Montessori aveva colto l’importanza delle attività che venivano svolte a contatto con la natura e aveva condiviso il significato educativo che lo stesso Froebel aveva attribuito ai giardini. Ciascun bambino aveva a sua disposizione un’aiuola da curare, quindi poteva osservare l’intero ciclo vitale delle piante, rendendosi conto anche in maniera diretta dello scorrere del tempo, dei giorni, dei mesi e degli anni.

Nel processo educativo dell’infanzia, la conoscenza dei problemi dell’ambiente e della natura in generale, costituisce un valore. Proprio nel modo in cui lei affronta questo argomento, si ritrovano i principi fondamentali del suo metodo quali sono l’esperienza diretta del bambino, l’esercizio dei sensi che si accompagna sempre al lavoro della mente, alla scelta libera dell’attività e, infine, alla cura dell’ambiente.

Agli inizi del Novecento, con l'introduzione dell'igiene infantile nella pratica educativa, l'infanzia godette di ulteriori vantaggi per la tutela della salute e per il raggiungimento di un accettabile benessere fisico, proprio attraverso una migliore nutrizione e vivendo all'aria aperta. La studiosa riteneva che le attività infantili "nel giardino e nell'orto" dovessero essere finalizzate non solo alla cura del corpo e dello sviluppo fisico, ma anche all'arricchimento dello spirito: "In tutti questi progressi dell'educazione infantile moderna siamo rimasti avvinti nel pregiudizio che nega al fanciullo le espressioni e i bisogni spirituali, e ce lo fa considerare solo come un amabile corpo vegetante, che noi dobbiamo curare, baciare e far muovere. L'educazione che una buona madre o una buona maestra moderna danno oggi al bambino che, per esempio, corre tra le aiuole fiorite, è quella di non toccare i fiori, e di non calpestare le erbe, quasi che al fanciullo bastasse soddisfare i bisogni fisiologici del suo corpo, muovendo le gambe e respirando l'aria libera. Se per la vita fisica è necessario lasciare il fanciullo esposto alle forze vivificatrici della natura, è pur necessario per la sua vita psichica porre l'anima del fanciullo in contatto con la creazione, per far tesoro delle forze direttamente educatrici della natura viva. Il metodo per giungere a ciò, è quello di avviare il bambino ai lavori agricoli, guidandolo alla coltivazione delle piante e degli animali, e quindi alla contemplazione intelligente della natura" (Montessori, 1913, pp. 106-113) (4).

La pedagoga prende atto dei limiti della società del tempo che offre ai bambini poche occasioni di entrare a contatto con la natura, quindi, partendo dagli interessi reali del mondo infantile nei confronti della natura, propose determinate attività da svolgere all'aperto. Dove c'erano giardini, come per esempio la Casa dei bambini di Milano dove i bambini avevano avuto l'opportunità di allevare piccoli animali da cortile (conigli, galline), mentre dove non vi erano spazi grandi si organizzò con vasi da fiore. Tutto si svolgeva assecondando i gusti e le esigenze dei bambini, per lei, infatti, il bambino non deve soltanto conoscere la natura, ma doveva anche viverla (ivi, pp. 111-115) (5).

Secondo la Montessori sia le cure rivolte agli animali sia quelle rivolte alle piante procuravano grande soddisfazione al bambino, risvegliando il suo senso di responsabilità "quando sa che quegli animali hanno bisogno di lui, che le pianticelle si seccano se non si innaffia, il suo amore va collegando con un filo nuovo l'attimo che passa col rinascere del giorno seguente" Montessori, 1968, p. 78) (6).

Ne "La natura in educazione", la pubblicazione della studiosa, la tematica della natura dell'educazione subì ulteriori modifiche, vennero ampliati e approfonditi i concetti e le dinamiche educative già presentate. Inoltre, servendosi della collaborazione del figlio Mario, appassionato di fenomeni naturali e profondo conoscitore del mondo vegetale e animale, Maria Montessori utilizzò alcuni materiali scientifici strutturati. In modo particolare si soffermò sugli incastri: così oltre alle figure geometriche che i bambini usano per i primi approcci alla geometria, ella fece costruire gli incastri delle foglie che aiutano a classificare le piante.

La studiosa racconta dell'entusiasmo dei bambini di fronte a queste attività, un vivace entusiasmo che li conduce a una notevole quantità di scoperte fatte in piena autonomia al di fuori delle attività scolastiche, preparando così il terreno allo sviluppo "superiore" della scuola elementare (AA.VV., 2013, pp. 14-15) (7).

In particolare, per conoscere i singoli elementi presenti nell'ambiente, nella Casa dei bambini si utilizzano le "nomenclature classificate", che nel caso delle piante consistono nel proporre quattro immagini identiche di una pianta: la prima colorata in tutte le sue parti, la seconda colorata di verde solo nelle foglie, la terza di marrone solo nel tronco e nei rami e, infine, la quarta colorata di beige solo nelle radici. A queste immagini ne seguono altre contenenti le specificazioni dei nomi, in modo che i bambini imparano ad associare il nome alla figura e dopo possono unire il nome alla figura corrispondente. Sostanzialmente, questo materiale montessoriano può aiutare il bambino a mettere ordine nelle sue conoscenze e, contemporaneamente, guadagna consapevolezza della realtà circostante.

Maria Montessori in questo modo ha dimostrato che educare i più piccoli al rispetto dell'ambiente può rafforzare quella componente di gruppo e di relazione, oggi così fortemente minacciata dalla società "liquida" in cui domina la tendenza all'individualismo e all'isolamento (Bauman, 2008) (8)

3. Il sentimento della natura

L'attenzione all'educazione ambientale proposta da Maria Montessori, pertanto, rende quanto mai attuale il detto di Aristofane del IV secolo a.C., secondo cui "formare non vuol dire riempire un vaso, bensì significa accendere un fuoco"; si tratta del fuoco della conoscenza e della passione per ciò che ci circonda. Allo stesso modo, a suo avviso, l'educazione ambientale non vuol dire tanto insegnare le nozioni ecologiche fondamentali, quanto piuttosto suscitare nel bambino interesse per l'ambiente circostante e la consapevolezza di essere una piccola parte di un tutto sinergicamente e strategicamente correlato (Mancariello, 2013) (9).

Tutte le esperienze montessoriane che consentono al bambino di "vivere" la natura sono finalizzate ad alimentare e accrescere il suo "sentimento della natura", inteso come attenzione, rispetto e curiosità verso ciò che vive attorno a lui. Il bambino compie così il primo passo verso la comprensione che "ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri. Possiamo paragonare l'insieme a una tela: ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico" (Si consulti in merito: Montessori, 2009) (10).

La Montessori con questa immagine così profonda chiarisce il concetto di "educazione cosmica" che considera la vita attraverso rapporti di interdipendenza tra le varie cose. I bambini possono fare esperienza attraverso la vita che si svolge, per esempio, in uno stagno, possono imparare il concetto di pazienza, attendendo che un uovo si schiuda ed esca un pulcino, oppure che i fiori diano i loro frutti ecc. (Dompè, Trabalzini, 2013, p. 50) (11).

Si tratta senza dubbio di un'esperienza con una grande validità pedagogica, quella di fornire le conoscenze e gli strumenti per promuovere una attenta analisi dei bisogni del territorio, per poter studiare il microclima e ogni tipo di vegetazione.

Esperienze di questo genere, è stato dimostrato, possono aiutare le giovani generazioni a superare la cultura dilagante del tutto e subito e a cogliere la dimensione dell'intero campo temporale della vita, proprio come insegna il ciclo vegetale della natura.

Oggi, una delle case dei bambini di Roma ha uno strumento in più quale è il giardino. Un luogo dove "si lavora e si osserva, si studia e si riflette sui fenomeni naturali, sulla biodiversità e sulla semplice e costante azione degli organismi che generano la vita" nel rispetto e in continuità con le idee della sua ideatrice Maria Montessori.

Note

- (1) Cfr. Regni R. (2007). *Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando editore, pp. 11-12.
- (2) Come dimenticare i giardini londinesi di Kensington che, all'imbrunire, quando si chiudono i cancelli, diventano "magici, popolati da Peter Pan e dai suoi amici?". In: AA.VV. (2013). *In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia*. Roma: Fefè, p. 20.
- (3) Nel 1907 fondò a Roma la prima "Casa dei bambini", campo di prova e messa a punto del suo metodo, in un "ambiente a misura di bambino".
- (4) Montessori M. (1913). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei bambini*. Roma: Loescher, pp. 106-113.
- (5) Ibidem, pp. 111-115.
- (6) Montessori M. (1968). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, p. 78.
- (7) AA.VV. (2013). *In giardino e nell'orto con Maria Montessori*, cit., pp. 14-15.
- (8) Il sociologo polacco Zygmunt Bauman, con la metafora della liquidità, descrive l'epoca moderna in cui le società non possono mantenere una forma perché non hanno una coesione interna e come i fluidi viaggiano con estrema facilità, per questo "scorrono", "traboccano", "si spargono". Insomma, aggirano ostacoli scavalcandoli o infiltrandosi. La vita liquida è in questo modo una vita precaria vissuta in condizioni di continua incertezza dove gli esseri umani sono figure isolate "perennemente" in corsa, perdute nel movimento spasmodico per cercare di essere al passo con le novi-

- tà, avere l'intuizione giusta per arrivare prima degli altri, riuscire ad affermarsi. Bauman Z. (2006). *La Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- (9) A. Mancariello, "Perché l'ambiente "entra" nelle scuole", in: AA.VV. (2013). In Giardino e nell'orto, cit.
- (10) Montessori M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- (11) Questo è un insegnamento particolarmente attuale di fronte al fenomeno cui si assiste del bambino "accelerato", cioè quel bambino inquadrato troppo presto in una organizzazione mentale e quotidiana di tipo adulto, obbligato a seguire una rigida programmazione. Dompè E. & Trabalzini P. (2013) Il bambino e la natura in cinquant'anni della rivista "Vita dell'infanzia". In AA.VV. In giardino e nell'orto con Maria Montessori, cit., p. 50.

Bibliografia

- AA.VV. (2013). In giardino e nell'orto con Maria Montessori. La natura nell'educazione dell'infanzia. Roma: Fefè.
- Bauman Z. (2006). *La modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Buzzoni M. (2008, Maggio-Agosto). Didattica della scienza e scienza montessoriana. *Vita dell'infanzia*, LVII, 5/6, 7/8.
- Catarsi E. (1995). *La giovane Montessori*, Ferrara: Corso Editore.
- Cives G. (1996). "L'insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa". In *Scuola e Città*, 8. Roma: La Nuova Italia.
- Montessori M. (1913). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei bambini*. Roma: Loescher.
- Montessori M. (1968). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Moschini M. (2001). *Magia delle piccole cose, strisce di quotidiana fantasia di un bambino senza nome*. Roma: Opera nazionale Montessori.
- Regni R. (2007). *Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando Editore.
- Scocchera A. (2005) (a cura di). *Maria Montessori, una storia per il nostro tempo*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Epistemologia, intercultura e mondializzazione
di David Comincini

DOI: 10.12897/01.00064

L'articolo intende tematizzare alcuni dei presupposti epistemologici taciti dell'odierna riflessione pedagogica, con particolare riferimento alla pedagogia interculturale, facendo al contempo vedere come questi si collochino all'interno dell'orizzonte della "mondializzazione", un paradigma di pensiero i cui caratteri salienti sono una concezione postmetafisica e costruttivista della realtà. L'obiettivo è quello di creare delle preliminari basi teoriche per un dialogo consapevole fra filosofia (epistemologia) e pedagogia (interculturale) che sia all'altezza delle sfide dell'oggi multiculturale.

The article is going to treat some implicit epistemological assumptions concerning the current pedagogical thoughts, with special attention to intercultural pedagogy, and in the meanwhile it shows the way in which these epistemological theories find a place inside the context of mondialisation, a paradigm of thought the main features of which are a postmetaphysical and constructivistic idea of reality. The aim is to create some preliminary theoretical basis for a mindful dialogue between philosophy (epistemology) and intercultural pedagogy that can face the challenges of a multicultural society.

In questo articolo intendo tematizzare alcuni dei presupposti epistemologici taciti della odierna riflessione pedagogica. L'obiettivo *non* è quindi quello di sviluppare un'analisi epistemologica delle "scienze della formazione" che tipicamente ne problematizzi la pretesa scientificità. Mi propongo invece di argomentare a favore di un consapevole *approccio epistemologico* ai temi della teoria pedagogica, in particolare a quelli della pedagogia interculturale. Non un'epistemologia *della* pedagogia, bensì una preliminare riflessione epistemologica *in* (e per la) pedagogia. Confido si chiarirà nel corso della trattazione secondo quale accezione debba intendersi qui "epistemologia" e a cosa faccia propriamente riferimento l'espressione "approccio epistemologico" (1).

Per delineare le coordinate filosofiche di fondo dell'orizzonte nel quale l'impostazione qui proposta ci colloca, si consideri il seguente brano di Galimberti:

Abitare non è *conoscere*, è *sentirsi a casa*, ospitati da uno spazio che non ci ignora [...] Il dubbio che attende dalla ragione il criterio di distinzione tra illusione e realtà è un dubbio da cui può essere percorso solo un Io decorporeizzato che non abita il mondo. [...] Non si tratta quindi di attendere dalla filosofia degli *equivalenti logici* di questa distinzione, ma di descrivere fedelmente ciò che percepiamo, perché questo e non altro è il mondo che ci si offre e che nella sua offerta immediata abolisce la domanda: se veramente ciò che percepiamo è il mondo. [...] Si tratta di una verità che non nasce da un confronto, da un *adaequatio*, né da una deduzione apodittica, per la semplice ragione che il mondo non è ciò che io "penso", ma ciò che "vivo", che "abito". Abitando il mondo il nostro corpo contrae *abitudini*. (Galimberti, 2002, pp. 124-25)

Ne propongo una parafrasi che è, al tempo stesso, un tentativo di interpretazione. Alla domanda "Com'è veramente il mondo?", *alias* "Cos'è reale?", tradizionalmente ha cercato di dare una risposta, sempre e per definizione "ultima", la filosofia a nome della ragione e in termini metafisici. L'uomo però abita il mondo e il mondo (la sua "casa") è tale perché ha senso per lui, un senso *prima* vissuto e *poi*, eventualmente, pensato e conosciuto: "«Avere un mondo» è qualcosa di più del semplice «essere al mondo»" (Galimberti, 2002, p. 130). La realtà del mondo (vissuto) è quindi l'unica realtà a cui l'uomo può *sensatamente* relazionarsi. La risposta alla domanda su che cosa è il mondo (sempre che abbia ancora senso porla e comunque non nei termini metafisici tradizionali) è dunque il corpo ad incarnarla attraverso le abitudini che ha contratto vivendo, abitando il *suo* mondo. In altre parole, le credenze su ciò che è reale danno espressione alle aspettative più o meno implicitamente agite dalle nostre rispettive abitudini di vita, quantomeno nella "domestica" vita di tutti i giorni.

Trova qui espressione esemplare una concezione filosofica ma non metafisica, postfondazionalista, in ultima istanza pragmatista, di “realtà” e “verità”: una concezione figlia delle esperienze e del “disincanto” della (post)modernità. Ed è proprio all’interno di questa *Weltanschauung* che l’epistemologia si carica di un particolare ed imprescindibile valore euristico, anche in campo pedagogico.

Cosa succede infatti quando ad abitare il *nostro* mondo è l’altro, cioè colui che è percepito come diverso perché ha altre abitudini? Cosa succede al *nostro* credere abitudinario riguardo a ciò che è vero del mondo quando di fronte ad esso si pongono delle alternative reali e come tali percepite? se le descrizioni del nostro *rispettivo* mondo non sono equivalenti e magari nemmeno facilmente commensurabili? Non siamo al limite portati a pensare di non abitare lo *stesso* mondo? Come distinguere ancora illusione e realtà, vero e falso, giusto e ingiusto, bene e male, se l’unico criterio di demarcazione fa affidamento sugli abiti di comportamento e di pensiero e sono teoricamente disponibili molteplici abiti culturali alternativi? se il grado della loro equivalenza non si può giudicare sul metro oggettivo di una realtà unica a cui tutti tenderebbero a conformarsi, pur non riuscendovi sempre, ma significa equidistanza da una realtà ultima a tutti egualmente inaccessibile? Relativismo e scetticismo sono indubbiamente elementi costitutivi di una visione coerentemente “mondanizzata” della realtà, di una moderna *Weltanschauung* postmetafisica; “relativismo” e “scetticismo” non sono però necessariamente le ultime parole che la filosofia ha da rivolgere al nostro ipercomplesso mondo umano.

Il dubbio sul mondo cambia così la sua natura. Da dubbio eminentemente ontologico che appella esclusivamente la ragione (“Che cos’è reale?”), come tradizionalmente è stato, si trasforma in dubbio etico-esistenziale e in dubbio epistemologico. Se da un punto di vista etico centrale è il problema di come gestire praticamente la complessità del reale, ovvero di quale modello “mondano” di identità realizzata e di vita esemplare vada oggi perseguito e possa oggi essere preteso, da un punto di vista epistemologico a imporsi è invece il problema della *natura delle credenze*. Infatti, come si può credere “come prima” quando si scopre che i nostri valori sono “soltanto” i nostri valori, sono appunto locali? Se si vuole percorrere la strada del relativismo bisogna assumerlo compiutamente come una tappa nella storia del disincanto moderno. *Il che significa che la credenza diventa qualcosa di diverso*. (Brigati, 2007, p. 22, corsivo mio)

L’esperienza dell’altro, percepito nella sua reale differenza, retroagisce così sulle nostre credenze proiettandoci in uno spazio “meta-“, non *metafisico* certo, bensì di riflessività epistemologica “*metaculturale*” in cui la domanda, astratta, su *cosa vuole dire credere* diventa, forse qui e oggi per la prima volta, altrettanto significativa da un punto di vista pratico ed esistenziale, di quella, molto più concreta, che ha ad oggetto il contenuto stesso delle credenze: non solo *che cosa* si crede ma anche *come* si crede in ciò che si crede. Sono in tal modo messe in questione alcune delle categorie fondamentali del pensiero occidentale, quella di “verità” fra le altre, come si è visto (2). “Solo se inteso in questi termini il contemporaneo manifestarsi della globalizzazione può essere riconosciuto come qualcosa di autenticamente nuovo rispetto al passato, cioè come fenomeno riflessivo totale, in grado di rimodellare creativamente le categorie antropologiche delle quotidianità vissute [...]” (Ricca, 2013, pp. 353-54).

Tutto ciò ha come ovvio *pendant* ontologico una diversa concezione dell’essere. Non più concepito come semplicemente dato (immediatamente o attraverso la mediazione di una ragione onniesplicitiva), l’essere è visto e vissuto come *essere per* qualcuno che lo abita, lo vive, lo pensa, ne parla: un essere “idiomatico”, culturale. Da questa prospettiva di analisi, contingente e dunque situata in un qui e ora in continua trasformazione, non sembra troppo lontano il tempo in cui, sempre che le dinamiche dell’oggi vengano *riconosciute* e orientate, anche pedagogicamente, lungo direttrici interculturali, si giungerà a riconoscere che abitiamo un mondo *culturalmente costruito* e che questa è “senza dubbio l’autentica definizione contemporanea del mondo” (Nancy, 2003, p. 23): il mondo, infatti, “non oltrepassa mai i suoi bordi, per potersi osservare dall’alto” (Nancy, 2003, p. 22).

Da qui ancora, da questo sguardo radicalmente mondanizzato, ma non nichilista, gettato sulla realtà odierna, emerge l’importanza di un *approccio epistemologico*, metaculturale, ai problemi dell’oggi.

Se infatti abbiamo “bisogno di altri strumenti concettuali [...] per comprendere [...] come siano organizzati socialmente il molteplice, il complesso, l’ambiguo il diverso” (Hannerz, 2001, p. 126), altrettanto urgente è comprendere *concettualmente* come nasca, *nel mondo*, il senso del mondo (3) e ciò come presupposto necessario perché di questa continua creazione di senso ci si possa assumere consapevolmente e collettivamente la responsabilità, anche sul piano educativo. E con questo siamo infine giunti alla pedagogia:

Se una teoria non reca nulla di nuovo nello sforzo educativo, deve essere artificiale. Il punto di vista educativo ci mette in grado di intendere i problemi filosofici nel loro punto di origine e di fecondità, nella loro vera sede, là dove l’accettazione o il ripudio di essi provoca una differenza nella pratica. [...] D’altro canto, l’istruzione scolastica tende a diventare un’empirica routine, se i suoi scopi e metodi non sono animati da quella visione ampia e comprensiva del suo posto nella vita contemporanea, che spetta appunto alla filosofia di fornire. (Dewey, 2012, pp. 362-363)

La pedagogia interculturale è storicamente figlia della globalizzazione, dei processi migratori che la caratterizzano e che investono tuttora profondamente le società occidentali trasformandole progressivamente in società multiculturali. Oggi essa si muove, più o meno consapevolmente, all’interno dell’orizzonte di incipiente mondializzazione che ho cercato di delineare. Che sia così lo testimonia, fra l’altro, il fatto che nelle sue teorizzazioni il concetto di “interculturalità”, caricandosi sempre di un forte carattere prescrittivo, tende inevitabilmente a coincidere con l’imperativo etico-pratico della *creazione interculturale*. Ciò non è casuale. La sperimentazione interculturale in campo pedagogico, infatti, è il portato pratico-educativo di quel “fenomeno riflessivo totale” (Ricca, 2013, p. 353), di quella nuova coscienza *metaculturale*, che rappresenta la cifra paradigmatica, culturale *stricto sensu*, degli odierni processi di globalizzazione (visti e vissuti da qui): della “mondializzazione”.

Fondamentale è dunque che la riflessione pedagogica, di cui quella interculturale rappresenta una delle più importanti articolazioni sottodisciplinari, si confronti ed entri in dialogo costruttivo con la filosofia e in particolare con quella fra le sue branche, l’epistemologia, che più saldamente, come si è visto e nonostante quello che a tutta prima può sembrare, è installata nella contemporaneità. Entrambe infatti, pedagogia interculturale e filosofia come epistemologia, sono parti integranti di un inedito “paradigma della mondializzazione” che non è solo, e nemmeno principalmente, una “generale visione del mondo”, quanto piuttosto un insieme di compiti, al contempo teorici e pratici, che ci interpella in quanto abitanti del mondo.

Note

- (1) Una concezione di epistemologia per molti versi simile a quella qui proposta si trova in Rorty, 2004, p. 353 e sgg., sotto l’etichetta, invero non felicissima, di “bahaviorismo epistemologico”.
- (2) Per un tentativo di analisi critica e decostruttiva di alcune delle categorie e dei dualismi fondamentali del pensiero occidentale, mi permetto di rimandare a Comincini, 2012.
- (3) A questo obiettivo ho dedicato Comincini, 2012, a cui mi permetto ancora di rimandare.

Bibliografia

- Brigati R. (2007). La ricerca dell’incertezza. Prolegomeni al relativismo, *Discipline filosofiche*, XVII, 2: 7-30.
- Comincini D. (2012). *Epistemologia dell’intercultura. La costruzione culturale della realtà*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Galimberti U. (ed. 2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Nancy J.-L. (2003). *La creazione del mondo o la mondializzazione*. Torino: Einaudi.

Ricca M. (2013). *Culture interdette. Modernità, migrazioni, diritto interculturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Rorty R. (2004). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.

Impariamo dai bambini a essere grandi: per un'educazione dell'intera persona di Mariarosaria De Simone

DOI: 10.12897/01.00071

L'articolo si pone l'obiettivo, partendo dall'impossibilità di prescindere dall'attuale "crisi" socio-economica e culturale nella quale ci troviamo immersi, di celebrare, riattualizzandole, le parole di Maria Montessori.

Parole, le sue, che, con sorprendente modernità, ci forniscono indicazioni estremamente utili per migliorare l'educazione nel nostro tempo, e non solo per comprendere, amare e proteggere i bambini, ma anche per imparare da loro ad essere degli adulti migliori. L'articolo si conclude con alcune considerazioni sul ruolo della pedagogia, e sulla necessità che essa mantenga una posizione ferma nel combattere tali fattori di crisi attraverso sia una formazione degli adulti, madri, padri, ma soprattutto insegnanti, educatori, il più possibile di tipo umanistico. E sia attraverso una educazione che si occupi della "totalità" della persona: intelletto, emozioni, corpo e spirito.

Starting from the current inability to avoid the socio-economic and cultural crisis in which we are immersed, the article aims to celebrate, re-updating, the words of Maria Montessori.

Her words, with surprising modernity, provide us with very useful information to improve education in our time, and not only to understand, love and protect the children, but also to learn from them to be better adults. The article concludes with some observations on the role of education, and the need for it to maintain a firm role in fighting these factors of crisis through training of adults, mothers, fathers, but especially teachers, educators, as much as possible in the liberal arts. It is thought education that it is concerned with the "totality" of the person: intellect, emotions, body and spirit.

"I genitori non sono dei costruttori del bambino, ma i suoi custodi".
Maria Montessori

1. Introduzione

Ricordare Maria Montessori, come scrive Vittorino Andreoli nella presentazione all'antologia di saggi dell'autrice "Impariamo dai bambini a essere grandi", e a cui in parte mi sono ispirata per il titolo del presente lavoro, ha un enorme significato.

Proprio perché, secondo l'autore, il mondo della crescita è in crisi e inutili sono i giochi di rimpallo di colpe tra genitori, scuola, nuove tecnologie, giochi che contribuiscono paradossalmente a lasciare i bambini stessi in un vuoto.

Sappiamo che uno dei principi educativi fondanti di Maria Montessori è quello di considerare il bambino come un essere completo, capace di sviluppare energia creativa, per cui occorre metterlo nelle condizioni di poter egli stesso dar corso al progetto che è dentro di lui. Da qui l'importanza del gioco che mentre gratifica, porta ad imparare scoprendosi e, di una scuola di creatività invece che del sapere "predicato", dove offrire spazi di "vuoto fertile". Parlo di "vuoto fertile" perché nella psicologia della Gestalt, con un termine introdotto da Solomon Friedlander, se ne parla come di un vuoto percorso da una corrente di energia, in cui il desiderio indica, fertilizzando il vuoto. E il concetto di "vuoto fertile" mi riporta subito alla mente le famose lezioni di silenzio intese come meditazioni di stampo montessoriano, dove il silenzio diviene attesa di far emergere da dentro ciò che poi si mostrerà fuori.

Seguendo tale traiettoria è da considerarsi un errore pretendere che il bambino sia educato a stare in società, senza disturbare magari il "gioco dei grandi" e, dinanzi a un capriccio, dobbiamo pertanto

pensare che questo possa essere un atto vitale, una difesa profonda contro l'essere lasciato in un vuoto, un vuoto non di certo fertile.

Il teorico tedesco dell'educazione Wolfgang Brezinka (2011), nella sua riflessione sul significato dell'educazione e sul ruolo della pedagogia, descrive i rapidi cambiamenti culturali che hanno interessato l'attuale società, e che hanno reso l'individuo disorientato, insicuro, fragile.

Per contrastare lo "spirito del tempo", che viene definito da Brezinka individualistico, razionalistico ed edonistico, l'uomo non deve perdere di vista gli ideali comuni e i beni culturali più significativi della sua comunità. E, rimanere ancorati alle tradizioni è un modo per non smarrirsi nell'odierno turbolento caos dei mutamenti economici, scientifici e culturali.

E a tal proposito l'opera ed il pensiero di Maria Montessori rientrano a pieno titolo nella nostra tradizione culturale, anche se in maniera, ritengo, ancora non sufficiente: mirabilmente l'autrice, parlando dei bambini, ci insegna *come* dobbiamo essere adulti, attraverso una pedagogia, quindi, che trova fondamento dentro il bambino e che deriva dunque dalla sua conoscenza.

2. Le parole per dirlo [1]: la pedagogia dell'amore

Una delle lezioni fondamentali che i bambini insegnano agli adulti è sicuramente ad amare.

Scriva Maria Montessori: "Dicono che bisogna insegnare ai bambini ad amare la madre, il padre, la maestra [...] ma l'adulto non può diventare maestro d'amore senza un esercizio speciale e senza aprire gli occhi della coscienza, per vedere un mondo più vasto" (Maria Montessori, 1956, chap. 2).

E ancora, rispetto alla necessità del bambino di sentire la vicinanza dei suoi cari: "Ma quando mai succederà nella vita che qualcuno, appena desto, desideri di correre da noi, superando ogni difficoltà, senza l'intenzione di svegliarci, ma solo per vederci e darci un bacio? Sono capricci? Il bambino che ama sveglia, non soltanto al mattino, il padre e la madre, che dormono troppo e spesso si addormentano nella vita! Tutti noi abbiamo la tendenza a dormire sulle cose e occorre un essere nuovo che ci svegli e ci tenga desti, con modi che non sono i nostri, qualche essere che agisca diversamente da noi e ogni mattino venga a dirci: 'Guarda, c'è un'altra vita, vivi meglio'. Vivere meglio, perché l'uomo andrebbe degenerando, e il bambino lo aiuta a salire. Se l'adulto non ne fa caso, si perde; a poco a poco si ricopre di una crosta dura e diventa insensibile" (Montessori, 1956, chap. 2).

Da un altro punto di vista anche quando siamo tra adulti, secondo l'autrice, parlare dei bambini fa sì che le diffidenze si dileguino e "diventiamo dolci e gentili perché, riuniti intorno a lui ci sentiamo riscaldare dalla fiamma di vita che sta là dove la vita ha le sue origini". (Maria Montessori, 1948a, chap. 4).

Infatti negli adulti coesistono il senso della difesa e l'impulso dell'amore. Dei due sentimenti quello fondamentale è l'amore; l'altro gli è sovrapposto. E "l'amore, quale noi lo sentiamo per il bambino, doveva esistere potenzialmente anche fra uomo e uomo, perché un'unione umana si è formata e non vi è unione senza amore" (Montessori, 1948a chap. 4).

Dobbiamo renderci conto che, se noi oggi sentiamo questa realtà dell'amore, non è perché ce l'abbiano insegnata a scuola, non è perché ci hanno fatto imparare a memoria le espressioni dei poeti e dei profeti: "amore e aspirazione all'amore, non sono cose imparate, esse formano parte del retaggio della vita. È la Vita che parla, non i poeti e i profeti" (Montessori, 1948a, *ibidem*, chap. 4).

L'amore infatti, secondo Maria Montessori, dobbiamo considerarlo dal punto di vista della vita stessa ed è la realtà di una energia eterna che niente può distruggere. L'amore di cui parla San Paolo ai Corinti (I/13) sembra ricordarci stranamente la qualità dei bambini: la mente assorbente che non giudica, non respinge, non reagisce, assorbe tutto e tutto incarna nell'uomo. Che accoglie tutto, spera in tutto. E se non fosse così l'umanità non raggiungerebbe stabilità in ognuna delle tante parti della terra, né compirebbe il continuo progresso della civiltà, se dovesse ricominciare sempre da capo: "l'uomo crea un deserto di discordia e di lotta, e Dio continua a mandare questa pioggia fecondatrice. Per questo l'adulto e il bambino devono unirsi e l'adulto deve farsi umile e imparare dal bambino a essere grande" (Montessori, 1948a, *ibidem*, chap. 4).

Il valore di questa porzione di energia che ci è elargita è smisuratamente al di sopra di tutte le conquiste materiali di civilizzazione a cui l'uomo è così attaccato, ma, per Maria Montessori, tutto ciò che l'uomo può fare con le sue scoperte dipende dalla coscienza di chi le usa. Anche per Brezinka (2011) tutte le modificazioni avvenute nel tempo anche se hanno portato verso un'evoluzione hanno però contribuito alla nascita di problematiche nuove e complesse.

Infatti, se da un lato vi è stato un aumento del benessere, la diffusione del sapere scientifico, una maggiore libertà individuale, dall'altro lato vi è stato, con lo sviluppo di una mentalità scientifica, economica e utilitaristica, l'indebolimento dei bisogni spirituali, con conseguente senso di isolamento e difficoltà relazionali.

Ma lo studio dell'amore e la sua utilizzazione ci porteranno, secondo Maria Montessori, alla sorgente dalla quale esso zampilla: il Bambino.

3. Conclusioni: quale formazione?

Dato, pertanto, che il bambino produce l'umanità stessa, i suoi diritti, ancora più palesemente esigono trasformazioni sociali.

“È evidente che la società dovrebbe prodigare ai bambini le cure più perfette e più sagge, per ricavarne maggior energia e maggiori possibilità per l'umanità futura” (Maria Montessori, 1950, chap. 5).

Questa società che neanche dà ai genitori istruzioni e preparazioni adeguate. Lo scriveva la Montessori ma sembra che ancora oggi la formazione alla genitorialità sia troppo poco diffusa: “è evidente che la coscienza dell'umanità è sommersa in un sonno profondo. Il progresso della civiltà non dipende attualmente dal progresso individuale, non procede dalla fiamma ardente dello spirito umano: è il procedere d'una macchina insensibile, spinta da una forza esteriore. La sua energia motrice, come un enorme potere impersonale, proviene dall'ambiente, deriva dalla società intera, la quale funziona inesorabilmente. Avanti e sempre dritto! La società è come un immenso convoglio ferroviario che avanza a velocità vertiginosa verso un punto remoto, e gli individui che la compongono [...]. Il più difficile primo passo in ogni movimento sociale consiste nel tremendo compito di risvegliare l'umanità addormentata e insensibile, costringendola ad ascoltare la voce che chiama” (Montessori, 1950, chap. 5)

Ma da dove partire?

Quando Maria Montessori fece il discorso di inaugurazione della Casa dei bambini nel malfamato quartiere San Lorenzo a Roma parlava, a proposito della sua fruizione da parte della ‘gente della borgata’ “di una specie di coercizione del bene che obblighi con vantaggi vari a ben disporsi sotto il giogo della civiltà la popolazione del casamento intero” (Montessori, 1950, chap. 5).

A parte farsi suggestionare e fantasticare su ‘prescrizioni obbligatorie di stampo virtuoso’ mi sembra che il primo compito della pedagogia sia quello di formare gli adulti. A cominciare proprio dai formatori.

Brezinka (2011), come anticipato nell'introduzione, parla dell'importanza di prodigarsi, da parte di coloro che si occupano di educazione, nella cura, nella trasmissione e nella condivisione dei tradizionali valori normativi e orientativi. E ciò deve essere fatto attraverso esempi di vita piuttosto che parole, essendo armati del “coraggio di educare bene”, al fine di trasmettere ideali comuni a tutti i cittadini, pur nel rispetto della diversità, che favoriscano la coesione sociale.

Nello specifico, accanto ad azioni di educazione indiretta, rivolte a tutti gli adulti, e volte a promuovere attività capaci di formare la mente e di dare significato alla vita, occorre, per Brezinka, riflettere sul ruolo della pedagogia oggi.

A partire da una necessaria rivalutazione delle discipline umanistiche, che oggi risultano sminuite dall'ottica utilitaristico-pratica del sapere scientifico-tecnologico, a discapito di una formazione integrale, appunto, come suggerisce il titolo del presente lavoro, dell'intera persona.

Stiamo parlando del recupero di un'educazione ‘olistica’ che si proponga, dunque, di riunire tutte quelle voci disperse nelle varie scienze della formazione, in un unico progetto che vuole comprendere la totalità della persona: intelletto, emozioni, corpo e spirito.

Per poi passare, forte di una profonda conoscenza della storia della pedagogia, per quanto riguarda la preparazione di insegnanti ed educatori professionali, ad una riabilitazione della pedagogia pratica. Una pedagogia pratica che adempia al compito di fornire elementi concreti e dare punti fermi per l'azione educativa, e che offra un'interpretazione valutativa della situazione socio-culturale, favorendo l'orientamento ai valori e promuovendo le virtù professionali, intellettuali ed emotive degli educatori.

Ma in che maniera si può considerare una siffatta 'educazione dell'intera persona'? E con quali strumenti si potrebbe lavorare in tale direzione?

Tenendo presente, ovviamente, che la distinzione in aree poc'anzi fornita ha una finalità puramente esplicativa e, tralasciando la sfera cognitiva, troppo a lungo "sovra-stimata", mi piacerebbe parlare, utilizzando un approccio "eclettico", delle aree storicamente e culturalmente più trascurate: corpo, emozioni e spirito.

Vorrei ispirarmi qui ai suggerimenti fornitici da Claudio Naranjo [2] nel suo libro del 2006 dal titolo *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo*.

Per ciò che riguarda il corpo e l'educazione fisica, secondo Claudio Naranjo, oggi ne sappiamo abbastanza per riconoscere che, a parte lo sport vero e proprio, esistono altri esempi di lavoro sul corpo.

Eccellenti e appropriate possono risultare ad esempio non solo certe tecniche di lavoro in base al movimento corporeo come l'"autocoscienza per il movimento" di Feldenkrais, la 'Eutonia' di Gerda Alexander o l'educazione psicomotoria relazionale, ma anche altri approcci più tradizionali come lo *hatha yoga* e il *taichi-chuang*.

Passiamo ora all'educazione dei sentimenti. In primo luogo dobbiamo dire che risulterebbe artificiale separare troppo l'educazione affettiva da ciò che appartiene all'educazione delle relazioni interpersonali, così come al tema della conoscenza di sé: "quell'alto ideale assunto e predicato con ardore da Socrate è qualcosa che gli attuali modelli educativi emarginano sistematicamente in tempi in cui contiamo con risorse sufficienti a operare in maniera diversa" (Naranjo, 2006, p. 141).

A tal proposito si potrebbero inserire nei nostri curricula laboratori di comunicazione umana modernamente concepiti, nei quali si induca e si faciliti la capacità di comprensione di sé in un contesto di presa di coscienza interpersonale e di apprendimento comunicativo a partire dalle tante risorse disponibili oggi, dall'esercizio della libera associazione introdotto da Freud, fino agli ultimi raffinati metodi sorti all'interno del movimento umanistico, grazie ai quali poter sviluppare e recuperare la capacità di identificare i propri sentimenti, così come di esprimerli in modo autentico e adeguato. Pensiamo alle tecniche di drammatizzazione e di espressione per lo sviluppo della vita emozionale, così come alla risorsa che proviene dal contatto con il patrimonio letterario e artistico del mondo intero, fatto con una guida appropriata, che costituisce, secondo l'autore "un lascito passato di cuore in cuore, così come la scienza e la filosofia sono un'eredità che si trasmette di mente in mente" (Naranjo, 2006, p. 141).

Rispetto all'educazione in campo affettivo, sembra che per l'autore la cosa più importante da tenere presente sia l'importanza di riconoscere che il suo obiettivo centrale è lo sviluppo della capacità di amare, sé stessi e gli altri. E la maestra ispiratrice è sicuramente, come abbiamo visto, Maria Montessori con la sua pedagogia dell'amore.

Il potenziale amoroso dell'individuo, a tal proposito, per Naranjo, esige, come dimostra a questo punto l'esperienza psicoterapeutica, il raggiungimento di una comprensione intuitiva più che puramente intellettuale nel riesame della propria vita e di tirar fuori tutto il dolore e la frustrazione associati alle impressioni del passato, per poterli così lasciare andare. Tutto questo richiede naturalmente un lungo processo psicoterapeutico, che però oggi può realizzarsi in tempi molto più brevi rispetto all'epoca dominata dall'esplorazione psicanalitica.

Ecco a tal proposito le parole dell'autore: "credo che tutto questo si debba in gran parte al tabù che esiste, in campo educativo, rispetto alla psicoterapia e alla religione. Si pensa che il campo educativo debba essere distinto e non invaso da altri campi. È una concezione un po' territoriale, che è oltrepassata nella realtà a causa di comprensibili complicazioni come quelle prodotte quando il bam-

bino inizia a parlare a scuola delle cose che accadono a casa sua. Non sono cose che si possano trattare a livello locale, a livello della scuola stessa. I professori, i direttori scolastici, anche i burocrati dell'educazione avrebbero bisogno di contare su un appoggio molto più forte per poter prendere l'iniziativa di impiantare nella scuola elementi che fanno parte della metodologia – della tecnologia, potremmo dire – di cui disponiamo oggi per sviluppare e/o guarire le relazioni affettive” (Naranjo, 2006, p. 142).

Se la crisi che stiamo patendo, dunque, è prima di tutto una crisi delle relazioni, una crisi in rapporto alla capacità amorosa dell'essere umano, non possiamo continuare a mantenere quella separazione tra l'approccio terapeutico e quello educativo.

Forse la risorsa procedente dal campo della psicologia umanistica che si è tentato di utilizzare di più nel contesto educativo, ad esempio, degli Stati Uniti è stato l'approccio gestaltico (con il nome di "educazione confluyente"), ad opera di George Brown circa una ventina di anni fa, e non tanto con l'intenzione di trasformare la terapia gestaltica in una parte addizionale del curriculum di studi, ma con l'obiettivo di dotare i professori di una maggiore capacità di avvicinamento alla dimensione esperienziale della realtà: un contatto anche breve con la Gestalt può aumentare nella persona quel tipo di abilità, restituendole la capacità di stare nel qui e ora.

Qualcosa di simile si potrebbe dire dell'analisi transazionale, dello psicodramma e di altre diverse terapie contemporanee. Meriterebbero di far parte di un mosaico ideale di esperienze e contribuirebbero sia al processo di sviluppo personale che alla formazione professionale degli educatori.

Un altro aspetto di un'educazione centrata sullo sviluppo della capacità amorosa è quello transpersonale o spirituale. A tal proposito, secondo l'autore, si dovrebbe puntare a un'autentica educazione spirituale che non dovrebbe fermarsi al solo piano teorico, ma offrire una introduzione attiva alle discipline spirituali, attraverso una specie di 'laboratorio di religione', in quanto sono proprio gli insegnamenti spirituali ad offrire un contesto adeguato alla pratica: "spero che nel futuro possiamo avere occasione di disegnare un programma transistemico di pratiche spirituali concepito d'accordo con gli elementi naturali, gli obiettivi di ogni insegnamento spirituale e con gli aspetti del processo psichico in esso implicati. È chiaro, ad esempio, che un modo naturale di iniziare un simile programma potrebbe basarsi sulla pratica della concentrazione, giacché tutte le forme di meditazione, culto e preghiera si basano sulla capacità di concentrarsi" (Naranjo, 2006, p. 148).

“Oltre alle ragioni – conclude l'autore – di efficacia, un programma concepito sulla base della comprensione delle dimensioni che soggiacciono a qualsiasi tipo di pratica spirituale avrebbe il vantaggio di condurre alla conciliazione sperimentale di molti paradossi e di finirla con la ristrettezza mentale che sta alla base della discussione su quale sia il 'vero' cammino. Un frutto ulteriore di questo programma sarebbe la comprensione spontanea dell'essenza di tutte le tradizioni religiose” (Naranjo, 2006, p. 149).

Fin qui è stata descritta una visione di quella che possiamo considerare un'educazione integrale, cioè un'educazione del corpo, delle emozioni, della mente e dello spirito.

E questo soprattutto grazie anche alle indicazioni di maestri che, come Claudio Naranjo, a loro tempo si sono ispirati agli insegnamenti di Maria Montessori.

Non dimentichiamoci infatti, e questo solo a titolo esemplificativo, che le scuole montessoriane, come anticipato nell'introduzione, includono da più di cento anni nel loro programma didattico pratiche meditative studiate e predisposte appositamente per i bambini più piccoli (Lillard, 2011).

Ma il passo successivo, quello di trasformare il 'sogno in realtà' e diffondere questa visione di educazione dell'intera persona in ambito scolastico, operando la rivalutazione della pedagogia pratica tanto auspicata da Brezinka, risiede necessariamente nell'educazione degli educatori.

Questa rivoluzione la stanno già facendo molti educatori e insegnanti che, guidati da una volontà di crescita propria e dall'amore per il loro lavoro, si procurano nuove esperienze e informazioni necessarie attraverso diverse forme di educazione continua autodiretta.

Così come, dall'altro lato, si sta assistendo al fiorire di esperienze formative così intese, anche se ancora in maniera non sistematica bensì "sparsa". E solo ad opera della volontà e sensibilità di alcuni professori che, in ambito universitario, si occupano di formare i formatori e i futuri professio-

nisti della relazione di aiuto. A tal proposito vorrei citare il LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione, creato all'interno del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli "Federico II", il cui direttore scientifico è la Professoressa Maria Rosaria Strollo.

Il laboratorio è costituito da un team di ricerca interdisciplinare, di cui faccio parte occupandomi principalmente della *mindfulness*, che agisce all'interno della cornice della pedagogia sociale e generale, sviluppando metodi e strumenti all'interno della ricerca pedagogica, sia teorica che empirica. L'obiettivo formativo del laboratorio è favorire, sia agli studenti dei corsi di laurea che diventeranno futuri psicologi sia ai futuri insegnanti che frequentano i corsi abilitanti PAS e TFA, un approccio epistemologicamente consapevole ed aperto all'autoriflessione attraverso percorsi pratico operativi che utilizzano diversi strumenti e metodologie: dall'autobiografia musicale, alle pratiche *mindfulness*, al teatro dell'oppresso, all'ipertesto, al laboratorio di educazione all'ascolto.

C'è da sperare comunque che entro poco tempo all'espansione e maturazione della coscienza nella popolazione e in modo particolare tra i professionisti, seguirà in modo naturale la riforma del sistema educativo ufficiale: "la rivoluzione di oggi è l'*establishment* di domani", afferma Claudio Naranjo (2006, p. 149). Vorrei concludere con le due parole-chiave che, a mio avviso, possono rappresentare le linee-guida per orientarci nell'attuale complessità: Educazione dell'intera persona e Pedagogia pratica.

E queste due parole, ancora oggi, portano un'unica firma: Maria Montessori.

Note

[1] Il titolo del paragrafo è stato in parte ispirato dal famoso libro di Marie Cardinal.

[2] Claudio Naranjo è stato docente di psicologia dell'arte e di psichiatria sociale e direttore del centro di studi di antropologia medica del Cile. Trasferitosi negli Stati Uniti, è stato all'Esalen Institute, dove ha lavorato con Fritz Perls, diventando uno dei principali esponenti della Terapia della Gestalt. Ha contribuito allo sviluppo della psicologia transpersonale, integrando la psicoterapia con varie discipline e tradizioni spirituali. Considerato uno dei pionieri dei "Movimenti del potenziale umano", è stato professore associato dell'Istituto di valutazione e analisi della personalità dell'Università di Berkeley, dove ha anche insegnato meditazione al Nyingma Institute; ha insegnato inoltre religioni comparate al Californian Institute of Asian Studies e psicologia umanistica alla University of California di Santa Cruz. Nell'ambito del percorso educativo noto come Programma SAT, la scuola di crescita personale fondata da Naranjo all'inizio degli anni Settanta, la sua linea pedagogica è quella di una educazione integrale, che si ricollega al pensiero di Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori e Rudolf Steiner, ponendo l'accento sugli aspetti emotivi e spirituali del processo di apprendimento e sugli sviluppi che la relazione educativa attraversa nell'ambito di questo processo. Disponibile in:

http://it.wikipedia.org/wiki/Claudio_Naranjo.

Nel settembre 2007 gli è stata conferita la Laurea honoris causa in Scienze della Formazione Primaria presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine

Bibliografia

- Brezinka, W. (2011). Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale. Milano: Vita e Pensiero.
- Cardinal, M. (1981). Le parole per dirlo. Milano: Bompiani.
- Friedländer, S. (2009). Schöpferische Indifferenz, Gesammelte Schriften Band 10. Waitawhile: Herrsching.
- Lillard, A.S. (2011). Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, 2 (2): 78-85.
- Montessori, M. (1948a). La mente del bambino. Laren (NL): The Montessori - Pierson Publishing Company.

- Montessori, M. (1948b). *La scoperta del bambino*. Laren (NL): The Montessori - Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Laren (NL): The Montessori - Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1956). *Il bambino in famiglia*. Laren (NL): The Montessori - Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1962). *L'autoeducazione*. Laren (NL): The Montessori - Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2014). *Impariamo dai bambini a essere grandi*. Milano: Garzanti Libri s.r.l., Gruppo editoriale Mauri Spagnol.
- Naranjo, C. (2006). *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*. Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.

**Dall'osservazione alla trasformazione
di Sandra Elia**

DOI: 10.12897/01.00065

Il contributo affronta la questione del metodo nell'indagine infantile prediligendo l'osservazione sistematica per cogliere i dettagli del processo evolutivo.

Il metodo Montessori diviene in queste pagine il motore propulsivo e la linfa vitale che conducono all'educazione nuova, portatrice e rivelatrice dell'uomo nuovo. L'osservazione del bambino deve condurre ad un'azione educativa con finalità trasformativa così che dopo nulla sarà più come prima, né l'allievo né il maestro.

La riflessione sull'indagine del bambino al nido conduce ad un ri-pensamento degli strumenti osservativi da proporre agli educatori per implementare la loro competenza professionale e la loro abilità a porre in atto azioni efficaci con finalità trasformativa all'interno della sfaccettata realtà del lavoro quotidiano.

The paper deals the question of method on the early childhood inquiry. It prefers the systematic observation because it describes the development process.

Montessori's method becomes the driving force and the lifeblood that lead to the birth of new education and new man. The child's observation must lead educational action with transformative purpose so that after nothing will be as before, neither the child nor the educator.

The reflection on the early childhood inquiry in a nursery school leads to a re-thinking of observational tools for educators because they can implement their professional competence and their skills to put effective actions with transformative purpose within the diversified reality of everyday work.

1. Questione di Metodo: l'osservazione infantile

Quando parliamo di "metodi", intendiamo porre attenzione sulla scelta del *come*, *in che modo*, *con quali tecniche* e *con quali strumenti* procedere lungo il viaggio della ricerca, che presumibilmente potrà portarci verso nuovi orizzonti, nuove scoperte, nuovi paradigmi. Ora, il *come* della ricerca non può prescindere dal *chi*, dal *che cosa* e dal *perché*. L'indagine che ci accingiamo a compiere ha come soggetto il bambino, come oggetto il suo sviluppo, al fine di sostenerlo e promuoverlo nei primi anni di vita.

Giungiamo, in breve, a formulare la prima domanda. In che modo si possono studiare i cambiamenti legati all'età, riguardanti una capacità o funzione del bambino, ed inoltre come raccoglierne informazioni nei diversi momenti del suo sviluppo?

La prima domanda ne suggerisce un'altra subordinata, consequenziale e funzionale. Quale metodo di indagine ha le caratteristiche di consentire e raggiungere come fine ultimo quello di sostenere la conoscenza del piccolo allievo, permettendo di guardare al futuro nella prospettiva *vygotskijana*?

Andando indietro nel tempo, e precisamente al secolo scorso, in un capitolo di *La scoperta del bambino* dal titolo *storia dei metodi*, Maria Montessori (1999b) ci offriva la risposta ad entrambe le domande e scriveva: "la preparazione dei maestri è necessaria che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza, conviene che nella scuola essi possano osservare e sperimentare [...]. Ecco dunque il problema: stabilire il 'metodo proprio' alla pedagogia sperimentale [...]. L'educazione scientifica, è quindi, quella che, pur basata sulla scienza, può modificare e migliorare l'individuo. Essa, dipendente dalla ricerca oggettiva sulle basi della pedagogia, diverrebbe capace di trasformare i bambini normali. Come? Certamente innalzandoli oltre il livello normale e facendoli uomini migliori, perché una scienza dell'educazione non ha soltanto il compito di 'osservare', ma anche di 'trasformare' i bambini" (pp. 20-33). Le conclusioni alle quali giunge la studiosa sono "non solo osservare, ma trasformare [...]. I nuovi metodi dovrebbero, se guidati su linee scientifiche, cambiare completamente la scuola e i suoi

metodi dando origine ad una nuova forma di educazione” (Ivi, p. 34).

Puntualizzando il pensiero della pedagoga, la ricerca sul bambino ha necessità di porre l’osservazione quale momento d’indagine affidato ai “maestri osservatori”, che sanno osservare e che sono messi nelle condizioni di poter osservare, al fine di trasformare. Trasformazione di chi o di che cosa? Anzitutto definiamo il significato etimologico del termine. Dal latino *transformare* formato da *trans-* cioè “oltre” e *formare* ossia “dare forma”, il termine trasformare significa “formare al di là”, cioè “formare nel profondo”, per così dire, “formare dentro”. Con essa, allora, non vi è creazione, perché esiste già un qualcosa di latente, attraverso la quale, prende forma. “La stessa affermazione di Montessori della libertà di sviluppo del bambino presuppone che vi sia un soggetto agente la sua crescita fisico-psichica rispetto alla quale l’educazione è sostegno, è aiuto ed in parte anche trasformazione [...]. Ella guarda allo sviluppo umano con gli occhi della studiosa di scienze naturali, di medicina, di scienziata interessata ad osservare e comprendere” (Trabalzini, 2003, p. 151).

Interpretando, dunque, il pensiero della pedagoga di Chiaravalle, possiamo aggiungere che la trasformazione, in quanto generativa e non creativa, conduce a forme di evolutività e generatività ed implica un cambiamento profondo *lato sensu*.

Una nuova forma all’educazione, spostando il focus dal maestro all’allievo. Un nuovo *habitus* al maestro, che diviene “maestro osservatore”. Una nuova forma al contesto educativo, che diventa contesto di esperienza, in cui si realizza la crescita dell’individuo a partire dalla centralità dell’apprendimento dell’allievo più che dall’insegnamento del maestro. Tutto ciò rende possibile un modo di fare educazione che, superando schemi istituzionali gerarchizzati, tiene conto della diversità, delle distinzioni soggettive dei singoli bambini, promuovendo un sistema educativo che guarda alle potenzialità del bambino e apre così la via al sorgere “di un Uomo Nuovo cittadino di un Mondo Nuovo” (Cives, 2008, p. 48).

Proponiamo, a questo punto, la questione relativa alla metodologia per lo studio dello sviluppo infantile privilegiando l’osservazione come metodo d’indagine, in quanto consente di conoscere in modo non invasivo il bambino, il contesto in cui egli vive e le relazioni che tra essi si stabiliscono.

Nel privilegiare un determinato modello come metodo di indagine ossia “una metodologia osservativa”, da assumere come guida, in rapporto al ventaglio di possibili modelli, ci atteniamo al principio regolativo prassi-teoria.

Amplatz (1990) ha sottolineato, attraverso un’analisi etimologica, che “‘osservare’ deriva dal latino *observare*, composto da *ob*, ‘verso’ e *servare*, ‘serbare’, e significa in generale ‘guardare, esaminare con cura’, ‘rilevare’” (p. 23). Rinvia, dunque, alla posizione di chi guarda rispetto a ciò che osserva. Postic e De Ketele (1993) richiamano l’attenzione “sul prefisso *os* di ‘os-servare’ che vuol dire mettersi davanti ad un oggetto come schiavo o servo per essergli fedele e, allo stesso tempo come maestro per possederlo o conservarlo” (p. 5). Montessori (1999a), infatti, in *La mente del bambino* scrive “chi serve i bambini sente di servire lo spirito dell’uomo, lo spirito che deve liberarsi” (p. 282). Richiamandosi al maestro, umile servitore del bambino, la pedagoga propone un nuovo significato alla parola “servire” ossia “*servire le energie organizzative* della vita infantile, quelle più nascoste e non la parte visibile – la sua debolezza e piccolezza – servire [nel senso di assecondare] la forza creatrice presente nel bambino [...]. L’adulto, che ha capito come servire le energie vitali del bambino, prepara per lui un ambiente su misura, cerca le risposte giuste ai suoi desideri e rispetta profondamente il suo corpo, i suoi gesti, la sua grazia [...]. Un altro passo nel giusto concetto di ‘servire’ è quello di non intervenire, non interrompere quando il bambino agisce” (Montessori, 1997, citato da Honegger Fresco, 2008, pp. 202-203).

Conveniamo che l’osservazione del comportamento esteriore del bambino non “consiste nel semplice vederlo o comunque in senso più lato, nel percepirlo, ma nel ‘guardarlo’ e descriverlo in modo ‘fedele’, allo scopo di comprenderlo e in tal senso ‘possederlo’” (Amplatz, 1999, pp. 23-24).

Per quanto si possa dubitare che non esista un’osservazione obiettiva, tuttavia attraverso la pratica vi sono metodologie che ci permettono di ridurre il più possibile l’arbitrarietà dell’interpretazione. In tal senso è necessario controllare costantemente i rischi di invasività della soggettività, che fa-

cilmente potrebbero portare a travisamenti ed in tal senso un'osservazione la definiamo obiettiva nella misura in cui viene condotta secondo "procedure controllate, cioè sistematiche, ripetibili e comunicabili" (Camaioni, Bascetta & Aureli, 1988, p. 14).

In effetti, tale metodo di acquisizione delle conoscenze risulta vantaggioso, in quanto si ricavano indirettamente informazioni utili o meglio si ottiene una forma indiretta di conoscenza del bambino rispetto ad un test che tra l'altro, non può essere ripetuto più volte nel tempo. L'osservazione del comportamento infantile può e deve essere ripetuta nel tempo e quindi "connotata da un'intrinseca dinamicità e variabilità, che la rende più adatta a cogliere le sfumature del processo evolutivo" (D'Odorico & Cassibba, 2010, p. 9). Effettuata in un contesto educativo, grazie all'utilizzo di "strumenti di osservazione", si affina e si rende esplicita la capacità, che ogni educatore già possiede, di giungere a conoscere in modo approfondito il singolo allievo (Ivi, p. 10).

2. Il bambino egocentrico piagetiano e la critica montessoriana

Ogni paradigma teorico, ogni concezione dello sviluppo porta con sé, un modo diverso di "guardare", "analizzare" il comportamento e di "interpretare" il significato. Ciò determina anche la scelta delle "procedure di indagine" e del "modo" in cui vengono raccolti i dati osservati (Mantovani, 1998). Pertanto, se analizziamo metodi e tecniche di analisi dello sviluppo cognitivo, da una parte ci riferiamo alle teorie, che hanno dato paternità ai principali filoni di ricerca, dall'altra enucleiamo i nodi teorici e di ricerca, che tradizionalmente, chi si interessa di sviluppo, è tenuto ad affrontare.

Da qui, individuiamo tre quesiti fondamentali, tra loro fortemente connessi, ai quali ogni teoria sull'evoluzione del bambino cerca di rispondere. *Cosa, come e dove?* L'evoluzione può configurarsi come un insieme di cambiamenti di tipo *quantitativo* oppure *qualitativo*. Il primo tipo prevede che nel corso dello sviluppo l'intelligenza si accresce solo in quantità rispetto ad una trasformazione qualitativa, che la porta ad essere qualcosa che prima non era ancora. Il *come* configura un processo che può essere *continuo* e graduale, accordandosi con cambiamenti di tipo quantitativo, oppure *discontinuo*, che porta a cambiamenti qualitativi. Il *dove* conduce ad attribuire un ruolo principale ai fattori genetici oppure a quelli ambientali, nonché posizione intermedia rispetto ad entrambi.

Nella storia del metodo osservativo il paradigma teorico, che ha fornito contributi metodologici rilevanti allo studio del comportamento infantile, è la teoria dello psicologo ginevrino Piaget. Attraverso lo strutturalismo genetico, egli supera in modo originale la contrapposizione tra strutture interne ed influenze esterne perché "esiste, un'interazione costruttiva tra *fattori funzionali* innati ed invarianti dell'intelligenza (rappresentati dall'assimilazione e dall'accomodamento) e *caratteristiche generali e stabili* degli oggetti del mondo" (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, p. 141). L'intelligenza è assimilazione in quanto incorpora nei propri schemi i dati dell'esperienza e allo stesso tempo accomodamento in quanto gli schemi attuali vengono modificati per adattarli ai nuovi dati. L'equilibrio tra assimilazione e accomodamento si rompe e si ricostituisce continuamente in forme più avanzate (Camaioni, 1996). Di qui il procedere dell'intelligenza per stadi, che lo studioso svizzero ha elaborato a partire dai suoi primi studi psicologici. Il sistema, nella sua forma ultima, comprende tre grandi stadi che rappresentano le "tre discontinuità longitudinali fondamentali" nello sviluppo cognitivo umano dalla nascita all'equilibrio adulto (Piaget, 1986, p. 12). Ogni stadio comporta un cambiamento qualitativo nei contenuti cognitivi ed include le strutture cognitive dello stadio precedente in modo gerarchico, dall'inferiore alla superiore. La fase di raggiungimento di uno stadio costituisce la fase di preparazione dello stadio successivo e "nella fase di preparazione i cambiamenti nelle strutture e nei contenuti della cognizione sono di tipo quantitativo, le strutture si esercitano su una varietà di situazioni e si consolidano, preparando cambiamenti qualitativi" (Camaioni & Simion, 1990, p. 174). "L'‘accordo del pensiero con le cose’ e l'‘accordo del pensiero con se stesso’" (Piaget, 1968, p. 8) esprimono le due funzioni invarianti che lo psicologo-biologo individua nello sviluppo mentale e che rientrano nel quadro delle funzioni biologiche più generali ossia l'organizzazione e l'adattamento. Esse sono indissociabili. "Soltanto adattandosi alle cose il pensiero organizza se stesso e soltanto organizzando se stesso il pensiero struttura le cose" (Ivi, p. 9).

L'organizzazione rileva la "continuità" entro lo stadio. Essa spiega come e perché l'ambiente viene assimilato, generando nuove forme di organizzazione. L'adattamento giustifica, invece, "la discontinuità". Essa si verifica quando l'assimilazione, ossia la possibilità del soggetto di cambiare le informazioni in entrata in modo adeguato agli schemi posseduti, ha raggiunto i suoi limiti, pertanto il disequilibrio che ne consegue viene risolto attraverso l'accomodamento. Quest'ultimo porta ad un cambiamento delle strutture grazie al quale il soggetto può interpretare un maggior numero di informazioni (Camaioni & Simion, 1990).

Nel dibattito pedagogico, che vede a confronto le due diverse concezioni dello sviluppo, ossia continuo o discontinuo, il pensiero pedagogico montessoriano appare evidente vicino alla seconda delle due ipotesi formulate. La studiosa concepisce lo sviluppo come un susseguirsi di periodi diversi e distinti, caratterizzati da tipi differenti di psiche e di mente e tali da rappresentare delle vere e proprie nascite: "In un certo periodo della vita, un'individualità cessa e ne nasce un'altra" (Montessori, 1999a, p. 18). "Il fatto che la natura proceda alternando periodi di equilibrio a rivoluzioni improvvise, palesa alla studiosa come l'organismo vivente prepari il successivo sviluppo secondo un processo di trasformazione, che è anche conquista di una forma più completa per tendenza interna" (Trabalzini, 2003, p. 149). La pedagoga si riferisce in particolar modo alle teorie di Nägeli e De Vries che pongono in rilievo la creatività dell'organismo vivente, la sua capacità di organizzare lo sviluppo e di perfezionarsi per forza interna, spontanea e dinamica (Ivi). Sul piano dello sviluppo della specie, la studiosa è evoluzionista in posizioni piuttosto lamarckiane che darwiniane, in quanto guarda prevalentemente alle innovative capacità dell'uomo, al finalismo e alla influenza che l'ambiente ha su di lui (Cives, 2008).

Dall'opera di Montessori traspare una grande empatia nei riguardi del bambino che la conduce a non condividere affatto la teoria dell'egocentrismo infantile proposta da Piaget, al punto di smentirla con una serie di "penetranti osservazioni" (Regni, 2007, p. 118). Nella teoria di Piaget la fase di raggiungimento di uno stadio è definita dal completo padroneggiare, da parte del bambino, dei concetti tipici di quello stadio. Il rischio sta nel sottostimare le abilità del bambino, considerandolo meno avanzato cognitivamente di quanto lo sia in realtà e nel trascurare l'analisi dello sviluppo di abilità più complesse. In tale prospettiva i compiti piagetiani risulterebbero troppo difficili per il bambino, ma in realtà, se si modificano i criteri, si riformulano le domande e si presentano situazioni più realistiche, le capacità del bambino sono più avanzate rispetto a quelle valutate dallo psicologo. Oggi ci sono prove del fatto che i bambini possono conservare memoria del numero, classificare e seriare in modo coerente ed abbandonare l'egocentrismo all'età di tre anni (Camaioni, 1990). Montessori (1950) in *Il segreto dell'infanzia* scrive, a proposito dell'esperimento della ricerca dell'"oggetto nascosto" che Piaget conduceva con il suo bambino, che "al bambino non interessava di ottenere l'oggetto, bensì che l'oggetto ritornasse al suo posto, e senza dubbio egli pensava che il professore non avesse compreso il gioco" (p. 74). Ritrovare l'ordine nell'ambiente è un bisogno incessante del bambino. "L'ordine delle cose vuol dire conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente [...] vuol dire orientarsi nell'ambiente e possederlo in tutti i suoi particolari" (p. 73). Maria Montessori, reinterpretando l'esperimento di Piaget, assume un atteggiamento "aperto [...] alla reale complessità di ogni approccio all'educazione che non voglia ridursi all'imposizione di schemi adultistici" (Regni, 2007, p. 128).

2.1 Il dibattito sullo sviluppo cognitivo

Il sistema piagetiano non può sussistere senza la nozione di stadio come realtà psichica di fatto. "Si deve ammettere cioè un realismo degli stadi con la relativa discontinuità dell'evoluzione psicogenetica e la comparsa di '*décalages*' (sfasature) nello stabilirsi di certi livelli di equilibrio" (Piaget, 1986, p. 7). Lo stesso Piaget afferma che la nozione di *disfasamento* "è di natura tale da ostacolare la generalizzazione degli stadi, e da costringere a introdurre considerazioni di prudenza e di limitazione" (Ivi, p. 70). Esistono gli sfasamenti verticali e quelli orizzontali. Il *décalage* verticale si verifica tra gli stadi e sottende cambiamenti qualitativi delle strutture, è quindi l'elemento di discontinuità

nello sviluppo. Lo studioso ginevrino ha maggiore difficoltà a spiegare i *decalages* orizzontali, vale a dire la presenza di prestazioni che riproducono strutture di pensiero proprie dello stadio precedente, dovute a cambiamenti quantitativi all'interno di uno stadio. Gli studi sull'acquisizione del concetto di conservazione dimostrano in effetti che la conservazione della sostanza viene acquisita sempre prima della conservazione del peso e del volume (Ivi). Secondo Camaioni e Simion (1990) la teoria di Piaget non può spiegare l'esistenza di un secondo tipo di *decalage* orizzontale, vale a dire sequenze invarianti nell'acquisizione di concetti diversi, ma tipici di uno stesso stadio. L'esempio offerto dalla dimensione lunghezza, per cui il bambino sviluppa il concetto di seriazione prima di quello di transitività, o quest'ultimo prima di quello di conservazione, va al di là delle predizioni possibili all'interno della teoria. In effetti, Piaget inserisce questi concetti tutti nella struttura cognitiva tipica dello stadio delle operazioni concrete, per cui una volta che il bambino ha fatto il salto qualitativo di stadio deve essere in grado di risolvere tutti i concetti di quello stadio.

Ora, una delle questioni centrali che riguardano lo studio dello sviluppo sta proprio nel predire e testare l'ordine di sviluppo delle abilità. Si rende necessario, distinguere studi che analizzano lo sviluppo di sequenze all'interno di un concetto o di un dominio di abilità da studi che esaminano lo sviluppo sequenziale di concetti appartenenti a domini diversi. Nel primo caso il problema è quello di individuare sequenze di sviluppo all'interno di compiti che fanno parte dello stesso dominio, mettendo a fuoco le fasi di acquisizione. Si dimostra come il bambino procede nel padroneggiare le forme più semplici di un concetto o abilità fino alle più complesse. Nel secondo caso si evidenzia la presenza sia di sincronie nello sviluppo, mostrando che due o più concetti vengono appresi allo stesso tempo, sia di *decalages* orizzontali del tipo non previsto né spiegato dalla teoria stadiale di Piaget.

Gli studi ormai classici di Brainerd (1973, citato da Camaioni e Simion, 1990, p. 189), che rivelano una sequenza di acquisizione di concetti, hanno dimostrato che le abilità tipiche di uno stadio piagetiano non si sviluppano necessariamente in maniera sincronica. Viene mostrato che il bambino acquisisce il concetto di transitività prima di quello di conservazione, che a sua volta viene acquisito prima di quello di inclusione di classe. La conclusione è che le operazioni richieste per risolvere i problemi di inclusione di classe sono di più tarda acquisizione rispetto a quelle sottostanti la soluzione degli altri due tipi di concetti. In questo modo è stata dimostrata l'esistenza di *decalages* orizzontali nello sviluppo di concetti diversi.

Studi di questo tipo hanno contribuito all'analisi dello sviluppo, portando gradualmente ad una condivisione sulla concettualizzazione dei compiti tramite l'individuazione di differenze nelle operazioni sottostanti a concetti diversi.

Il vivace dibattito aperto intorno a su "che cosa" e "come" avviene lo sviluppo cognitivo ha affrontato problemi quali: continuità verso discontinuità, sequenzialità verso sincronia, introducendo la distinzione relativa allo sviluppo di sequenze "fra" ed "entro" i concetti.

Secondo una ricognizione effettuata dalla Camaioni e Simion (1990) intorno a tale dibattito, si ritiene che c'è accordo nel ritenere che lo sviluppo avviene sia in modo qualitativo che in modo quantitativo, con alternanza di fasi in cui i cambiamenti sono continui e gradualmente e di fasi in cui sono più massicci e rapidi. Le studiose pongono l'accento su Feldman (1986, citato da Camaioni & Simion, 1990, p. 198), che riprende "la distinzione di Vygotskij (1966) tra sviluppo spontaneo e non spontaneo dei concetti". Egli sostiene che durante lo sviluppo avvengono delle ristrutturazioni cognitive che possono essere universali, comuni a tutti gli individui di ogni tempo e cultura, e non universali, non sono spontanei, e quindi necessitano di particolari condizioni di interazione tra l'individuo e l'ambiente (dove per ambiente si intende il contesto in cui si verifica l'apprendimento). Le studiose ritengono questa nozione di fondamentale e cruciale importanza, in quanto teoricamente lascia aperta la possibilità di intervenire sul corso dello sviluppo tramite la preparazione di situazioni di apprendimento ottimali.

3. Strumenti d'indagine al nido

Presentiamo, ora, alcuni strumenti di osservazione sistematica, tra quelli maggiormente utilizzati dagli addetti ai lavori, che hanno in comune l'attenzione rivolta non solo all'acquisizione delle conoscenze sullo sviluppo psico-fisico del bambino al nido, ma anche e soprattutto al benessere in relazione ai luoghi e gli spazi nei quali egli soggiorna. Strumenti, che altresì risultano essere una guida all'autovalutazione dell'adulto che li utilizza.

A partire dal 1975 fino al 1978 un gruppo di ricercatori dell'Oxford Preschool Research Project, coordinato da Jerome Bruner, ha svolto un'ampia indagine sul campo con lo scopo di valutare la "qualità" educativa delle diverse istituzioni scolastiche esistenti in Gran Bretagna, utilizzando lo strumento di osservazione del bambino *target child*. Lo strumento di facile applicazione doveva servire ad acquisire informazioni rilevanti circa l'organizzazione educativa e la capacità dei bambini di utilizzarla. Camaioni, Bascetta e Aureli, che hanno messo a punto l'adattamento italiano conservando i pregi di semplicità, chiarezza e affidabilità dello strumento originario, lo hanno esteso a bambini in età scolare e nella versione attuale lo strumento può essere utilizzato per osservazione sistematica del bambino nella scuola dell'infanzia (tre-cinque anni) e nel primo ciclo della scuola elementare (sei-otto anni), e parzialmente utilizzato per osservare bambini più piccoli (asilo nido). La registrazione si avvale della tecnica "carta e matita" e su di una scheda sono riportati i dati raccolti all'interno di tre dimensioni: *l'attività, il linguaggio, il comportamento sociale* del bambino osservato. Il manuale di codifica proposto dalle studiose prevede 25 categorie comportamentali relative al bambino osservato che comprendono sia attività propriamente curricolari sia attività di routine (Camaioni, Bascetta & Aureli, 1988).

Kuno Beller ha, invece, individuato ben otto aree nelle quali osservare lo sviluppo del bambino nella molteplicità dei suoi aspetti: il dominio delle funzioni del corpo, la consapevolezza del mondo circostante, lo sviluppo socio emotivo, il gioco, il linguaggio, lo sviluppo cognitivo, la motricità generale e la motricità fine.

Gli indicatori di sviluppo vanno osservati nella vita quotidiana e nelle azioni di ogni giorno; l'osservazione costante e sistematica consente all'educatore di intervenire solamente quando è necessario e per fornire l'aiuto adatto a favorire la crescita dell'educando. Il vantaggio di utilizzare le *Tavole di sviluppo di Kuno Beller* consiste nel fatto che l'adulto può vedere il passaggio evolutivo dalla prima all'ultima delle seguenti posizioni: "dipendenza totale, mancanza di risorse messe in campo da parte del bambino, sostanziale mancanza di competenze nell'ambito di interesse osservato; autonomia parzialmente raggiunta, messa in campo di un minimo di risorse, competenza parzialmente raggiunta; livello più elevato di autonomia, competenza raggiunta anche se non ancora compiutamente; indipendenza ormai pienamente conseguita, competenza parimenti raggiunta" (Borghi, 2007, pp. 153-155).

Le sovra citate Tavole divengono, dunque, uno strumento per verificare lo sviluppo di ciascun bambino, nel contesto reale in cui esso si manifesta, per confrontare le diverse aree di sviluppo e fondare attività atte a promuovere e favorire la sua crescita.

Uno strumento realizzato negli Stati Uniti per consentire una valutazione obiettiva del nido è la *Early childhood environment rating scale* di Harms, Clifford e Cryer (2005). Adattata alla situazione italiana da Ferrari e Livraghi (1997) la *SVANI* o *scala ITERS* si articola in 37 item valutabili quantitativamente e raggruppati in sette sottoscale (arredi e materiali a disposizione dei bambini, cure di routine, linguaggio (ascoltare e parlare), attività di apprendimento, interazioni, organizzazione delle attività, bisogni degli adulti). Sulla base dei dati raccolti, si possono costruire profili e indici che consentono confronti tra sezioni e nidi diversi e fra il "prima" e il "dopo" di azioni di intervento. Essa serve a molteplici scopi, in quanto non solo può essere utilizzata per definire la qualità educativa delle singole sezioni di un asilo nido ma, anche, per cogliere le dimensioni più critiche, che occorre correggere e migliorare.

"La scala SVANI o ITERS presenta l'idea di bambino come *soggetto attivo competente* rispetto a tutte le funzioni psichiche, con una predisposizione innata all'interazione sociale, e, grazie al sup-

porto dell'adulto, capace di co-costruire un sistema di criteri per interpretare, categorizzare e significare le esperienze che compie. La scala, inoltre, guarda all'interazione adulto/bambino come ad un sistema interattivo aperto, flessibile, coerente e organizzato" (Bassa Poropat & Chicco, 2003, p. 23). All'osservazione del bambino e del suo sviluppo nel contesto dell'interazione con l'adulto è dedicato lo strumento *QCSP*, il Questionario sulla comunicazione sociale precoce (Bulgarelli, Marotta & Molina, 2013). Si tratta di uno strumento finalizzato all'osservazione del singolo bambino, basato sui risultati della ricerca psicologica recente, che vede il bambino come soggetto attivo nella relazione con l'adulto fin dai primissimi giorni di vita. Il questionario, composto da 98 item, prende in esame i bambini nella fascia di età tra i due mesi e i due anni e mezzo ed è concepito come uno strumento parallelo alla scala osservativa *SCSP* (Scala della Comunicazione Sociale Precoce (Molina, Ongari & Schadee, 1988). Il *QCSP* valuta tre funzioni dello sviluppo socio-comunicativo infantile: Interazione Sociale, Attenzione Congiunta, Regolazione del Comportamento. Per ogni funzione sono identificati cinque livelli di sviluppo corrispondenti agli stadi dell'intelligenza senso-motoria di Piaget rivisti secondo la teorizzazione di Fischer e sono: semplice (0-6 mesi), complesso (6-12 mesi), convenzionale gestuale (12-30 mesi), convenzionale verbale (15-30 mesi), simbolico (18-30 mesi). Nato per i genitori si è rivelato interessante per la formazione degli educatori al nido. "Si tratta di uno strumento semplice che gli educatori sono in grado di utilizzare autonomamente [...], anche più volte l'anno per monitorare la crescita dei bambini o per rispondere a esigenze diverse" (Ongari & Tomasi, 2012, p. 76).

Un altro strumento è il piano di osservazione dello sviluppo realizzato ed utilizzato nell'*esperienza di Lóczy* (Cocover, 1990). Lo strumento, che non fa riferimento ad una teoria in particolare, ma ha come punto di partenza i fatti quotidiani e le situazioni pratiche, è organizzato in cinque aree: Sviluppo della vocalizzazione, Sviluppo dell'intelligenza, Comportamento durante le operazioni delle cure del corpo, Sviluppo dei grandi movimenti, Sviluppo delle relazioni sociali. L'osservazione, che avviene settimanalmente e registrata su un'apposita colonna, ha lo scopo di regolare l'azione dell'adulto nei confronti del bambino, pertanto lo scopo è essenzialmente formativo. Dal profilo che si ottiene è possibile cogliere l'evoluzione globale individuale di ogni bambino osservato; l'evoluzione di ogni singola area; l'evoluzione di ogni singolo item.

In ultima analisi proponiamo il *Questionario per la valutazione del comportamento sociale* che è stato ideato e validato da D'Odorico, Cassibba e Buono nel 1999 per la valutazione globale della competenza sociale del bambino a partire dai sedici mesi. L'osservazione dei comportamenti sociali spontanei, in ambienti come il nido dove è possibile lo stabilirsi di una familiarità tra i diversi bambini, ha permesso di rilevare come essi siano in grado di interagire efficacemente con i pari anche in età molto precoce. Con il questionario l'educatore può osservare diversi aspetti dell'interazione tra pari, come il livello di partecipazione al gioco, la presenza di comportamenti sociali positivi o negativi, l'accettazione o il rifiuto da parte dei compagni (D'Odorico & Cassibba, 2010).

4. Conclusioni

La metodica dell'osservazione sistematica richiama la responsabilità sempre più avvertita da parte degli educatori che non possono improvvisare, ma devono costantemente riflettere sulle attività proposte all'educando atte a favorire lo sviluppo cognitivo, sociale, emotivo per cui diviene importante avere a disposizione strumenti di osservazione sistematica che aiutino allo scopo. "Prestare attenzione alle prime fasi della vita significa incanalare lo sviluppo futuro nel modo migliore e vuole anche dire, in diversi casi, prevenire possibili rischi" (Borghi, 1995, p. 9).

Il nido è, oggi, diventato un contesto privilegiato per la promozione e il sostegno del benessere e dello sviluppo del bambino (Bondioli & Mantovani, 1988) e l'azione educativa deve, dunque, tendere al sostegno e alla promozione dei processi di crescita e di sviluppo sul piano cognitivo come sul piano socio-affettivo-relazionale.

L'osservazione, nella pratica educativa consente, anzitutto, di aumentare il livello di conoscenza del comportamento del bambino e permette di comprendere il significato di determinati comportamenti,

abbandonando la casualità e l'improvvisazione, a favore di un comportamento di ricerca. Grazie ad essa è possibile, inoltre, realizzare proposte più consapevoli e mettere a punto precise strategie di intervento didattico ed educativo, facendo sì che aspettative personali o idee preconcepite non condizionino l'interpretazione degli eventi. L'osservatore sarà in grado di distinguere i fatti dai commenti, dai giudizi, dalle valutazioni, e potrà disporre di dati osservativi più "oggettivi", confrontandosi con i colleghi sulle ipotesi di ricerca, su cosa osservare e perché, su dati condivisibili giungendo ad acquisire o condividere un lessico comune messo in atto dal "*pensiero riflessivo* opposto al *pensiero di senso comune* perché può essere ritenuto un modo di pensare migliore di quest'ultimo, o più *rigoroso*, in quanto più accurato e scrupoloso, più coerente e controllato [...]" (Baldacci, 2001, p. 27).

Il fine ultimo dell'attività osservativa sarà allora quello di giungere attraverso l'azione educativa ad una trasformazione che coinvolgerà il bambino e l'educatore. In una ricerca condotta da Susanna Mantovani e Piera Braga nel nido Bambini Bicocca un'educatrice afferma che "L'osservazione è uno strumento che 'adottato sistematicamente aiuta a risolvere questioni, aiuta a conoscere meglio i bambini e poi anche se stessi. [Un'altra educatrice afferma che l'osservazione è uno] strumento che aiuta a 'riflettere su quelle che sono le strategie che vengono adottate'" (Ongari & Tomasi, 2012, p. 100). L'importanza che Maria Montessori ha attribuito ai processi di insegnamento-apprendimento è determinante in ogni azione intenzionale con finalità didattica trasformativa. "Una programmazione efficace, dunque, non può che partire dalla conoscenza del proprio allievo tale da consentire un altrettanto tempestivo incontro, magari occasione unica, tra offerta formativa e disponibilità emotiva e cognitiva all'apprendimento, [...] in modo tale da spingere l'intervento formativo al punto di promuovere nuovi apprendimenti mai superiori alle capacità del singolo (Annacontini, 2012, p. 106). Mettere a disposizione efficaci strumenti di osservazione sia del contesto educativo che del bambino diventa indispensabile per condurre gli educatori alla consapevolezza di cosa può caratterizzare l'osservazione quotidiana per renderla sistematica e professionale e porre in luce, quindi, quello che nella quotidianità spesso va perduto perché osservato in maniera casuale e non sistematica. È necessario, dunque, uno sforzo intenzionale per cogliere i profili individuali, uno spazio di riflessione e di osservazione sistematica che fanno parte, appunto, della professionalità educativa ed in tal senso l'utilizzo di uno strumento osservativo può facilitare il compito di ri-pensare il proprio agire educativo, prefigurando azioni con finalità trasformativa per ogni singolo bambino.

Riferimenti Bibliografici

- Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa.
- Annacontini, G. (2012). *Dalla mano al pensiero*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bassa Poropat, M.T. & Chicco, L. (2003). *Processi formativi nella valutazione della qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (1988). (A cura di). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi, B. Q. (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Vol.2*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Borghi, B. Q. (2007). *Nido d'infanzia 1. Buone pratiche e problemi degli educatori*. Bergamo: Erickson.
- Brainerd, C. J. (1973). Order of acquisition of transitivity, conservation, and class inclusion of length and weight in *Developmental Psychology*, 8, pp.105-116.
- Bulgarelli, D. Marotta, M. & Molina, P. (2013). Il Questionario sulla Comunicazione Sociale Precoce come strumento di dialogo tra nido e famiglia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.2 (1), pp.165-176. Disponibile in: <http://www.reladei.net> (14-10-2014)
- Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L. & Simion, F. (1990). (A cura di). *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.

- Camaioni, L. (1996). *La prima infanzia*. Bologna: il Mulino.
- Camaioni, L. Bascetta, C. & Aureli, T. (1988). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: il Mulino.
- Cives, G. (2008). *L'“educazione dilatatrice” in Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Cocever, E. (1990). (A cura di). *Bambini attivi e autonomi. A che cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lóczy*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Odorico, L. & Cassibba, R. (2010). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Feldman, D. H. (1986). How development works. In I. Levin. (A cura di). *Stage and structure: peopening the debate*. Norwood: Ablex Publ. Co.
- Ferrari, M. & Livraghi P. (1997). *Scala per la valutazione dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Harms, T. Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood environment rating scale*. New York: Teacher College Press.
- Honegger Fresco, G. (2008). *Maria Montessori una storia attuale*. Napoli-Roma: l'Ancora.
- Mantovani, S. (1998). (A cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Molina, P. Ongari, B. & Schadee, H.M. (1998). The SCSP Scale: A contribution to the infant development evaluation. *Età Evolutiva*, n.61, pp.64-82.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1997). Servire non il bambino ma il suo sviluppo in *Quaderno Montessori*, XIV, inverno 1996-97.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Piaget, J. (1986). *Problemi di psicologia genetica*. Torino: Loescher.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori. Da “il Metodo a la scoperta del bambino”*. Roma: Aracne.
- Vygotskji, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Cultura digitale: un viaggio insieme ai bambini rom

di Luisa Santelli Beccegato, A. Cassano, A. Cinquepalmi, R. Ferro, A. Fornasari, L. Positò, A.M. Tomaziu

DOI: 10.12897/01.00050

Il presente lavoro di ricerca si sviluppa attorno alla questione se la condivisione dei linguaggi digitali così rappresentativi della fase storica che stiamo vivendo, nel contesto scolastico e in quello sociale, possa essere l'avvio di un percorso facilitato per elaborare un atteggiamento di apertura interculturale non solo a scuola, ma anche nelle più vaste dinamiche sociali, con particolare riferimento ai bambini ROM.

This research work is built around the question of whether the sharing of digital languages, so representative of the historical period we are living in, could be the start of a process which develop an attitude of Intercultural openness not only in school, but also in the broader social dynamics, with particular reference to children ROM.

*“Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura
è in guerra con il mondo e non lo sa”.*

Robert Hanvey

1. Il disegno della ricerca: ragioni, obiettivi, metodologie (1)

Come sappiamo la storia dei rom è una storia lunga contrassegnata da molteplici difficoltà.

La loro emarginazione, la profondità e l'estensione di forti pregiudizi negativi nei loro confronti sono ad alto livello. Le azioni fino ad ora realizzate dalle istituzioni educative, in primis la scuola, non hanno permesso, se non molto limitatamente, di conseguire risultati significativi.

L'incontro tra le diverse realtà culturali presuppone una reciproca comprensione. La domanda che ci siamo posti come gruppo di ricerca (2) è se la condivisione dei linguaggi digitali così rappresentativi della fase storica che stiamo vivendo, nel contesto scolastico e in quello sociale, possa essere l'avvio di un percorso facilitato per elaborare un atteggiamento di apertura interculturale non solo a scuola, ma anche nelle più vaste dinamiche sociali. Apprendere i linguaggi digitali, anche un'elementare alfabetizzazione, può essere un aiuto per non essere *visti* e per non *sentirsi* chiusi dentro una subcultura, parti ulteriormente emarginate della società?

Da queste considerazioni è nata l'idea di una ricerca centrata sui processi apprenditivi e di socializzazione di bambini rom attraverso i linguaggi digitali.

L'ipotesi è che l'alfabetizzazione digitale nei bambini/e rom attivi e/o faciliti lo sviluppo di competenze relative a socialità primaria e secondaria, collaborazione, creatività e autostima e promuova un miglioramento nell'apprendimento (l'attenzione si è limitata all'apprendimento della lingua italiana). Si ipotizza che l'uso del computer arricchisca le relazioni interpersonali tra ragazzi/e rom e tra ragazzi/e rom e gli/le altri/e compagni/e; incentivi gli interessi; incrementi l'autostima; agevoli l'apprendimento e valorizzi lo stesso senso del lavoro scolastico da fare (cambiando possibilmente l'obbligo in “piacere”).

Abbiamo così strutturato un progetto di ricerca attinente i processi apprenditivi e relazionali riconoscibili in gruppi di bambini rom con una scolarizzazione a livello di scuola primaria e secondaria di I° della città di Bari (quartiere Poggiofranco) a cui viene data la possibilità di utilizzare un personal computer, in orario extra-scolastico, a partire da un'alfabetizzazione di base – fornita dal gruppo di ricerca (3)- nel rispetto delle loro motivazioni.

L'approccio scelto è quello della ricerca-azione, fondata - come è noto - su una dialettica tra gli 'attori' (nel nostro caso bambini ed adulti del campo rom) (4) e i ricercatori, tutti partners e co-protagonisti dell'esperienza sempre tesa a procedere in termini di dialogo e di collaborazione *con* gli

altri, mai *su* gli altri. La ricerca-azione è una ricerca empirica, democratica, coinvolgente, emancipatrice (il ricercatore si impegna a influire positivamente sul corso degli eventi), contrassegnata da una logica idiografica. (5)

Le attività hanno seguito sei direzioni di lavoro:

- a) pratiche di utilizzazione di un personal computer;
- b) stimolazione del linguaggio orale dei bambini/e;
- c) stimolazione del linguaggio scritto;
- d) organizzazione di colloqui con i bambini/e e con gli adulti del campo;
- e) riflessione sulle esperienze in corso di realizzazione da parte del gruppo di ricerca;
- f) organizzazione di riunioni di sviluppo della ricerca-azione che hanno permesso di orientare e valutare in maniera continuativa i processi e gli effetti dell'esperienza.

Queste direzioni di lavoro sono tra loro strettamente connesse e costituiscono la metodologia con cui si è realizzata la ricerca-azione, in maniera integrata e con aggiustamenti successivi con i diversi attori coinvolti. Lo sviluppo del progetto è documentato dalle osservazioni e dai contenuti dei 'diari di bordo' e dai 'memo' delle riunioni scritti dai componenti il gruppo di ricerca.

Oltre a tale documentazione, la ricerca si è avvalsa:

- della strategia dell'osservazione partecipante, con cadenza settimanale, dei ragazzi/e rom (accertamento dei tempi e delle modalità di utilizzazione del computer; dinamiche relazionali dal punto di vista quantitativo e qualitativo con i coetanei e con gli adulti del campo);
- di incontri periodici con gli insegnanti dei bambini/e partecipanti alla ricerca per accertare/valutare modalità di uso del computer di classe e/o di laboratorio; dinamiche relazionali dal punto di vista quantitativo e qualitativo con i compagni/e e con gli stessi insegnanti;
- di due focus group con i ragazzi/e del campo rom;
- di interviste informali sia di gruppo, sia individuali con famigliari e adulti del campo rom (6).

Dal punto di vista didattico abbiamo privilegiato l'approccio ludico nella consapevolezza che il gioco, come strumento per esplorare e trattare la conoscenza e il problem solving, può rappresentare un'abilità preziosa per i ragazzi e che gli apprendimenti risultano rinforzati quando si è coinvolti con piacere in ciò che si fa (7).

Fin dalla fase di progettazione, nell'individuazione dei tempi e dei luoghi della ricerca, c'è stato il coinvolgimento del responsabile della comunità rom del campo di S. Candida che ha condiviso l'interesse e l'utilità dell'iniziativa.

2. Metodologia di ricerca e aspetti organizzativi

Appare opportuno sottolineare come l'impianto organizzativo della nostra ricerca abbia adottato come premessa metodologica il paradigma socio-costruttivista. Tale paradigma parte dall'assunto che la conoscenza sia un processo costruito socialmente in una specifica situazione e, quindi, situato. Prevalente risulta quindi la relazione e la costituzione di una comunità di apprendimento in cui dominante è la qualità delle relazioni e della comunicazione tra soggetti.

Per garantire tale aspetto l'inserimento da parte del gruppo di ricerca nella comunità rom è stato non "calato dall'alto" ma condiviso con uno dei referenti del campo, M. La scelta del giorno in cui svolgere le attività nel campo (il sabato) è stata infatti proposta da M. e accettata dal gruppo di ricerca così come si sono raccolti i "desiderata" rispetto alla logistica e ai setting e la collaborazione con il corso di lingua, cultura e civiltà romena (v. & 6).

Il gruppo di ricerca ha prestato attenzione nella conduzione dei diversi incontri alla componente affettivo-relazionale che grande importanza riveste all'interno dei processi di acquisizione delle conoscenze, avendo queste sempre un carattere contestuale e situato. La scelta infatti di organizzare ogni sabato un appuntamento costante nel campo rom di Santa Candida (per l'intero anno scolastico 2013-2014 salvo quattro incontri non realizzati per avverse condizioni metereologiche che rendevano impraticabile il campo) è partito dall'assunto che l'attività cognitiva si realizzi attraverso le interazioni tra gli individui all'interno di un contesto sociale, per cui è in tale contesto che va studiata e

analizzata. In tal modo, nel processo d'insegnamento-apprendimento, il gruppo coinvolto nella ricerca, sulla base di tale presupposto teorico, ha rappresentato un contesto sociale, ossia una vera e reale "comunità d'apprendimento" (8), che si è concretizzata attraverso la realizzazione di strategie didattiche condivise. All'interno di questa comunità è stata attuata una costruzione sociale, ossia collaborativa, della conoscenza in base ad una continua e costante negoziazione di significati e di idee. Il sistema proposto, inoltre, ha assicurato una forte base dialogica, fondata su discorsi condivisi, conoscenze comuni, significati e definizioni negoziate; riconoscendo e salvaguardando le differenze e le specificità.

La ricerca-azione portata avanti dal gruppo è stata supportata dai "diari di bordo" redatti sistematicamente dai ricercatori coinvolti; come nota si è rilevato come sin dai primissimi incontri l'impossibilità di procedere a trascrizioni di nomi, dati, osservazioni durante le attività (i bambini infatti chiedevano immediatamente cosa si fosse scritto e perché). Situazione, questa, che ha manifestato un' "abitudine" alla diffidenza nei confronti dei "gagè" (nell'esperienza costruita da questi bambini le annotazioni su fogli di carta o documenti riportano ai verbali redatti dalle forze dell'ordine di cui hanno avuto esperienza nel campo).

Tutto il percorso di ricerca-azione è stato un "procedere insieme", in quanto il lavorare in gruppo ha significato avere comuni obiettivi di fondo e ruoli di interazione reciproca, riconoscere l'esistenza di concezioni del mondo diverse dalla nostra e di una molteplicità di approcci e di punti di vista. È in tale ottica che ogni ricercatore ha potuto dare un contributo personale al lavoro di gruppo, comunicando l'un l'altro circolarmente e mediante l'interazione reciproca, attivando la mobilitazione di tutte le energie potenziali e di tutte le risorse disponibili.

Nel nostro lavoro di ricerca-azione la verifica costante e attiva ha assunto la forma del monitoraggio, ossia una procedura di osservazione sistematica degli interventi e delle risposte allo scopo di rilevare le trasformazioni da essi prodotte, i parametri in grado di descriverle, di tracciare le linee di evoluzione delle situazioni, gli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi, di mettere in luce i bisogni e le loro trasformazioni, le criticità, le potenzialità della struttura e del gruppo di lavoro.

Dato l'intento idiografico della ricerca, non possiamo parlare di validità esterna ma di trasferibilità dei risultati. La potenziale trasferibilità potrà essere intesa in senso verticale, come trasferibilità delle conoscenze e delle procedure d'azione a problemi analoghi che dovessero presentarsi in futuro nello stesso contesto oppure in senso orizzontale, come trasferibilità delle conoscenze e delle procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi.

Le tecniche di raccolta dati che abbiamo utilizzato utilizzate sono state molteplici (interviste, osservazioni, focus-group) e hanno avuto natura quantitativa e qualitativa, con una prevalenza delle seconde date le finalità idiografiche della ricerca. La validità degli asserti prodotti è stata confermata mediante processi di triangolazione che nello specifico si sono realizzati attraverso una *triangolazione di metodo* (più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzati contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino. Se i diversi metodi e tecniche portano alle stesse conclusioni, essi si possono considerare validi) e una *triangolazione dei ricercatori* (più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza. Se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni, allora il processo di ricerca ad ogni singolo ricercatore si può considerare valido. In questa forma di triangolazione assume particolare importanza la discussione di gruppo e il confronto intersoggettivo sul materiale empirico raccolto).

Per quanto concerne l'approccio didattico abbiamo privilegiato, come già richiamato, la didattica ludica per l'apprendimento e/o il rafforzamento della lingua italiana. I giochi didattici che si impostano come soluzione di problemi stimolano il pensiero laterale diversamente da quanto accade con i metodi di insegnamento tradizionali che si concentrano sul pensiero verticale, ovvero logico-razionale. La ricerca di soluzioni al problema stimola la pluralità dei punti di vista e spinge all'utilizzo di una modalità di pensiero produttivo, creativo e non semplicemente riproduttivo. Giocare offre, inoltre, la possibilità di un approccio metacognitivo allo studio, grazie al quale lo studente ricerca il proprio sapere in maniera autonoma, consapevole e responsabile. In questo modo lo

studente può valutare in maniera autonoma i propri progressi facendo esperienza di “un apprendimento significativo” (9). I giochi ci hanno aiutato a rompere il ghiaccio dei primi incontri, a far superare ai bambini imbarazzi e incertezze, incoraggiando anche quelli più timidi a partecipare con piacere a quanto proposto dal ricercatore.

Particolare attenzione è stata portata sulla selezione dei giochi multimediali per il nostro percorso di ricerca. La tradizione glottodidattica anglosassone ci ha abituati ad utilizzare i termini *Play* e *Game* per quanto riguarda la didattica ludica. Il primo si riferisce all’atteggiamento proprio del bambino che giocando si muove alla scoperta del mondo grazie alle sue abilità sensorie, cognitive, linguistiche, sociali e affettive. Il *Game*, invece, è inteso come attività ludica retta da regole socialmente imposte e accettate dal giocatore” (10). Un contesto di apprendimento in cui figurano questi due momenti (*Playe Game*) ha permesso ai bambini del campo coinvolti nella ricerca di raggiungere gli obiettivi prefissati in maniera autonoma, consapevole e in un contesto privo di ansie e di stress negativi legati spesso all’apprendimento.

3. Gli apprendimenti linguistici e informatici

L’eterogeneità del gruppo di bambini/e destinatari/e del progetto di ricerca ci ha portato a calibrare il tipo di intervento in base alle età e alle conoscenze pregresse di ciascun partecipante. A variare sono state sia la scelta degli obiettivi attesi per quanto concerne gli apprendimenti in L2, sia la valutazione degli strumenti informatici da utilizzare.

Da un lato tra i bambini più piccoli, frequentanti le prime classi di scuola primaria, le conoscenze di lingua italiana erano limitate ad una fase logografica di acquisizione di abilità di letto-scrittura. Molti di loro non avevano ancora avuto la possibilità (11), inoltre, di interfacciarsi con ambienti esterni al campo e quindi di incentivare l’uso anche spontaneo dell’italiano.

I bambini più grandi, invece, avevano raggiunto un stadio di apprendimento definibile alfabetico. Anche le competenze pragmatiche in L2 di questi studenti erano più ampie perché, dopo aver frequentato, seppure in modo irregolare, le scuole in Italia per diversi anni, essi avevano avuto modo di sperimentare con più frequenza l’uso della lingua italiana in contesti formali e informali.

Come anticipato, anche il livello di competenze informatiche possedute era molto eterogeneo: per i bambini più piccoli i netbook messi a disposizione dall’équipe erano un’autentica novità, mentre molti degli adolescenti del campo avevano avuto qualche possibilità di utilizzare a scuola dei pc. Inoltre i ragazzi più grandi avevano l’abitudine di frequentare degli internet points.

Con i bambini più piccoli si sono, dunque, utilizzati programmi di videoscrittura, disegno e semplici minigame. L’uso dei word processor, in particolare, è stato utile per sviluppare la conoscenza della tastiera e la consapevolezza delle corrispondenze tra grafemi e fonemi. L’approccio è stato comunque ludico: l’uso della videoscrittura è stato generalmente inserito in quiz o giochi linguistici (12). L’utilizzo del Paint, considerato dai più piccoli un’attività molto piacevole, ha permesso di migliorare abilità come la coordinazione oculo-manuale e l’astrazione spaziale, importanti anche per il grafismo. I minigame utilizzati come Memory o Load Runner (basato sul completamento di semplici labirinti), si sono rivelati importanti per sviluppare abilità legate all’attenzione visiva e al problem solving. (13)

Con i ragazzi più grandi invece l’uso della video scrittura è stato usato soprattutto per comporre frasi libere, legate a pensieri e stati d’animo personali. Questa attività ha permesso all’équipe, come si vedrà in seguito, di migliorare la socializzazione con il gruppo. Da un punto di vista linguistico invece questo lavoro ha permesso di intervenire sulle competenze ortografiche e metacognitive, attraverso l’individuazione degli errori commessi e il loro commento. Tuttavia, per i ragazzi quest’ultimo aspetto è risultato ostico perché meno legato a un apprendimento pragmatico della L2, ma più formale. (14)

Infine, molto stimolante per i più grandi, è risultato l’utilizzo dei social network. I ragazzi erano motivati a utilizzare questi strumenti per poter restare in contatto con coetanei di altre comunità e per tanto hanno chiesto ai ricercatori di aiutarli nel creare i propri indirizzi mail e profili Facebook. Tale

attività ha consentito a molti dei partecipanti di acquisire maggiore consapevolezza delle modalità di funzionamento e partecipazione ad ambienti online.

4. Il raccordo con la scuola

Rendere visibili gli invisibili: questo l'obiettivo della scuola "Tommaso Fiore" rispetto alla presenza di ragazzi e ragazze rom, a partire dal settembre 2007: sette anni scolastici or sono.

Nel corso di questi sette anni, in ogni anno scolastico circa duecentotrenta alunni hanno conseguito il diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione.

Nello stesso arco temporale hanno conseguito il titolo otto alunni rom su dieci (due sono rientrati in Romania) di cui tre donne: una goccia in un mare, un granello di sabbia in un deserto, quasi impercettibili, invisibili, se la riflessione si limita agli elementi numerici.

L'esiguità numerica degli alunni/e rom accompagnati al conseguimento del titolo non può, certamente, rendere visibile il processo avviato a partire dal primo raccordo tra la scuola e il campo di Santa Candida, stabilito attraverso una parrocchia e non mediante l'intervento di soggetti istituzionali.

La visibilità può essere raggiunta solo prestando attenzione al percorso effettuato, lungo e complesso, poiché ha incontrato, contenuto e, progressivamente, superato opposizioni e diffidenze di genitori e docenti, impreparati all'incontro con altre culture.

Nella costruzione del puzzle della visibilità è risultata strategica l'esperienza pregressa, in particolare del Protocollo d'intesa "...in mezzo", sottoscritto tra attori appartenenti a diversi livelli dell'Amministrazione Comunale e Scolastica (15). "...in mezzo" ... infatti il senso dell'incontro, del crogiuolo, del cerchio (mutuato dalla ruota presente nella bandiera rom) ha caratterizzato il lavoro di questi anni, pur tra luci ed ombre, incertezze e frammentarietà, determinate soprattutto dall'assenza di una presenza istituzionale sistemica, impegnata nel garantire al contesto di vita dei ragazzi e delle ragazze rom del campo di Santa Candida condizioni di sicurezza ed agibilità. La precarietà delle baracche, l'assenza di luce e acqua non hanno favorito una frequenza scolastica costante e, di conseguenza, alcuni alunni (due o tre) si sono dispersi, altri (tra quelli che hanno concluso con gli esami il primo ciclo d'istruzione) hanno dovuto ripetere poiché non erano riusciti a raggiungere traguardi minimi di competenza.

La proposta di collaborazione avanzata dal presente gruppo di ricerca all'inizio dello scorso anno scolastico è stata accolta con interesse poiché, per la sua strutturazione, intercettava punti nodali dell'esperienza:

- l'urgenza di costruire visibili elementi di legittimazione agli abitanti del campo, realizzando attività di lavoro sul campo nel loro contesto di vita e non esclusivamente in luoghi altri, estranei, per certi versi visti come ostili, come la scuola;

- l'opportunità di offrire a ragazzi e ragazze attraenti occasioni di apprendimento, a partire dall'alfabetizzazione digitale.

Il consolidamento di una sorta di patto per la visibilità è stato fornito da un'occasione specifica: la difficoltà, per il gruppo di ricerca, di lavorare sempre nel campo a causa delle avverse condizioni climatiche stagionali. La richiesta alla scuola di utilizzare i laboratori tecnologici ha, infatti, reso ancora più visibile la volontà della scuola di accogliere mettendo a disposizione i propri ambienti di apprendimento in quanto di tutti e per tutti.

L'attivazione, nello stesso anno scolastico, di un corso di lingua romena tenuto da una lettrice madre lingua assegnata a seguito di un'intesa sottoscritta tra M.I.U.R. e Ministero della Gioventù Rumena (v. & 6), ha favorito un virtuoso clima di scambio, funzionale al reciproco conoscersi e riconoscersi.

In questo clima E. e A. hanno sostenuto con fiducia e successo gli esami di stato conclusivi del primo ciclo d'istruzione: non pensiamo certo sia stato un caso, quanto, piuttosto il risultato di un complesso lavoro finalizzato a costruire una nuova cittadinanza, unitaria e plurale insieme poiché l'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La

presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in una opportunità.

5. Considerazioni didattiche

Quest'esperienza al campo rom si colloca tra le numerose azioni di didattica inclusiva (Mediazione linguistica; Corso di lingua, cultura e civiltà romena; Corsi di recupero per alunni di cittadinanza italiana e non; di contrasto alla dispersione, ecc..), condotte dalla scuola secondaria di 1° grado "T. Fiore" di Bari durante il corso dell'anno scolastico 2013-2014.

La collaborazione nel gruppo di ricerca, articolato nelle sue diverse competenze, si è rivelata estremamente fruttuosa per il coinvolgimento e le sinergie delle differenti risorse professionali.

Per quanto riguarda i destinatari dell'intervento, essendo bambini e bambine in età di obbligo scolastico di etnia rom, si è fatto leva sul forte bisogno comunicativo e di socializzazione. Un "facilitatore" della comunicazione è stato costituito appunto dal personal computer (16).

I contenuti delle attività didattiche hanno riguardato le storie individuali e familiari quotidiane dei/delle bambini/e (v. & 7). Si è richiamata l'attenzione sui passaggi necessari all'accensione del computer; alla "lettura" di alcuni segnali come il "caricamento" (ruota che gira, clessidra).

L'attenzione e l'impegno sono stati sempre molto alti. Alla richiesta del sito del loro gioco preferito, è seguito il momento della digitazione del nome in un motore di ricerca e, essendo le abilità di lettura e scrittura molto modeste, si è posto l'accento sull'importanza di tali abilità senza le quali non sarebbe stato possibile l'accesso ai siti. Si è rinforzata in tal modo la motivazione ad apprendere semplici parole prima e frasi dopo, partendo sempre dalla conoscenza delle lettere dell'alfabeto sulla tastiera del p.c..

Le attività didattiche si sono svolte prioritariamente nel campo rom di S. Candida e, talvolta, nel laboratorio linguistico della scuola dove sono presenti una quindicina di computer. A questo proposito è utile sottolineare che, i medesimi bambini incontrati il sabato mattina al campo, hanno preso parte con entusiasmo al corso pomeridiano di Lingua, cultura e civiltà romena, che si teneva ogni lunedì presso la scuola, poiché avevano la possibilità di continuare ad utilizzare i p.c. E questo li riempiva di gioia.

L'irregolarità della loro frequenza, è dipesa unicamente dalle difficoltà materiali di raggiungimento della scuola.

6. Il contributo del corso di lingua, cultura e civiltà romena

Nell'ambito di un accordo tra il Ministero dell'Educazione Nazionale e della Gioventù romeno, l'Istituto di Lingua Romena di Bucarest e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano, è stato attivato, per l'anno scolastico 2013 – 2014, un corso di Lingua, cultura e civiltà romena destinato ad alunni delle scuole in rete: romeni, romeni di etnia rom e di nazionalità italiana.

Il corso è stato concepito con lo scopo di "agevolare gli alunni nell'approccio con la lingua, la cultura e la civiltà romena, perché possano esercitare e migliorare la comunicazione nella lingua madre; conoscere alcuni momenti importanti della storia romena; interiorizzare i valori della cultura e della civiltà romena; nonché sviluppare pienamente la propria identità nel contesto dei valori europei" (17).

La scuola "Tommaso Fiore" di Bari, ha aderito a questa iniziativa con un gruppo di 25 alunni costituito dai ragazzi italiani, romeni e rom. Nella Scuola "Tommaso Fiore" erano iscritti 2 alunni di etnia rom e un'alunna di nazionalità romena. Il gruppo ha avuto, una struttura mista per quanto riguarda: età (gli alunni andavano dagli undici ai quindici anni), nazionalità (italiani, rom e romeni) e diversa scolarizzazione. Il progetto ha coinvolto anche altri due alunni dalla scuola Secondaria di primo grado "Zingarelli" con cui la scuola "Tommaso Fiore" collabora per il progetto rivolto agli alunni di etnia rom.

Al corso, tenuto nel laboratorio linguistico della scuola, si sono affiancati anche altri 5-6 ragazzi rom, provenienti dallo stesso campo che hanno frequentato abbastanza regolarmente il percorso scolastico pomeridiano, con un incontro di due ore alla settimana. Quest'iniziativa si è configurata come esperienza positiva, importante e interessante. In effetti, da anni, le istituzioni territoriali denunciano, nel campo rom in località Santa Candida, la questione relativa alla presenza di ragazzi in età scolare in situazione di vagabondaggio, di emarginazione, di vicinanza a sacche di illegalità.

Il programma del corso si propone, infatti, di aiutare l'alunno a orientarsi nel nuovo contesto sociale e culturale, senza affatto rinunciare alla sua identità, diventando parte attiva della vita sociale e culturale del paese conservando la propria origine e le proprie tradizioni, creando legami affettivi con la nuova struttura sociale, con i nuovi codici culturali proposti dalla società del paese di adozione.

La partecipazione al corso di lingua, cultura e civiltà romena ha rafforzato i processi d'inserimento dei ragazzi di etnia rom nel sistema scolastico, rispetto al quale la loro cultura d'origine dimostra solitamente poco interesse. Attraverso tale progetto, l'alunna E. è stata invogliata a frequentare il corso pomeridiano, sia per la presenza delle sue compagne del campo, sia perché facilitate dalla presenza di una professoressa di lingua madre (lingua ufficiale dei rom, in Romania, è la lingua romena).

Coinvolti dalle strategie didattiche, dai percorsi proposti dal programma di studio e dall'uso del computer i ragazzi rom si sono impegnati nelle attività del corso (18) rafforzando così gli apprendimenti di tipo linguistico e informatico che venivano elaborando.

Al di là degli obiettivi stabiliti dal programma di studio, molto positiva si è rivelata collaborazione tra gli/le alunni/e rom e gli autoctoni in uno scambio culturale di grande importanza.

7. La narrazione al campo: tentativi ed esperienze

Nel corso dell'esperienza, come più volte precisato, particolare attenzione è stata portata sugli aspetti linguistici. L'attività realizzata con il gruppo di bambini/e rom si è concentrata su brevi forme di auto narrazione attraverso l'utilizzo del racconto orale e della scrittura digitale.

Il primo incontro è stato dedicato all'autopresentazione. I/le bambini/e si sono soffermati soprattutto su cosa "mi piace". Hanno tralasciato completamente l'aspetto fisico e i tratti caratteriali (come invece fanno i nostri bambini quando si propone loro di auto presentarsi). E il loro "mi piace" è stato rivolto soprattutto ai giochi e ai giocattoli. Alla domanda se a loro piace vivere nel campo, hanno risposto tutti di "sì" "perché ci sono molti bambini, perché possono fare i giochi che vogliono, sporcandosi quanto vogliono, perché si sentono liberi, all'aria aperta.

Nei confronti della scuola hanno mostrato un sentimento ambivalente: da un lato a loro piace molto la scuola come luogo in cui incontrare altri bambini o docenti, in cui si possono fare delle attività diverse; dall'altro lamentano il non sentirsi particolarmente coinvolti nelle attività, di non avere molti contatti con i compagni di classe, di non avere spesso la merendina da consumare durante l'intervallo.

Durante gli incontri successivi, chiedevamo se rispetto alla data dell'ultimo nostro incontro fosse accaduto qualcosa di importante, di speciale al campo, o a scuola o per strada, qualcosa che valeva la pena che noi conoscessimo. Al termine del loro racconto, anche noi restituivamo loro qualcosa che sembrava importante, sempre sotto forma di racconto.

La maggior parte delle loro narrazioni si è soffermata sulle alluvioni che si verificano al campo ogni volta che piove. Dai loro racconti e dalle immagini che filmano con il cellulare, viene fuori soprattutto la paura di essere divorati da quell'acqua che arriva sempre in maniera impetuosa a ricoprire, in genere fino al polpaccio, le loro baracche e i loro terreni, bagnando tutto (lenzuola, scarpe, vestiti). E quando piove di sera, la notte nessuno dorme, per la paura (come dicono i bimbi) o per aiutare, ognuno a proprio modo, i più grandi a raccogliere l'acqua e buttarla via. Il cielo che smette di piovere lascia un'altra traccia molto fastidiosa, più complicata dell'acqua stessa: il fango. Quella melma marrone che sporca tutto e tutti, che fa scivolare, che non lascia i bambini andare a scuola perché spesso i vestiti sporchi di fango vengono buttati e non si sa più cosa mettere, perché le scar-

pe sono impresentabili e impraticabili. E quando piove per più giorni...è una sorta di esilio forzato: tutti restano chiusi giù al campo, anche per giorni!

Altra preoccupazione diffusa, spesso raccontata e scritta, è quella delle malattie o di alcune malformazioni fisiche. L'esposizione continua al freddo, un'alimentazione non corretta, condizioni igienico-sanitarie precarie, una non elevata fiducia nel nostro sistema sanitario (che li porta a farsi visitare malvolentieri) determinano una condizione fisica soggetta a malattie in tutti gli appartenenti alla comunità, bambini e adulti. Stati di sofferenza protratti perché non curati o curati male, ovviamente determinano anche stati d'animo di tristezza, di demotivazione che spinge molti di loro a non reagire, a starsene nel campo. E questi stati d'animo li abbiamo a volte rilevati nei bambini che, come prima precisato, li hanno anche raccontati.

Oltre ai temporali, i bambini hanno raccontato e scritto momenti piacevoli vissuti al campo come ad esempio la festa dei dolci, che nella loro comunità si festeggia il giorno di San Nicola, in cui i bambini appena svegli, la mattina, trovano nelle loro scarpe, messe apposta vicino le finestre delle baracche, grandi stecche di cioccolata. E per loro è una grande festa. Oppure la nascita di un fratellino o di un nipotino, vissuta sempre con gioia non solo dalla famiglia interessata ma da tutta la comunità.

Il racconto dei loro desideri ha riguardato l'avere una baracca in cui non faccia troppo freddo o troppo caldo e in cui non entri troppa acqua quando piove. Il desiderio di avere nel campo, in estate, una bella piscina; il desiderio di avere delle Barbie (per le femminucce) o delle macchine telecomandate (per i maschietti); il desiderio di avere la possibilità di fare laboratori artistici specie nel pomeriggio, quando non vanno a scuola: il desiderio che ci siano operatori che stiano con loro, anche più volte la settimana, per fare insieme qualcosa, come ad esempio i giochi al computer, ballare, ascoltare canzoni nella loro lingua (da youtube spesso ci hanno fatto vedere cantanti, attori molto noti nelle loro comunità).

Al racconto in forma orale, seguiva la scrittura al computer di ciò che avevano appena raccontato. La scrittura non era spontanea perché i bambini avevano difficoltà a scrivere anche se man mano che gli incontri proseguivano, la loro velocità di comprensione e di individuazione della lettera sulla tastiera corrispondente al suono, aumentava in maniera sorprendente.

Quando la scrittura in italiano del racconto terminava, spesso chiedevamo di essere noi a scrivere le stesse cose ma in lingua romanes. E in questa fase erano loro, adulti e bambini, che facevano da maestri prendendoci in giro, divertendosi di fronte ai nostri errori, imprecisioni e incomprensioni della loro lingua.

Alla fine di questo percorso si sarebbe dovuto realizzare un powerpoint con slides, foto, filmati, creati dagli stessi bambini per raccontare in maniera ludica ed efficace vari momenti di vita al campo e fuori dal campo, le loro emozioni, i loro progetti. Il tempo e le attrezzature a disposizione non ci hanno permesso ad oggi di farlo, ma ci proponiamo di riprendere il percorso al più presto, convinti che sostenere i bambini e le bambine in un processo di racconto e di scrittura, in grado di dare un senso nuovo alle loro azioni, difficoltà, tradizioni restituendole allo stesso tempo a un pubblico esterno, sia utile nella costruzione della loro identità di futuri cittadini e cittadine non solo rom ma anche di una comunità più ampia (barese, italiana, europea). Cioè quella in cui vivono ogni giorno.

8. Provvisorie conclusioni e possibilità di sviluppo

Sulla base di quanto registrato nei diari di bordo, in particolare per quanto riguarda le osservazioni attinenti ai passaggi didattici, educativi e sociali, è possibile ricostruire le esperienze realizzate nel corso dei mesi da settembre a giugno relativamente a: a) i livelli apprenditivi dell'uso del computer, b) i livelli apprenditivi della lingua italiana parlata e scritta e c) le dinamiche di socializzazione.

Per quanto riguarda il primo punto è possibile riscontrare un esito positivo nei confronti delle prime due fasi previste nel piano di lavoro elaborato (v. & 5, nota n.16) mentre la terza e quarta fase non sono state raggiunte data anche la difficoltà della connessione internet al campo rom presso cui si sono tenuti prevalentemente gli incontri. Tutti i bambini e le bambine impegnati nella ricerca hanno

raggiunto buoni livelli di padronanza nel riconoscere le icone presenti sul desktop, lettere e simboli sulla tastiera, nell'usare il mouse e indirizzarlo, aprire un motore di ricerca, scegliere e utilizzare giochi virtuali.

Relativamente alle competenze di tipo linguistico-comunicativo attinenti alla ricezione e produzione orale, l'itinerario dalla comprensione di espressioni semplici su persone e/o luoghi, di un breve discorso, la formulazione di messaggi, alle attività parlate centrate sulla narrazione della propria giornata è stato realizzato da tutti i soggetti partecipanti. In particolare l'uso del presente indicativo dei verbi 'venire, volere, potere, dovere e sapere; il passato prossimo dei verbi regolari e di fare; l'uso di preposizioni semplici e articolate con luoghi, avverbi di quantità, espressioni di tempo risultano adeguatamente padroneggiati (19).

Diversa è invece la situazione per il linguaggio scritto: le attività di lettura e di scrittura, inizialmente a livelli particolarmente bassi, sono state molto limitatamente incrementate. L'uso del computer ha costituito un aiuto per il riconoscimento delle lettere sulla tastiera e la lettura delle parole illustrative dei giochi, ma un debole incentivo per l'attività di scrittura (fermandoci così alla realizzazione parziale della seconda fase).

Probabilmente l'uso di internet e la possibilità di accedere ai social net-work avrebbe potuto stimolare molto di più in questa direzione, ma - come precedentemente richiamato - le condizioni attuative dell'esperienza non hanno consentito la realizzazione di questa parte della ricerca e impedito così il raggiungimento di quello che era stato indicato come secondo obiettivo e cioè sostenere e incrementare abilità di lettura e scrittura nella lingua italiana attraverso l'uso del computer (20). D'altronde dobbiamo anche essere consapevoli che due ore alla settimana (in cui, tra l'altro, i bambini/e si alternavano al computer) sono un tempo assai modesto per riuscire a incidere significativamente sui livelli di apprendimento. Già il fatto d'aver vissuto degli incontri positivi, piacevoli sul piano relazionale e interessanti su quello cognitivo ha rappresentato per i bambini/e coinvolti nella ricerca un'esperienza importante da condividere e portare avanti al di là degli specifici risultati riscontrati (21).

Per quanto riguarda le dinamiche di socializzazione, l'iniziale incertezza è stata ben presto superata: i bambini che ci avvicinavano senza interagire già dal secondo incontro hanno cominciato a dialogare, chiedere di fare determinati giochi, fare domande sull'uso del computer, sollecitare la nostra presenza al campo(22). Il fatto d'avere solo tre computer mentre i bambini che volevano partecipare erano molti di più, comportava delle turnazioni. Ancora nel mese di aprile, la turnazione per l'uso dei computer risultava di difficile realizzazione (23), ma è stata un'esperienza che, portata avanti con sistematicità, ha concorso a far comprendere semplici regole di convivenza.

Molto diversa la situazione con le bambine. La cultura rom interpreta ruoli e compiti femminili prevalentemente, se non esclusivamente, all'interno del nucleo familiare. "A loro piacciono le bambole" è stata la risposta data da D., un bambino del campo a cui avevamo chiesto come mai le bambine non si avvicinassero. Ma dopo poco più di un mese dall'inizio della nostra esperienza, la situazione ha cominciato a modificarsi: verso la fine di ottobre si è avvicinata A., una bambina di dieci anni, dapprima solo per guardare, ma dalla volta successiva per interagire e scegliere i giochi (24). In seguito hanno partecipato altre due bambine e la loro presenza è diventata sistematica anche se rimaneva una forma di 'sudditanza' per quanto riguarda l'uso degli spazi lasciati dai bambini.

Nei confronti di aspetti generali, la ricerca realizzata ha permesso d'individuare, nell'ambito delle pratiche dei diversi partners, le azioni specifiche positive che possono risultare estensibili in altre situazioni similari.

Dall'analisi dei diari di bordo sono emersi i fattori che hanno contribuito allo sviluppo del progetto. Soprattutto il ruolo della scuola, a condizione che non sia lasciata sola ma sostenuta dagli altri soggetti coinvolti, è risultato particolarmente rilevante: l'attenzione 'mirata', le pratiche di accompagnamento dell'alunno, la capacità di dialogo e l'impegno nel portarlo avanti con le famiglie e con gli altri partners, hanno rappresentato i tratti ricorrenti e qualificanti.

Le questioni emerse ci permettono di concludere come solo la partecipazione e il concorso di forze dei diversi soggetti interessati - bambini, scuola, famiglia, comunità, enti locali, associazioni e cen-

tri di ricerca - possono costituire la vera 'chiave di volta' per sostenere l'insieme del processo educativo complesso, articolato, flessibile, difficile sempre e in particolare quando si tratti di bambini e bambine che vivono in condizioni estreme di gravi carenze economiche e di pesanti disagi sociali quali quelli coinvolti nella presente ricerca.

Senza assolutamente pretendere di poter fornire sicure soluzioni – le ‘ricette’ tante volte richieste da insegnanti e non solo – ma ritenendo di indicare risultanze utili per gli operatori che intendano tradurle in prassi, possiamo riconoscere soprattutto in tre aspetti le condizioni favorevoli: il lavoro di rete, la capacità di ascolto, l'incoraggiamento fiducioso da parte degli insegnanti e di tutti gli altri operatori.

Sul lavoro di rete non si insiste mai abbastanza non solo relativamente alla sua importanza, ma ai suoi significati non semplici da comprendere, né tanto meno da attuare. E' necessario precisare come realizzare un autentico lavoro di rete comporti saper interagire da parte di tutti i componenti senza nessun protagonismo, ma anzi con un'attenzione costante e paziente alle osservazioni, contributi, suggerimenti che provengono dai vari membri del gruppo. Il lavoro di rete è un apporto fondamentale, un aiuto imprescindibile per cercare di raggiungere un esito positivo ma i componenti della rete devono maturare una capacità di lavoro in comune che si acquisisce con il tempo e con le esperienze realizzate insieme. Particolarmente delicato è il compito di coordinamento della rete che richiede di trovare sempre il punto di equilibrio tra orientamento del gruppo e rispetto delle eventuali diversità di posizione. Da qui la necessità di un lavoro preliminare di condivisione della ricerca da intraprendere, un'adesione di base da parte di tutti i componenti della rete relativamente alle finalità che si intendono perseguire e le metodologie di lavoro da adottare.

La capacità d'ascolto è stata portata avanti da tutti i soggetti indicati nei confronti non solo dei bambini/e ma anche di tutti gli adulti del campo. Nella ricerca in questione, molto importante è stata la scelta di fare alcune riunioni del gruppo di ricerca al campo rom, segno chiaro di un'attenzione rivolta alle famiglie, di una facilitazione per la loro partecipazione e il loro coinvolgimento: non soltanto quindi i colloqui presso la scuola o l'ufficio dell'assistente sociale, dove la disparità di condizione e di status viene sottolineata dalla stessa materialità della sede, ma al campo vicino alla baracca del capo famiglia che diviene colui che ‘accoglie e spiega’ (25).

Terzo aspetto, fondamentale, senza il quale tutto si disperde, l'incoraggiamento da parte degli insegnanti e del gruppo di ricerca che, nel loro rapporto con i bambini/e, hanno sostenuto, motivato le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento e valorizzato ogni loro progresso sia pure modesto. Li hanno cercati quando mancavano da scuola, sono stati vicini nei tanti momenti di difficoltà, hanno fatto comprendere quanto sia dannosa e pericolosa l'ignoranza delle cose e, soprattutto, hanno fatto fare esperienza di come imparare possa essere un piacere.

Iniziative intraprese all'interno e all'esterno della scuola contrassegnate dalla partecipazione e condivisione delle attività, l'affiancamento di tutor competenti, il rispetto della flessibilità dei tempi di apprendimento e delle motivazioni personali dei bambini e delle bambine rom (e non solo) costituiscono elementi di grande rilevanza e significato per consentire alle nuove generazioni di crescere elaborando progressivamente una cultura formativa che potrà rendere la vita migliore per il singolo e la società.

Gli investimenti in questa direzione sono senza dubbio quelli più 'redditizi'. Sono maturi i tempi perché questo sia effettivamente compreso? Non siamo sicuri di poter dare una risposta positiva. La condizione dei rom in Italia è stata più volte oggetto di attenzione da parte degli organismi internazionali. Recenti raccomandazioni vengono dal Comitato dell'ONU per l'Eliminazione della Discriminazione Razziale (Committee on the Elimination of Racial Discrimination, CERD), che esprime preoccupazione per gli sgomberi forzati di rom e sinti e per la mancanza di una politica abitativa in loro favore. Una delle preoccupazioni riguarda la politica e l'informazione. Il Comitato, estremamente preoccupato per la prevalenza di discorsi razzisti, la stigmatizzazione e gli stereotipi diretti contro rom, sinti, camminanti e non cittadini, ha annotato che la discriminazione razziale è in aumento nei media e su internet, in particolare sui social network. (Committee on Elimination of Racial Discrimination 2012, 5).

Lavorare con i rom impegnati in un percorso formativo ha anche l'obiettivo - non secondario - di cercare di contrastare queste situazioni, di ridurre il risentimento popolare, i pregiudizi e l'ostilità verso queste popolazioni (impegno auspicato dalla Commissione Straordinaria per la Tutela e la Promozione dei Diritti Umani 2011, 42) e di alimentare un'attenzione costruttiva nei loro confronti da parte non solo degli enti locali, ma di tutta la società civile.

Note

- (1) L. Santelli Beccegato è autrice del capitolo 1, A. Fornasari del capitolo 2, A. Cassano del capitolo 3, F. Positò del capitolo 4, A. Cinquepalmi del capitolo 5, A.M. Tomaziu del capitolo 6, R. Ferro del capitolo 7. Le conclusioni sono a cura di tutto il gruppo.
- (2) Il gruppo è stato inizialmente costituito da L. Santelli Beccegato - docente pedagogia sperimentale- Università di Bari 'Aldo Moro' (coordinatrice), L. Carrera - ricercatrice di sociologia - Università di Bari 'Aldo Moro', A. Cassano - PhD in pedagogia, R. Ferro - regista, A. Fornasari - ricercatore pedagogia sperimentale - Università di Bari 'Aldo Moro', G. De Vito giornalista. Nel mese successivo all'avvio della ricerca il gruppo è stato integrato da A. Cinquepalmi - insegnante scuola secondaria I° "T. Fiore", L. Positò - dirigente scuola secondaria I° "T. Fiore", A. M. Tomaziu - mediatrice, insegnante di italiano-rumeno.
- (3) Si è trattato di un incontro, concordato con il responsabile del campo, di tre ore.
- (4) L'attività si è avviata con cinque bambini fino ad arrivare a un gruppo di dodici. L'età andava dai sei ai quindici anni.
- (5) Molto ampia la letteratura sul tema. Per citare uno dei contributi recenti v. M. C. Michellini, *La ricerca-azione*, in M. Baldacci, F. Frabboni (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013, pp.131 e sgg.
- (6) Per quanto riguarda i tempi, la progettazione della ricerca è cominciata nel luglio del 2013 e si è sviluppata e realizzata da settembre 2013 a giugno 2014.
- (7) H. Jenkins et alii, *Culture partecipative e competenze digitali*, trad .it. Guerini, Milano 2010, p.98 e sgg.
- (8) Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books
- (9) C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- (10) F. Caon e S. Rutka, *La Lingua in gioco*, trad. it., Guerra Edizioni, Roma, 2000.
- (11) La terminologia cui si fa riferimento è mutuata dal modello evolutivo di apprendimento delle abilità di letto-scrittura di Uta Frith. Secondo tale prospettiva i bambini in età prescolare acquisiscono delle competenze di tipo *logografico*: in sostanza essi devono ancora consolidare l'idea dell'esistenza di un'associazione fonetica tra grafemi e *fonemi*, pur conoscendo alcune parole e avendo già consapevolezza di alcune funzioni pragmatiche della lingua. Successivamente, in età scolare i ragazzi acquisiscono tale consapevolezza e attraversano uno stadio definito *alfabetico*. Con l'ampliamento delle competenze linguistiche successivamente essi attraverseranno uno stadio *ortografico* e uno stadio *lessicale*. Cfr U. Frith, *Beneath the surface of surface dyslexia*, in J.C Marshall, M.Coltheart, K.Patterson (a cura di), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London, 1985
- (12) Per esempio ai bambini, talvolta, veniva chiesto di "indovinare" i tasti giusti per far apparire sullo schermo determinate lettere che componessero brevi parole.
- (13) Va precisato che molta letteratura sulla media education considera i videogames strumenti utili a sviluppare abilità di diverso tipo, utili all'apprendimento come, ad esempio, la capacità di mantenimento dell'attenzione, il problem solving, le abilità di astrazione spaziale e di coordinamento occhio-manuale. Cfr M. Di Stasio, *Videogiochi e scuola. Quando imparare è un'avventura: esplorare e creare nuovi mondi*, in M.Faggioli (a cura di), *Tecnologie per la didattica*, Apogeo, Milano, 2010, pp.527-599

- (14) Molti studi sull'insegnamento della L2 tendono ad evidenziare come l'apprendimento di una lingua straniera viene reso più semplice quando l'allievo sperimenta la nuova lingua in contesti concreti e per fini facilmente riconoscibili. Questo aspetto probabilmente può risultare ancor più valido per i rom, in quanto abituati a un uso prevalentemente orale e pragmatico della lingua madre. Su questo tema v. L.Brandi, *L'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2*, in <http://insegnoitaliano.indire.it/materiali/letture/brandi.pdf>
- (15) Si fa riferimento al protocollo d'intesa con il Comune di Bari, l'Ufficio scolastico regionale per la Puglia e la rete di scuole, denominato "...in mezzo", del 11.V.2012 delibera n. 247.
- (16) Lo sviluppo delle competenze, per quanto riguarda la lingua, ha seguito 3 fasi: *I fase*: comprensione e produzione (scritta e orale) di semplici parole; comprensione e produzione (scritta e orale) di semplici e brevi frasi; comprensione orale di espressioni semplici su persone e/o luoghi; produzione scritta di singole parole. *II fase*: comprensione orale di un breve discorso; produzione scritta di brevi messaggi; produzione scritta di brevi frasi; produzione scritta di un testo breve e semplice. *III fase*: Attività parlate e scritte centrate sulla narrazione della propria giornata. Competenze relative all'uso del computer: *I fase*: accendere e spegnere il computer; riconoscere icone presenti sul desktop; riconoscere lettere e simboli sulla tastiera. *II fase*: usare il mouse e indirizzarlo; aprire un motore di ricerca; scegliere e utilizzare giochi virtuali. *III fase*: navigare in rete; utilizzare pen drive; aprire un dominio e.mail; leggere e scrivere e.mail. *IV fase*: usare power point; costruire power point; utilizzare social network.
- (17) Anexa la Ordinul M.E.C.T. nr. 1303 / 13.06.2007 privind aprobarea programei de curs optional, Limba, Cultura si civilizatie româneasca, pentru elevii români care studiaza în scoli din afara granitelor României (Allegato all'Ordine M.E.C.T.n.1303./13.06.2007 relativo all'autorizzazione del programma per il corso opzionale, Lingua, Cultura e Civiltà Romena per gli alunni romeni che studiano nelle scuole all'estero); la nostra traduzione.
- (18) Constatati i miglioramenti sul piano della frequenza pomeridiana (mentre al contrario- l'alunna E. continuava ad assentarsi nelle ore curricolari), il Consiglio di Classe, in cui è stata inserita l'alunna, ha ritenuto opportuno considerare il corso di lingua e civiltà romena, come parte integrante del percorso scolastico e prevedere una riduzione di orario al mattino per invogliare l'alunna alla frequenza curricolare.
- (19) I tempi di ogni fase apprenditiva sono risultati flessibili in considerazione sia delle diverse età dei bambini/e partecipanti, sia dei diversi livelli di apprendimenti pre-esistenti.
- (20) Diversa la situazione dei due giovani che hanno frequentato il corso di italiano-rumeno (E. e A.) che hanno raggiunto un livello di sufficienza nel saper leggere e scrivere e superato l'esame di terza media.
- (21) Alla fine del mese di giugno, informati della conclusione dell'esperienza, la domanda fatta non solo dai bambini/e ma anche dagli adulti del campo rom è stata se saremmo tornati a settembre. La nostra risposta è stata interlocutoria. L'intenzione è certamente quella di riuscire a portare avanti il rapporto con la comunità rom di S. Candida, che si è configurato in termini indubbiamente positivi, ma bisognerà disporre di più adeguate condizioni di lavoro.
- (22) Come d'intesa, il nostro gruppo di ricerca si recava al campo ogni sabato mattina per un paio d'ore. Un sabato, salutandoci, D. - un bambino di undici anni - ci ha detto: "una settimana è lunga da passare".
- (23) Dal diario del 26 aprile 2014: "Intanto i bambini sgomitano parecchio con i pc e io Rosa dobbiamo intervenire per cercare di dare una certa turnazione che consenta a ciascuno di loro di poterli usare con un pò di tranquillità."
- (24) A., quando si è allontanato il compagno per lasciarle il posto ha esclamato: "Finalmente libera!" (dal diario del 30 XI).
- (25) Come precisato dal responsabile del campo rom, è stata la prima volta in dodici anni di loro permanenza che si è verificata una situazione di questo genere.

Riferimenti bibliografici

- Amnesty International (2010), *La risposta sbagliata. Italia: il «Piano Nomadi» viola il diritto all'alloggio di rom a Roma*, Index: EUR 300/001/2010.
- Argiropoulos D. (2003), *Organizzare il silenzio: il passato nel presente dei rom*, in *Biopolitica minore*, a cura di Paolo Peticari, Manifesto libri, Roma.
- Argiropoulos D. (2003), *Disagio e inclusione sociale*, in Atti conferenza nazionale e-Learning, Regione Emilia Romagna, Bologna.
- Chicchi F. (2001), *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legarne sociale ed egemonia culturale del rischio*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione Straordinaria per la Tutela e la Promozione dei Diritti Umani, Senato della Repubblica (2011), *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia*, www.senato.it
- Committee on Elimination of Racial Discrimination (2012), *Concluding Observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Italy*, disponibile nel sito del Comitato per la Promozione e la Protezione dei Diritti Umani, www.comitatodirittiumani.net
- Di Luzio G. (2011), *Brutti, sporchi e cattivi. L'inganno mediatico sull'immigrazione*, Ediesse, Roma.
- Educazione democratica*, numero monografico, luglio 2012.
- Piasere L. (1995), *Comunità girovaghe, comunità zingare*, Liguori, Napoli.
- Piasere L. (1999), *Un mondo di mondi*, L'ancora, Napoli.
- Soravia G. (1996), *Educazione linguistica, educazione interculturale e provincialismi* in Lacio Drom.
- Soravia G. (1998), *La lingua come auto identificazione e problemi classificatori delromanes*, in Lacio Drom.
- Strauss A., J. Corbin (1997), *Grounded Theory in practice*, Sage, Thousand Oaks (CA)
- Wiernicki K. (1997), *Nomadi per forza: storia degli zingari*, trad. it., Rusconi, Milano.

Il paradigma montessoriano nelle scuole dell'Infanzia non montessoriane. Un progetto pilota nelle scuole della Provincia di Trento
di Berta Martini, Andrea Lupi

DOI: 10.12897/01.00055

Molti principi psico-pedagogici montessoriani contribuiscono in modo fondamentale all'acquisizione di competenze professionali decisive per l'insegnante, tanto sul versante teorico quanto su quello metodologico. A questo scopo, nell'anno scolastico 2013-2014 si è realizzato un progetto formativo 'pilota' che ha coinvolto la Provincia Autonoma di Trento (Ufficio Infanzia, Dipartimento della conoscenza), l'Università di Urbino, la Fondazione Montessori Italia e due scuole dell'infanzia di Trento. Il progetto aveva un duplice scopo: avvicinare gli insegnanti alla conoscenza di alcuni principi psico-pedagogici del Metodo Montessori (MM) attraverso la sperimentazione di alcune pratiche montessoriane, ed operare una trasposizione didattica di queste prassi in vista di un loro inserimento nella programmazione didattica di sezioni non ad indirizzo.

Many of the Montessori psycho-pedagogical principles contribute to the acquisition of crucial skills to the teacher, both on a theoretical and a methodological side. To this end, we present a training project which involved the Autonomous Province of Trento (Childhood Office, Department of Knowledge), the University of Urbino, Italy, the Montessori Foundation and two schools of Trento.

Premessa

Crediamo di non allontanarci molto dalla verità se diciamo che tutti gli insegnanti sanno chi è Maria Montessori e che cosa sia il Metodo a lei intitolato. La maggior parte di loro (auspicheremmo tutti) lo ha studiato sui banchi di scuola o all'università. Questo non significa tuttavia che tutti conoscano il pensiero montessoriano in profondità né, tanto meno, che ne comprendano la filosofia o ne sappiano cogliere la logica sottesa. Per paradosso, accade spesso che lo spazio che dedichiamo a grandi Autori e a grandi opere assuma la misura inversa della loro rilevanza. Così questi autori e le loro opere, pur conosciuti, rimangono inerti, incapaci di pervadere il nostro sapere professionale. Nel caso della Montessori questa circostanza è accentuata dalla specificità di indirizzo delle scuole cosiddette "a metodo" che sembra legittimare il disinteresse di tutte le altre. Questa miopia pedagogica non è senza conseguenze neanche per le scuole montessoriane la cui osservanza al Metodo rischia di essere impermeabile a ogni altra legittima riflessione pedagogica. Al contrario, crediamo che molti dei principi psico-pedagogici montessoriani possano contribuire in modo fondamentale all'acquisizione di competenze professionali decisive sia in senso teorico sia in senso metodologico. A questo scopo, nell'anno scolastico 2013-2014 si è realizzato un progetto formativo 'pilota' che ha coinvolto la Provincia Autonoma di Trento (Ufficio Infanzia, Dipartimento della conoscenza), l'Università di Urbino, la Fondazione Montessori Italia e due scuole dell'infanzia di Trento (1). Il progetto aveva un duplice scopo: avvicinare gli insegnanti alla conoscenza di alcuni principi psico-pedagogici del Metodo Montessori (MM) attraverso la sperimentazione di alcune pratiche montessoriane; operare una trasposizione didattica di queste prassi in vista di un loro inserimento nella programmazione didattica di sezioni non ad indirizzo. Era invece estraneo agli scopi del progetto una formazione degli insegnanti al Metodo in sé, data la natura delle scuole coinvolte. I principi psicopedagogici del MM, declinati sia in senso teorico sia in senso metodologico, sono stati dunque assunti 'a paradigma' al fine di sollecitare presso gli insegnanti un *habitus* professionale più consapevole e didatticamente più adeguato. La nostra convinzione a riguardo è che se fatti agire nel concreto della prassi quotidiana, gli insegnamenti montessoriani permettono la coltivazione di atteggiamenti che possono far evolvere la qualità didattica *anche* delle scuole non a indirizzo. In questa direzione vanno anche alcune ricerche che mostrano la validità dell'approccio montessoriano nelle scuole (Dohrman, 2003; Lillard, Else-Quest 2006).

1. Il paradigma montessoriano

A partire da questi lavori si è proceduto a immaginare quali principi pedagogici montessoriani potessero essere utilmente strutturati come paradigma di riferimento per articolare le scelte teoriche e metodologiche delle scuole dell'infanzia. In particolare, ci siamo domandati quali principi e quali pratiche potessero essere oggetto di una "trasposizione didattica" in contesti non-montessoriani. Preciseremo più avanti in che senso abbiamo inteso questo termine.

Per prima cosa si è preso in considerazione il *corpus* degli scritti di Maria Montessori rileggendolo in chiave formativa e distinguendovi all'interno una serie di asserzioni, talune maggiormente di tipo metodologico e didattico, talaltre maggiormente di tipo teorico e pedagogico. Le posizioni metodologiche sono riscontrabili con maggiore frequenza e risonanza nei testi in cui la Montessori presenta le proprie scoperte in merito all'organizzazione degli spazi e alla strutturazione della proposta didattica, ad esempio in testi quali *La scoperta del bambino* (Montessori, 1950) (2), o *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (Montessori, 1916) (che pure riguarda un grado scolastico che il progetto non prendeva in considerazione), o ancora in un testo divulgativo come il *Manuale di pedagogia scientifica* (Montessori, 1930) (3). Le posizioni teoriche e sull'impianto generale della pedagogia montessoriana si ritrovano invece meglio espresse in testi quali *Il segreto dell'infanzia* (Montessori, 1938), *Educazione e pace*, (Montessori, 1949a), *Formazione dell'uomo* (Montessori, 1949b), *La mente del bambino*, (Montessori, 1952).

Successivamente, anche sulla scorta di autori che hanno provveduto ad analizzare e isolare i più importanti elementi teorici del metodo (Tornar, 1990; Lillard, 2005), abbiamo individuato alcuni principi teorici fondanti l'intero edificio pedagogico montessoriano e li abbiamo assunti per sviluppare intorno ad essi la nostra riflessione e il lavoro con gli insegnanti. Descriviamoli brevemente.

1) *Non prevalenza dei sensi diacritici nell'atto cognitivo*. Secondo questo principio, l'apprendimento migliore deriva dall'esercizio della persona nella sua globalità e non dall'uso esclusivo dell'udito e della vista. L'apprendimento richiede materiali didattici da manipolare (*hands on materials*) in libertà, da approcciare con tutti i sensi, compresi il gusto e l'olfatto.

2) *L'apprendimento avviene in contesti che presentano difficoltà prossimali e una progressione graduale delle difficoltà*. Questo principio fa espresso riferimento a un'istanza tipicamente umana: per apprendere gli esseri umani hanno bisogno di potersi concentrare attivamente su attività i cui elementi costitutivi siano noti, ma in cui ci sia anche una qualche difficoltà, o un elemento ignoto da domare, scoprire o risolvere. Quella stessa discontinuità di livelli che secondo Krashen, nella *input hypothesis* (Krashen, 1985), permette l'apprendimento linguistico e il progresso nell'apprendere una lingua straniera, che avanza quando chi apprende comprende un segnale o un elemento nuovo e ignoto ma adiacente e prossimo agli input comprensibili che già egli riesce a manipolare e che sono presenti nel suo abituale livello di conoscenze e abilità acquisite. Krashen parla di un contesto d'apprendimento efficace in cui a un input comprensibile (*i*) si aggiunge un elemento nuovo (*I*), da cui la formula della input hypothesis (*i+I*). Vygotskij teorizza qualcosa di simile con l'ipotesi dell'esistenza di una "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1974) mettendo in evidenza la necessità di creare attorno al bambino la possibilità di esercitarsi su qualcosa che egli non è ancora in grado di svolgere autonomamente ma che è prossimo rispetto a quanto già in grado di fare.

3) *L'educatore crea le condizioni ottimali per l'apprendimento adottando un comportamento positivo di tutoraggio nei confronti dei bambini e delle bambine*. Qui è in questione l'atteggiamento dell'educatore il quale si pone alcuni obiettivi, paragonabili a quelli descritti da Wood e Bruner nella teoria dello *scaffolding* (Wood et al. 1976), tesi a rendere interessante il compito da svolgere, elicitar l'attenzione del bambino, mostrare chiaramente gli obiettivi d'apprendimento, ridurre le possibilità di scelta per favorire la comprensione dei passaggi che portano alla soluzione, sostenere il processo d'apprendimento motivando il bambino alla risoluzione del problema, segnalare al bambino gli elementi critici fondamentali del compito da svolgere, aiutarlo a gestire la frustrazione, mo-

strare soluzioni del compito.

4) *L'ambiente materiale, gli spazi, gli arredi e i materiali didattici come "maestri"*. Ciò significa che essi devono essere progettati e curati affinché permettano al bambino di trovare attività interessanti da svolgere, sia individualmente sia in piccolo gruppo, da poter scegliere in autonomia e il più possibile autocorrettive. Devono, dunque, diventare "maestri" (nell'italiano immaginifico della Montessori l'ambiente è chiamato *maestro*) incorporando il più possibile i tre principi elencati in precedenza. Un materiale tipicamente montessoriano (secondo questa nostra lettura) dovrà favorire dunque l'esercizio sensoriale del bambino, essere attraente e interessante e perciò motivare intrinsecamente all'azione, possedere una qualche problematicità di livello tale da poter essere gestita e risolta, permettere al bambino di auto-correggersi nonché prevedere opzioni limitate di azione. il ruolo strategico dei materiali didattici per l'acquisizione di determinate abilità è sempre stato sottolineato da Maria Montessori (e per la verità in maniera meccanica riguardo ai materiali sensoriali di sviluppo che l'hanno resa celebre al grande pubblico), la quale pone una particolare enfasi alle attenzioni che la maestra deve rivolgervi, facendo sì che l'attività intelligente del bambino venga favorita e permessa parimenti dall'insegnamento dell'adulto e dalla natura stessa dei materiali che permettono l'esercizio libero e concentrato del bambino. Qui la teoria montessoriana mostra un punto critico. Difatti sarebbe possibile interpretare il metodo, come molta parte dei suoi critici ha fatto, come un insieme di materiali che servono per far svolgere al bambino alcuni *esercizi*, privandolo della creatività connaturata alla sua intelligenza. La celeberrima critica di Dewey (1920) al materiale montessoriano, troppo rigido e perfezionato dall'adulto, mette in luce una grande assenza dalla teoria montessoriana: quella di materiali creativi che il bambino può manipolare e modificare da solo, sperimentando in libertà ciò che trova a disposizione nell'ambiente, producendo ipotesi e falsificandole, arrivando a incorporare nel prodotto della sua azione cognitiva i contenuti scoperti nel processo d'apprendimento. La Montessori prevede chiaramente (Montessori, 1950, p.171) che il bambino possa esplorare il materiale e utilizzarlo in maniera intelligente (escludendo verosimilmente solo un uso improprio del materiale, "*che non porti nessun beneficio allo sviluppo della intelligenza infantile*" (Ibid.)). Tuttavia nella pratica di formatrice e nella trasmissione di istruzioni pratiche alle sue seguaci e collaboratrici ha favorito non poco la creazione di un *habitus* che considera il materiale come un apparato didattico da usare solo come mostrato dalla maestra, in questo caso esponendosi alla giusta critica di Kilpatrick (1914) che considera il suo materiale inadatto a permettere l'espressione della personalità individuale. Qui risiede una problematica cruciale che riverbera, in particolare, sulla possibilità stessa di intraprendere un percorso formativo come quello di cui stiamo parlando. La riflessione in merito all'apparato didattico montessoriano può essere infatti condotta lungo due direzioni opposte: verso la sua presunta obbligatorietà d'uso, oppure verso la considerazione delle sole caratteristiche intrinseche che ogni singolo materiale deve possedere per permettere al bambino di sviluppare le proprie competenze e abilità. La nostra posizione è evidentemente a favore di questa seconda opzione. Peraltro, proprio una caratteristica del gruppo di docenti che ha partecipato alla formazione ha reso questo approccio particolarmente opportuno. Difatti, molti anni prima le stesse insegnanti si erano formate sull'apprendimento della lettura e della scrittura secondo il modello di Ferreiro-Teberosky (1985) (Formisano, Zuccheromaglio & Pontecorvo, 1986) che applicavano alla progettazione didattica le indicazioni costruttiviste e di libera e naturale sperimentazione dei materiali linguistici a disposizione nell'ambiente al fine di favorire nel bambino l'insorgenza di un conflitto cognitivo che lo rende consapevole dello scarto esistente tra le sue conoscenze e la realtà con cui viene a contatto, portandolo a modificare le proprie ipotesi mentre passa da uno stadio di sviluppo a quello successivo. La Montessori, com'è noto, propone un approccio molto diverso alla didattica della lingua scritta. Si parte dalla presentazione dei suoni, per passare poi agli elementi fonetici minimi (fonemi), e da questi alle lettere (grafemi), fino alle sillabe e alle parole, seguendo un tipico schema sintetico. Nel discutere le attività di pre-lettura e pre-scrittura con gli insegnanti i due approcci avrebbero dunque, con ogni probabilità, rischiato di confliggere. Prestare attenzione rigidamente alla sequenzialità dei materiali montessoriani e alla loro canonica modalità d'uso, dunque, non sarebbe stato opportuno. Al contrario, insistere sulle caratteristiche strutturali dei materiali così

come le abbiamo descritte sopra, ci ha permesso far emergere la possibilità di conciliare due approcci e due modi di promuovere l'apprendimento della lingua scritta all'interno di una stessa classe.

5) *L'organizzazione del tempo scolastico deve prevedere la possibilità per i bambini e le bambine di trovare occasioni per interessarsi ad una o più attività e poterle svolgere seguendo il proprio ritmo personale di lavoro.* Tradotto nei termini della teoria dell'informazione, questo principio rinvia all'idea che "l'eccesso di rumore ostacola il flusso dell'informazione". In altre parole, per apprendere le persone abbiano bisogno di momenti di concentrazione individuale in cui non siano interrotte da interventi distraenti. Ciò comporta che la polarizzazione dell'attenzione sia un fenomeno imprescindibile per la possibilità stessa dell'apprendimento. La Montessori riporta molti esempi di bambini in grado di scegliere l'attività più interessante, svolgerla in silenzio e in piena concentrazione, completamente assorti, tanto da dimenticare ogni influsso ambientale e anche il senso di auto-consapevolezza e la percezione del tempo. Questi bambini impegnati in attività che bilanciano la difficoltà e l'abilità richiesta, che provocano un piacere intrinseco e danno una sensazione di controllo sulla realtà, ricordano molto le descrizioni di *flusso* che dà la psicologia (Csikszentmihalyi, 1990) quando parla di esperienza ottimale, ovvero di quelle esperienze a cui si riferiscono gli individui quando vogliono descrivere la fenomenologia dello stato psico-fisico migliore che abbiano mai vissuto.

2. L'ipotesi di lavoro

Una volta individuati gli elementi strutturali della proposta educativa montessoriana, li abbiamo presentati alle insegnanti attraverso alcuni incontri formativi d'aula. Obiettivo degli incontri era la conoscenza condivisa dei principi teorici fondamentali e l'acquisizione di un linguaggio comune. In questo senso, gli incontri di formazione hanno costituito il necessario presupposto della sperimentazione successiva. La seconda parte del progetto, infatti, era centrata su una possibile trasposizione didattica dei fondamenti del metodo ai contesti ordinamentali e organizzativi delle scuole dell'infanzia provinciali. In altre parole, volevamo rendere operativi nel contesto delle normali attività di sezione, i principi teorici e metodologici sopra esposti.

L'ipotesi di lavoro consisteva nell'assumere che far agire tali principi avrebbe portato gli insegnanti ad assumere maggiore consapevolezza dei loro atteggiamenti e, di conseguenza, ad accrescere la qualità delle loro scelte didattiche. Difatti, come abbiamo già anticipato, ci interessava focalizzare l'attenzione non tanto sul Metodo in sé, bensì sui costrutti e sui principi su cui esso si struttura. Le intuizioni montessoriane sulla mente, sul bambino o sulla scuola, il ruolo attribuito alla cognizione, all'ambiente di apprendimento, al tempo scolastico, al ruolo dell'educatore ecc. ci sembravano offrire gli elementi paradigmatici a partire dai quali sviluppare la riflessione pedagogica e didattica. In particolare, per semplificare il lavoro e commisurararlo al tempo disponibile, abbiamo focalizzato l'attenzione degli insegnanti su tre fondamentali 'categorie' capaci di sussumere i contenuti affrontati negli incontri formativi: la *mente assorbente*, l'*ambiente educante* e l'*autonomia del bambino*. Queste categorie permettono di concepire e progettare l'azione educativa facendo riferimento, a un tempo, ai principi paradigmatici del metodo e ad alcune strutture implicite fondamentali della filosofia dell'educazione quali l'educabilità del soggetto (mente assorbente), il ruolo delle stimolazioni e degli input ambientali (ambiente educante) e la costruzione attiva del sapere da parte del soggetto (autonomia del bambino).

In seguito, a partire dal costrutto della *trasposizione didattica* (Chevallard, 1985/1991; Martini, 2000; Martini, 2005; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) associato al Metodo, si è lavorato sulle condizioni di possibilità di un "trasferimento" delle suddette categorie montessoriane ai contesti delle scuole dell'infanzia. I presupposti teorici e metodologici del metodo dovevano infatti necessariamente integrarsi nel tessuto ordinamentale e organizzativo delle scuole e ciò ha richiesto di individuare criteri e strumenti in grado di rendere 'spendibili' le categorie montessoriane negli as-

setti organizzativi e curricolari delle scuole dell'infanzia. L'obiettivo è stato quello di arrivare a individuare *best practices* che rappresentano soluzioni di tipo *blended* attuabili nelle scuole dell'infanzia non a indirizzo montessoriano.

In questa seconda fase, il progetto ha previsto incontri di formazione con gli insegnanti, incontri di sperimentazione da svolgersi nelle scuole, nonché incontri di autoformazione. In particolare, il percorso è consistito in quattro incontri finalizzati alla presentazione di attività montessoriane legate al linguaggio e alla matematica, in due incontri con i bambini e gli insegnanti delle sezioni delle scuole dell'infanzia coinvolte, in due incontri di autoformazione e in due incontri finalizzati a discutere e rielaborare le proposte sperimentali. Le attività di sperimentazione sul linguaggio sono consistite in *innomenclature* (materiale che favorisce il riconoscimento globale delle parole e il riconoscimento del nome come unità semantica fondamentale), *lettere smerigliate* (materiale che favorisce il lavoro di corrispondenza tra grafema e fonema), *tombola dei suoni* (materiale che permette una prima analisi fonemica delle parole e il riconoscimento del suo grafema iniziale). Le attività di sperimentazione sull'aritmetica sono consistite in *marchette* (materiale che favorisce il riconoscimento delle quantità e dei simboli numerali e permette al bambino di lavorare sulla distinzione tra pari e dispari), *fuselli* (materiale che favorisce la comprensione della quantità come insieme di elementi unitari rappresentati dai fuselli; attraverso la manipolazione dei fuselli l'attività agisce inoltre sulla variazione della quantità), *aste numeriche* (materiale che favorisce il riconoscimento della quantità, ma secondo una diversa modalità senso motoria, e la variazione della quantità attraverso la sollecitazione della dimensione agita dell'operazione di addizione – come, ad esempio, nella passeggiata dell'1).

3. La sperimentazione: pratiche di trasposizione da contesti montessoriani a contesti non montessoriani

Da un punto di vista concettuale, nel progetto è stata operata una *trasposizione didattica* di tipo particolare. Com'è noto, il costrutto di trasposizione, almeno nella sua accezione 'interna', si riferisce all'insieme di azioni e processi che intervengono sul sapere quando questo è oggetto di insegnamento e apprendimento. Secondo la classica formulazione offerta da Chevallard (1992) nell'ambito della sua *Teoria Antropologica del didattico*, tali processi riguardano le condizioni di 'adattamento del sapere' necessarie affinché esso assuma una forma adeguata per essere insegnato e appreso (*le text du savoir*). Il duplice passaggio: dal sapere esperto (*savoir savant*) al sapere da insegnare (*savoir à enseigner*) e da questo al sapere insegnato (*savoir enseigné*) è rappresentativo del sistema di azioni (di selezione, mediazione, ecc.) che l'insegnante compie sul sapere per la sua "messa in forma didattica" a partire dalla sua "forma scientifica". Da questo punto di vista, ogni azione didattica tesa ad individuare le condizioni per l'insegnamento di un certo sapere può essere intesa come un'azione traspositiva. Così è stato, evidentemente, anche per il nostro lavoro: l'individuazione di alcuni elementi relativi al linguaggio e all'aritmetica prescolare rappresentavano gli oggetti di sapere da insegnare e far apprendere attraverso una loro opportuna messa in forma didattica. Tale forma didattica, tuttavia, è stata rintracciata a partire dai materiali e dalle pratiche montessoriane relative a quei saperi. In questo senso, la trasposizione ha agito, oltre che in senso chevallardiano, ossia come ricerca delle condizioni di insegnabilità di certi contenuti di sapere, anche come ricerca delle condizioni per un "trasferimento" da contesti montessoriani a contesti non montessoriani del sapere da insegnare. Non solo. Poiché tra gli obiettivi del progetto c'era anche quello della comprensione dei principi teorici fondamentali del Metodo, la trasposizione didattica è stata fatta agire anche a livello degli insegnanti. In particolare, essendo tali principi 'incarnati' nei materiali e nelle attività montessoriane a essi associate, a essere trasposte sono state proprio le pratiche montessoriane.

Da un punto di vista operativo, si è compiuto un doppio passaggio: dalle pratiche montessoriane a una loro trasposizione intuitiva in contesto ordinario e da queste alla individuazione di *best practices*, corrette da un punto di vista montessoriano, ossia tali da fare propri i relativi principi teorici e metodologici, ma allo stesso tempo spendibili all'interno di una qualsiasi programmazione didattica

curricolare (vedi Fig. 1).

Fig. 1



Dopo una prima riflessione sui materiali e sulle attività montessoriane per comprenderne la logica e il funzionamento abbiamo coinvolto gli insegnanti nell'allestimento di attività che a partire dai materiali presenti in aula, facessero agire i medesimi principi e i medesimi apprendimenti. Il tentativo di far rispondere i materiali di sezione alle esigenze poste dal rispetto delle categorie di autonomia, ambiente e mente assorbente, nonché la successiva riflessione negli incontri di formazione hanno permesso agli insegnanti di interrogarsi sul significato di queste ultime e di confrontarsi su quali fossero le migliori soluzioni traspositive. Queste sono state successivamente raffinate attraverso la costruzione di materiali e delle loro regole d'uso, fino alla costituzione di buone pratiche. Talvolta ciò è stato fatto limitandosi a replicare in maniera analogica il materiale montessoriano, mentre in molte occasioni questo è stato solo lo spunto per la realizzazione di materiali e attività originali e paradigmatiche rispetto alle categorie e ai contenuti presi in esame.

Per la realizzazione di questo processo traspositivo abbiamo fornito tre criteri, uno per ciascuna delle categorie prescelte, utili per 'controllare' la correttezza della trasposizione. In particolare, la categoria di *mente assorbente* è stata messa in corrispondenza con quella di 'filosofia della mente del bambino' che è fatta agire dalle scelte curricolari. Infatti, a scuola gli insegnanti agiscono, più o meno consapevolmente, in riferimento ad una teoria della mente del bambino che ne giustifica in maniera coerente, potenziale e processo di sviluppo. Di una precisa 'filosofia della mente' è certamente espressione il Metodo che dunque, in questo senso, si offre come riferimento teorico per pensare organicamente contenuti e attività, ossia processi mentali e operazionali fatti agire nelle situazioni didattiche. La categoria di *ambiente* rinvia invece al costruito di *milieu* (Brousseau, 1998) come contesto antagonista per lo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino. Il *milieu* è l'insieme degli elementi materiali, ma anche dei vincoli e delle risorse con i quali il bambino interagisce quando è posto di fronte a una situazione didattica. In particolare, il carattere antagonista del *milieu* che 'ingiunge' al bambino il rispetto delle regole d'uso del materiale didattico può essere messo in corrispondenza con la capacità del materiale di essere autocorrettivo e di non essere ridondante incorporando un chiaro stimolo all'azione cognitiva. Infine, la categoria di *autonomia* è stata posta in corrispondenza con quella di *situazione a-didattica*, ancora di ispirazione brousseauiana (Brousseau, 1998), che influisce, in direzione montessoriana, sulla gestione della relazione insegnante-allievo. La situazione didattica dovrebbe sempre prevedere, secondo Brousseau, momenti *a-didattici*, ossia momenti nei quali scompare momentaneamente l'intenzione di insegnare. In corrispondenza di un momento siffatto, sebbene l'allievo sappia che la situazione è stata allestita *ad hoc* per insegnargli qualche cosa, egli risponde alle istanze del *milieu* e quindi del sapere in esso è implicato. L'azione dell'insegnante che attraverso l'allestimento del momento a-didattico 'devolve' all'allievo il sapere anziché trasmetterglielo in forma diretta, può cioè essere interpretata come un'azione mediata dal *milieu*/ambiente, il quale agisce permettendo al bambino un'azione concentrata, ossia una presa

in carico personale e autonoma del sapere. In sintesi, ciascuna ipotesi traspositiva di materiali e attività doveva rispondere alle seguenti indicazioni metodologiche:

- essere autocorrettiva, ossia funzionare come un ‘sistema antagonista’;
- fare agire specifici processi mentali e operazionali coerenti con le programmazioni didattiche;
- essere caratterizzata dalla presenza di momenti a-didattici di devoluzione del sapere.

Riportiamo di seguito, a titolo di esempio, due attività, *fuselli* e *marchette*, che sono state analizzate alla luce di queste indicazioni.

Com'è noto, i *fuselli* costituiscono un'attività che Maria Montessori inserisce nel volume *Psicoaritmetica* (1934), tra quelle dedicate al periodo prescolare. Essa è formata da 55 unità separate, assimilabili a piccoli bastoncini tutti uguali tra loro, e da un casellario diviso in 10 scompartimenti contrassegnati dalle cifre 0, 1, 2, ... 9. Il bambino deve collocare ogni gruppo di bastoncini nella casella contrassegnata dalla cifra corrispondente. L'attività fa intervenire contestualmente aspetti legati al conteggio (quando si costruiscono gruppetti di bastoncini di numerosità crescente) e al riconoscimento dei simboli numerici (quando ciascun mazzetto di bastoncini deve essere collocato in una delle caselle).

Nel concreto della nostra sperimentazione, la trasposizione di questa attività (come delle altre) è avvenuta in due tempi: con materiale meno strutturato e meno efficace prima (Fig. 2 e 3), con materiale più adeguato poi (Fig. 4 e 5). Nell'ipotizzare le modalità d'uso del materiale, oltre alle indicazioni montessoriane, ci si è riferiti anche alla distinzione fondamentale tra enumerazione e conteggio e all'articolazione dei rispettivi processi lessicali e semantici (Lucangeli, Iannitti & Vettore, 2007; Martini, 2007).

Figg. 2 e 3

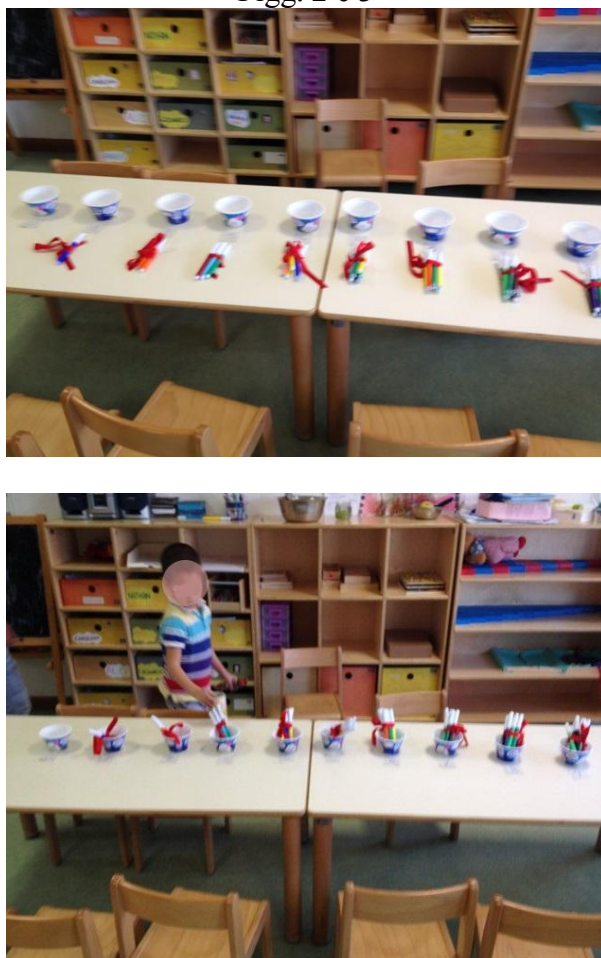


Fig. 4 e 5



Secondo la descrizione montessoriana (Montessori, 1934) le *marchette* sono costituite da dieci cartoncini separati, su ciascuno dei quali è scritto un numero da 1 a 9, e da 55 piccoli oggetti, le “mar-che” (per esempio dei gettoni). L’attività consiste nell’ordinare i cartoncini; nel porre in corrispondenza di ciascun cartoncino la quantità di oggetti corrispondenti; infine, nel disporre gli oggetti in fila per due in modo da ottenere configurazioni diverse per numeri pari o dispari. Da un punto di vista didattico, l’ordinamento dei cartoncini implica il controllo dei processi lessicali, ovvero la capacità di enumerazione associata al carattere ordinale dei numeri, e dunque, da un punto di vista cognitivo, la memorizzazione della sequenza linguistica delle parole-numero. La corrispondenza tra cartoncini e marchette rinvia invece al principio di cardinalità e coinvolge abilità di natura sia lessicale sia semantica. Lo schieramento delle marchette su due file permette infine di intuire per via analogica la proprietà dei numeri di essere pari o dispari (Fig. 6 e 7).

Figg. 6 e 7



Accanto ad attività che replicano forma e struttura di quelle montessoriane, ne sono state costruite altre che se ne discostano in maniera più o meno evidente.

Per esempio, nell'attività riportata nelle Figure 8, 9 e 10, la corrispondenza tra numerali e quantità è stata realizzata attraverso delle carte che usano due diverse modalità di rappresentazione: figurale e simbolica. Alcune carte contengono la rappresentazione figurale del numero (1 elefante, 2 galli, 3 gatti, 9 fiori ecc.), mentre altre carte contengono tanti pallini colorati quanti il numero a cui si riferiscono.

Figg. 8, 9 e 10





Questa attività, oltre ad insistere sui processi lessicali e semantici, suggerisce l'idea della corrispondenza non univoca tra significanti e significato dei numeri. In altre parole, essa rende evidente l'idea che una stessa quantità è dunque uno stesso numero può essere rappresentato attraverso segni figurati e astratti diversi introducendo così al simbolismo matematico (Fig. 11). D'altra parte, la dialettica significante/significato ha, nel caso dell'educazione matematica, una rilevanza fondamentale. Non solo perché la competenza in questa disciplina è inseparabile dalla comprensione e dalla padronanza d'uso del suo linguaggio simbolico, ma anche perché essa utilizza diversi registri semiotici (numerico, figurale, simbolico ecc.) per la denotazione dei medesimi enti matematici.

Fig. 11



Conclusioni

Il Progetto, nato come esperienza pilota, ci ha permesso di rilevare due aspetti a nostro giudizio rilevanti in ordine alla formazione degli insegnanti.

Il primo riguarda il potenziale formativo della pedagogia montessoriana nell'acquisizione di uno stile di insegnamento consapevole e fondato. Ciò anche indipendentemente da un'adesione totale al Metodo come avviene, di necessità, per gli insegnanti che lavorano nelle scuole dell'infanzia non a indirizzo. Nella nostra esperienza, in particolare, l'attenzione alla categoria di *mente assorbente* ha indotto gli insegnanti a individuare con precisione crescente i comportamenti infantili significativi e a correlarli agli obiettivi attesi. La categoria di *ambiente/milieu* ha sollecitato gli insegnanti nella progettazione più attenta di attività e materiali. Il riferimento al concetto di autonomia ha loro permesso di assumere un atteggiamento vigile, ma maggiormente distaccato e paziente nei confronti del bambino mentre è 'al lavoro'. Ne sono testimonianza la numerosità e la qualità delle pratiche traspositive realizzate (Fig. 12, 13 e 14).

Il secondo aspetto riguarda l'approccio traspositivo adottato. L'individuazione *bottom up* di buone pratiche didattiche ha permesso agli insegnanti, in un arco di tempo limitato, di acquisire il senso di alcuni insegnamenti montessoriani proprio grazie al loro trasferimento in contesti di istruzione ordinari. Ciò ha consentito di gestire il binomio formativo teoria-prassi, limitatamente ai contenuti del corso, in modo ricorsivo e facendo esercizio di riflessività sull'una e sull'altra reciprocamente. Non solo. Il lavoro di trasposizione didattica, operato sulla base di criteri condivisi, è stato da un lato l'occasione per interrogarsi sul significato pedagogico della proposta montessoriana e farlo agire nel concreto delle situazioni didattiche. Dall'altro lato, esso ci ha permesso di leggere categorie e principi montessoriani alla luce di costrutti pedagogici e didattici di tipo generale e disciplinare. Per esempio, ha permesso di rileggere le prassi legate all'apprendimento dei numeri alla luce delle più recenti acquisizioni sull'intelligenza numerica (Butterworth, 2005), secondo un atteggiamento di rigore scientifico perfettamente in linea, potremmo dire, con quello montessoriano. Quest'ultimo aspetto, in particolare, rappresenta per noi una scommessa pedagogica: dare voce, fuori dai canonici

contesti montessoriani, al Metodo e ai principi che lo strutturano sia in senso teorico sia in senso metodologico. E ciò semplicemente perché esso ha, ancora oggi, qualche cosa di universale da dirci e da insegnarci. In altre parole, perché veicola una cultura, o meglio un paradigma, per pensare l'infanzia e la sua scuola.

Note

- (1) La sperimentazione è stata condotta nelle scuole “Piccolo mondo” e Madonna Bianca”, entrambe di Trento.
- (2) Il testo fu pubblicato originariamente nel 1909 con altro titolo e successivamente riedito e corretto più volte fino alla versione definitiva del 1950. Per l'evoluzione del testo si veda Trabalzini 2003.
- (3) La prima edizione originale inglese uscì nel 1914 con il titolo *Dr. Montessori's Own Handbook*.

Bibliografia

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Butterworth, B. (2005). The Development of Arithmetical Abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, 1, 3-18.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. (Original work published 1985).
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12, 1, 73-112.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York:Harper & Row.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dohrman, K.R. (2003). *Outcomes for students in a Montessori program*. Rochester: New York: Association Montessori International/USA.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze:Giunti Barbera.
- Formisano, M., Zucchermaglio, C. & Pontecorvo, C. (1986). *Guida alla lingua scritta*. Roma: Editori Riuniti.
- Kilpatrick, W.H. (1914). *The Montessori System Examined*. Boston: Houghton Mifflin.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lillard, A. (2005). *Montessori. The Science Behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894.
- D. Lucangeli, D., Iannitti A. & Vettore, M.(2007). *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*. Roma: Carocci.
- Martini, B. (2000). *Didattiche disciplinari*. Bologna: Pitagora.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini, B. (2007). L'educazione matematica prescolare nella pedagogia montessoriana.*Infanzia*, 7-8, 364-367.
- Montessori, M. (1916). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Loescher-Maglione.
- Montessori, M., (1934). *Psicoaritmetica*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Ticinese.
- Montessori, M. (1949a). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1949b). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la

lumière de la didactique comparée. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27, 3, 407-429.

Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.

Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori. Da «Il metodo a La scoperta del bambino»*. Roma: Aracne.

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Professionalità docente e percorsi di formazione post-laurea in modalità blended: la collaborazione interistituzionale per la costruzione di competenze sui Disturbi Specifici di Apprendimento presso l'Università degli Studi di Foggia
di Federica Cirulli

DOI: 10.12897/01.00058

L'articolo descrive le esperienze del Master di I livello e del Corso di Perfezionamento e Aggiornamento Professionale in "Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento" nati a partire dall'A.A. 2011-12 nell'ambito dell'Università degli Studi di Foggia su iniziativa dell'unità di ricerca del Laboratorio ERID (ERID Lab • Educational research & Interaction Design). I corsi hanno previsto due edizioni e sono stati realizzati per insegnanti di differente formazione, al fine di fornire loro le conoscenze e le competenze necessarie ad un adeguato approccio con alunni e studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). I due percorsi formativi, realizzati nel contesto di un'azione sincretica che ha coinvolto il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e la Conferenza Nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, sono stati attivati sulla base delle convenzioni siglate tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia e le Facoltà di Scienze della Formazione presenti nel territorio regionale pugliese. I corsi esprimono l'esigenza di offrire un valido servizio a quanti operano nell'ambito della formazione per i DSA, dando attuazione alla nuova politica sull'inclusione promossa dal MIUR. Più specificatamente, il presente contributo intende indagare le ragioni della validità delle esperienze descritte e vuol dimostrare il ruolo rilevante a livello nazionale di tale intervento sistemico concretizzato, in questo particolare ambito di interesse, attraverso una didattica di tipo *blended*.

The paper describes the experience of the Master and Specialization Course in "Teaching and Educational Psychology for Specific Learning Disabilities", held in University of Foggia, starting at years 2011-12, by the research unit of ERID Lab • Educational research & Interaction Design. These courses included two editions and were designed for teachers from different backgrounds, in order to provide them with the knowledge and skills necessary for an adequate approach with students and learners with Specific Learning Disorders (SLD). The courses have been realized as a part of a syncretic action involving the Ministry of Education, University and Research (MIUR) and the National Conference of Deans of the Faculties of Education, based on the agreements made between the "Regional Scholastic Office for Puglia" and the Faculties of Education of the universities of Puglia region. The two training programmes arise from the need to offer a valuable service to those people working in the education field and, specifically, in relation to the SLD, giving implementation to the new policy for inclusion promoted by MIUR. More specifically, the present paper aims to investigate the reasons for the validity of the described experiences and to demonstrate the substantial role in the national context of this intervention concretized through a systemic blended didactic in this particular area of interest.

1. Gli interventi ministeriali: DSA e quadro normativo italiano

L'interesse dell'Università degli Studi di Foggia verso le questioni legate ai DSA è maturato nell'ambito della nuova politica per l'inclusione avviata dal MIUR negli ultimi anni. In particolare, la Legge n.170/10 definisce un preciso sistema di diritti e di doveri degli alunni con DSA e di tutte quelle parti sociali (scuola, università, altre istituzioni) chiamate, con le rispettive responsabilità, ad intervenire per rendere concreto ed effettivo il diritto allo studio e il successo formativo di questi discenti alla medesima stregua degli altri studenti; le istituzioni scolastiche hanno l'obbligo di segnalare alle famiglie i possibili casi, riscontrati nella prassi quotidiana, di DSA, così da dare avvio all'iter per la diagnosi (Legge n.270 del 2010, "Le Linee guida sui DSA e i piani didattici personalizzati"). Nello specifico, l'art. 5, comma 4, sottolinea che "agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifi-

ca e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari". Ruolo molto importante in questo senso ha acquisito il Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 Luglio 2011, "Linee guida disturbi specifici di apprendimento": la certificazione di DSA può pervenire dalla famiglia o dallo studente di maggiore età, conseguentemente la scuola o l'università intraprende le iniziative necessarie.

In osservazione a tali direttive e a quanto indicato anche nelle Linee Guida allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, il MIUR ha dato avvio a numerosi interventi a sostegno della formazione del personale scolastico presentando, a livello regionale, piani di formazione interamente incentrati sui DSA che hanno permesso la creazione di una prima rete di referenti per questi disturbi. Inoltre, le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA hanno nuovamente evidenziato l'importanza della funzione assunta dalle istituzioni scolastiche e universitarie fornendo le indicazioni operative per l'applicazione delle disposizioni previste dal decreto.

In tale quadro, l'Università di Foggia e il Laboratorio ERID, rispecchiando le finalità della legge, hanno ricoperto un ruolo rilevante nell'aver individuato soluzioni che elaborassero metodologie didattiche innovative per la formazione professionale del personale docente su questi temi. Tale iniziativa ha definito l'ambito d'intervento della formazione degli insegnanti, le misure didattiche di supporto utili a sostenere un più adeguato iter d'insegnamento/apprendimento, le modalità di verifica e quelle di valutazione al fine di tutelare il diritto allo studio di alunni e studenti con diagnosi di DSA nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema regionale.

2. I bisogni speciali degli studenti e la risposta degli insegnanti: l'azione integrata delle istituzioni

Dal quadro presentato, emerge il valore di azioni che interessano figure professionali interne alla scuola capaci di agire come facilitatori degli apprendimenti. Attualmente, gli insegnanti appaiono consapevoli della necessità del riconoscimento tempestivo dei DSA non solo nell'ambito dell'apprendimento scolastico, ma anche in ogni ambiente di sviluppo fisico e psichico. In particolare, Chiappetta Cajola (2013) individua tre principali livelli di osservazione degli studenti da parte dei docenti:

1. "livello del corpo, ovvero di osservazione della menomazione di struttura corporea;
2. livello della persona, cioè di osservazione della limitazione delle attività o della restrizione alla partecipazione;
3. livello dell'ambiente, ovvero di osservazione di ciò che agisce da barriera o da facilitatore e che può dunque semplificare una procedura complessa per attivare il senso inclusivo di strategiche sinergie" (p. 67).

Sulla base di queste dimensioni di osservazione, è stato possibile definire gli ambiti d'intervento per cui sono stati coinvolti gli insegnanti-corsi dei due corsi indicati (Meneghini, 2013):

- "socio-relazionale: emotività e tentativi di riuscita, percezione di competenza, responsabilità, autovalutazione, ruolo nel gruppo classe,
- contestuale: organizzazione tempi e spazi, attività cooperative, tutoraggio, presenza di strumenti in un'ottica inclusiva e non solo compensativa,
- didattico: concettuale, sequenziale, procedurale, metacognitivo, organizzativo con canale verbale, visivo, verbale/visivo, concreto operativo" (p. 19).

L'esigenza di sostenere e responsabilizzare i docenti rispetto alla propria formazione li ha accompagnati verso una possibile ridefinizione del proprio ruolo e della propria carriera, dando un particolare valore sia al confronto aperto e riflessivo con gli altri enti coinvolti sia all'azione collaborativa delle istituzioni interessate. La crescita professionale è quindi dipesa dalla possibilità di dare vita a un'*active agency* efficace, nata dal legame tra i molteplici attori dell'azione formativa (Costa, 2012).

In particolare, rispecchiando le indicazioni e le finalità dei tre enti coinvolti (MIUR, Università di Foggia, Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia), gli obiettivi del master e del corso si sono palesati nell'esigenza di formare su:

- il diritto all'istruzione e il fondamentale supporto agli alunni con DSA;
- il successo scolastico;
- l'inclusione sociale e culturale;
- la capacità di aiuto per le difficoltà emotive dello studente;
- la ricerca di pratiche comuni nell'ambito di un medesimo istituto;
- il più efficace iter formativo degli studenti con DSA.

Secondo tali considerazioni, i corsi hanno interpretato la consapevolezza delle necessità formative emergenti che il mondo della scuola chiede per portare avanti le sue attuali finalità e per rinnovare il proprio modo di fare così da verificare la rispondenza delle competenze di cui si dispone. Al riguardo, Luhmann e Schorr (1988) mostrano come il compito dell'educare possa riguardare scelte d'insegnamento che hanno a che fare con un doppio riferimento sistemico: quello professionale e quello istituzionale. Ciò riguarda l'autoriflessione da parte del docente rispetto all'esigenza di ampliare il proprio sguardo verso l'ambiente in cui avviene il processo educativo così da agire nella direzione di una rimozione dei possibili ostacoli all'apprendimento (Booth & Ainscow, 2002).

Formazione dei docenti, dunque, che sviluppa "nuove forme di consapevolezza" (Limone, 2007, p. 8) e riguarda un insieme di rapporti che legano scuola e fuori scuola in quanto "responsabilità etico-relazionale delle forme e dei contenuti di sapere da promuovere attraverso una progettualità formativa che sia un antidoto alla *scuola a caso*" (Pinto Minerva, 2011, p. 33).

Nel caso dei due percorsi introdotti, la possibilità di sviluppo di competenze specifiche sui DSA è accresciuta grazie alla collaborazione ragionata tra istituzioni diverse e grazie all'utilizzo di adeguate tecnologie didattiche di supporto all'azione formativa per i docenti selezionati.

3. L'utilizzo della metodologia *blended* per lo sviluppo di competenze sui DSA presso l'Università degli Studi di Foggia

Le esperienze del Master e del Corso in "Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento" hanno coinvolto cento docenti delle scuole pugliesi di ogni ordine e grado e hanno rappresentato l'esito di percorsi formativi che mettono in rilievo il riconoscimento delle potenzialità e delle opportunità della didattica *blended*. Così come esplicitato nelle iniziali finalità del progetto, la piattaforma *e-learning* dei due corsi (elearning.unifg.it) ha perseguito l'obiettivo di soddisfare i requisiti didattici ed educativi delle istituzioni coinvolte, utilizzando strumenti di ultima generazione con un occhio di riguardo per quelli di tipo *open-source* (Fig. 1). Ambizione principale è stata l'integrazione della didattica in presenza con un programma per lo svolgimento di attività *on-line* asincrone, fruibili al di là del grado di mobilità dell'utente (Bozzini et al., 2012). I due percorsi hanno ricalcato la dimensione scientifica e organizzativo-didattica entro cui sono state mobilitate le risorse: sono state previste due edizioni, la prima per l'A.A. 2011-12, la seconda per l'A.A. 2012-13; entrambe finanziate dal MIUR per un numero selezionato di docenti appartenenti a ogni ordine di grado di scuola e a cui è stata permessa l'iscrizione con una quota ridotta.

Le lezioni sono state erogate in presenza e *on-line* secondo un'organizzazione della didattica in tre moduli:

- M1 Livello base: Disturbi Specifici dell'Apprendimento,
- M2 Livello intermedio: Pedagogia Speciale,
- M3 Livello avanzato: Casi di studio.

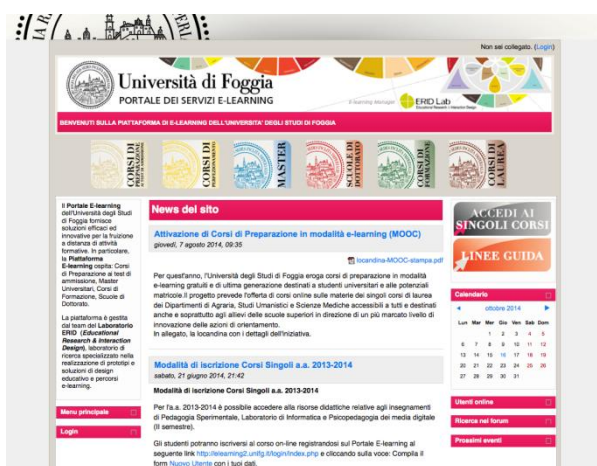


Figura 1

Schermata della home page della piattaforma che ha ospitato i corsi. Disponibile in: <http://elearning2.unifg.it>

In fase di strutturazione dei due corsi, particolare attenzione è stata rivolta alle attività *on-line* grazie al peso affidato alla didattica in *e-learning*. L'articolazione complessiva ha, infatti, previsto la seguente suddivisione delle attività: lezioni frontali in presenza, 72 ore; lezioni *on-line*, 174 ore; *stage*, 140 ore; prova finale, 50 ore; studio individuale, 1.064 ore. Per entrambi i corsi, si è usato come *Learning Content Management System* il software *open-source MOODLE* dotato di funzionalità di *virtual learning environment* (VLE) e in grado di permettere all'Ateneo foggiano la gestione e la proprietà intellettuale di quanto pubblicato. La piattaforma *e-learning* è stata implementata secondo una filosofia "*open*" nella convinzione che il prodotto realizzato potesse essere considerato uno strumento comune: ciò che qualifica le due iniziative risiede sia nella tecnologia utilizzata sia nell'intenzionalità condivisa che anima i promotori delle stesse (Adorni & Sugliano, 2004). In tal senso, la specificità dei due corsi si è manifestata nell'utilizzo della piattaforma come elemento catalizzatore per tutti gli attori coinvolti nella formazione (istituzioni, insegnanti-corsisti, docenti, tutor *on-line* e in presenza). Quest'ultima ha consentito l'impiego dell'*active learning*: "l'apprendimento è stato visto come l'esito di una costruzione dialogica, si può parlare di attività propriamente collaborative o cooperative, intendendo con il termine *collaborare* l'operare congiunto verso un obiettivo comune attraverso interventi reciproci e condivisi e con *cooperazione* l'operare orientato al conseguimento di un obiettivo comune attraverso strategie basate sulla divisione del lavoro" (Laici, 2007, p. 32). In particolare, è stato possibile individuare le seguenti tipologie di utenti in piattaforma:

- i tecnologi, che si sono occupati della messa a punto, dell'installazione e della gestione della piattaforma, nonché dei sistemi *software* e *hardware*, quali i *database* e i *web server*, utili per il suo regolare funzionamento. Inoltre, essi si sono occupati dell'accessibilità, dell'usabilità e della sicurezza informatica della piattaforma;
- gli amministrativi, che hanno provveduto agli aspetti burocratici dell'intero sistema *e-learning*;
- i docenti, che hanno sviluppato e condotto i singoli corsi, individuando la strategia didattica e la struttura del corso, creando e revisionando il materiale didattico, sotto forma di *learning object*;
- gli studenti/corsisti, che hanno fruito della piattaforma principalmente per avere accesso al materiale didattico e per interagire con gli altri utenti;
- i tutor, che hanno sfruttato competenze orientate principalmente alla mediazione e allo sviluppo dell'interazione (Elia & Murgia, 2008).

Ciascuna disciplina ha avuto uno spazio virtuale, autonomo dagli altri, ma ordinato nella medesima maniera, con un *forum* generale della materia, uno SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) per la video-lezione con la documentazione fornita dal docente, risorse bibliografiche e un *forum* che ha permesso ai corsisti di caricare i propri elaborati finali. Le figure coinvolte nella

formazione hanno fruito in maniera differente e indipendente la piattaforma: il corpo docente, infatti, ha potuto operare nello spazio relativo al proprio insegnamento e comunicare con i corsisti tramite uno specifico *forum* dedicato; la segreteria didattica, invece, ha avuto accesso allo spazio relativo alla “Didattica in presenza e Comunicazioni” in modo da gestire il clima della classe e rispondere alle questioni organizzative e amministrative; i due *tutor on-line*, inoltre, hanno animato, organizzato e amministrato le singole aree virtuali degli insegnamenti (Caprile, Cotroneo & Giglio, 2009).

L'ambiente *e-learning* ha tenuto conto di tre orientamenti (Fig. 2). Il primo (ambiente per l'istruzione) ha rappresentato lo spazio dell'educazione formale creato dal docente e corredato da materiali necessari per un rapporto bidirezionale docente-studente. Gli strumenti adoperati sono stati quelli della lezione frontale realizzata per mezzo di materiali video e testuali. Il secondo è stato quello della comunità di pratica: la comunità d'insegnanti/corsisti che può costruire conoscenza attraverso azioni collaborative. La terza direzione è data dall'educazione informale, dall'ambiente personale di apprendimento, dalla valutazione individuale sulle iniziative dell'area istituzionale (Rossi, 2007).

Nello specifico, per gli utenti sono state messe a disposizione le seguenti funzionalità:

- immissione/consultazione di dati personali;
- immissione/consultazione di dati di contesto sulla disciplina;
- disponibilità delle registrazioni di alcune lezioni tenute in aula;
- disponibilità del materiale per le esercitazioni;
- attività di comunicazione: presenza di un *forum* dedicato e di una bacheca virtuale in cui inserire avvisi e *news* riguardanti la trattazione dell'insegnamento;
- strumenti d'interazione: *forum* di discussione per “la comunicazione molti a molti in modalità asincrona; *chat* per la comunicazione molti a molti in modalità sincrona; sistema di messaggistica interna all'insegnamento per la comunicazione uno a uno (studente-docente e studente-studente) fra gli iscritti all'insegnamento;
- immissione/consultazione di materiali per la didattica: (riferimenti bibliografici; Glossario; FAQ; file SCORM con i contenuti delle lezioni; esercitazioni; test di valutazione)” (Adorni, Coccoli & Vercelli, 2006, p. 5).

Strumenti di monitoraggio qualitativo dell'attività svolta attraverso sistemi di osservazione delle risorse *on-line* fruite.

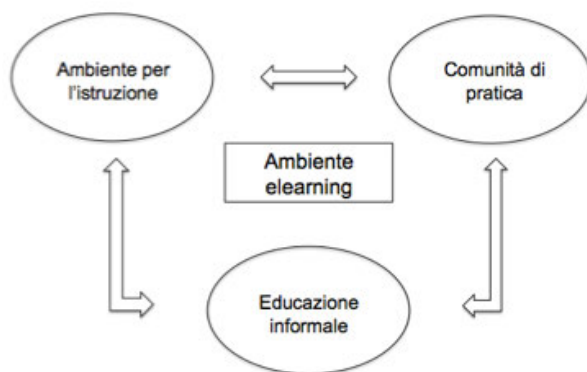


Figura 2

Domini dell'ambiente e-learning (Rossi, 2012).

Sono stati molteplici gli obiettivi d'impiego di ognuno di questi strumenti. "A livello di progetto, l'attenzione è stata rivolta a rendere coerente l'attraversamento delle tre aree dove per coerente non si intende l'appiattimento e l'omologazione ma la sinergia" (Rossi, 2007, p. 6). Alcuni di questi *domini* hanno potuto favorire l'interazione tra corsisti prima, e tra insegnanti e corsisti poi, e sono quindi risultati utili sia per validare nuove modalità di collaborazione *on-line* sia per incrementare l'utilizzo dei linguaggi di comunicazione per l'apprendimento a distanza. In tal maniera, la piatta-

forma ha favorito il processo d'integrazione delle opportunità della rete con le teorie dell'apprendimento centrate sulla partecipazione del corsista al personale processo di acquisizione della conoscenza. Le lezioni teoriche, in presenza e *on-line*, sono state un mezzo funzionale all'approfondimento di conoscenze e competenze, ma, soprattutto, sono state il riferimento costante per affermare l'impostazione ad ampio respiro dell'esperienza svolta.

L'uso integrato della didattica *on-line* e in presenza ha consentito di sfruttare al meglio gli aspetti positivi di entrambe le modalità didattiche.

La didattica *on-line* ha favorito lo sviluppo di discenti attivi "aventi l'obiettivo di acquisire più conoscenze possibili per il raggiungimento delle competenze necessarie alla conclusione del percorso" (Favretto, Caramia & Guardini, 2004, p. 47) con possibili ricadute positive nella pratica quotidiana. La didattica in presenza ha dato la possibilità ai docenti di ottenere un *feedback* immediato sul grado di coinvolgimento, gradimento e comprensione di ciascun argomento trattato.

Nella seguente analisi SWOT, sono stati rilevati i punti di forza e i punti di debolezza della metodologia *blended*: sia gli aspetti positivi che hanno potuto favorire lo sfruttamento delle opportunità sia gli aspetti negativi che hanno accresciuto le minacce dell'approccio utilizzato. L'analisi evidenzia i numerosi vantaggi di quest'ultimo tra cui la presenza di strumenti interattivi, la possibilità di fruizione reiterata del materiale didattico, lo sviluppo di attività di *peer-learning* (Tab. 1).

Punti di forza - Apprendimento caratterizzato da una forte componente interattiva. - Possibilità di prendere visione dei materiali didattici dei corsi in maniera ripetuta e distribuita nel tempo. - Possibilità di coniugare il tempo dello studio con quello del lavoro. - Occasione di socializzazione e apprendimento tra pari.	Punti di debolezza - Scarsa comunicazione fra docenti in presenza e docenti online. - Ridotta presenza di attività laboratoriali. - Limitata attività di monitoraggio.
---	---

Opportunità - Effettivo coinvolgimento online dei docenti responsabili di ciascuna disciplina. - Presenza di esperti internazionali sui temi dei DSA. - Sviluppo di un sistema integrato con il coinvolgimento di istituzioni diverse.	Minacce - Acquisizione di conoscenze inerti da parte degli studenti - Deboli competenze digitali degli iscritti. - Incremento dei fenomeni <i>didrop out</i> , abbandono dei corsi.
--	---

Tab. 1 - *Analisi SWOT della metodologia blended utilizzata per i corsi in "Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento"*

La presenza di istituzioni diverse ha consentito l'approfondimento di aspetti differenti e non coniu-
gabili tra loro nel caso in cui l'iniziativa dei due corsi fosse stata portata avanti da un unico ente,
consentendo una trasversalità nelle misure di individuazione, analisi e considerazione dei DSA al-
trimenti impossibile da realizzare. Nello specifico, il gruppo di ricerca del Laboratorio ERID (Uni-
versità di Foggia) si è occupato della progettazione, della realizzazione della piattaforma e del coor-
dinamento didattico e amministrativo dei due corsi. L'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia ha
reso possibile l'elevato grado di partecipazione del corpo docente del sistema scolastico. L'interesse
del MIUR ha permesso la disponibilità delle risorse necessarie allo svolgimento materiale di attività
caratterizzate da elevati standard qualitativi contrassegnati anche dalla partecipazione di un alto
numero di docenti ed esperti esterni, sia in presenza sia *on-line* conferendo un carattere internazio-
nale all'articolato assetto organizzativo (i docenti coinvolti sono stati 22 in totale, di cui 16 esterni
all'Università di Foggia).

4. Riflessioni conclusive

L'erogazione dei due corsi è dipesa dalla volontà di creare un ponte simbolico tra il MIUR e le isti-
tuzioni regionali (Ufficio Scolastico Regionale e Università) in grado di interpretare le esigenze sia
dei tre enti coinvolti sia degli insegnanti che hanno preso parte al percorso formativo. Grazie
all'iniziativa accolta dall'Università di Foggia, i docenti pugliesi hanno potuto acquisire competen-
ze educativo-didattiche nell'ambito dei DSA, lì dove lo spostamento verso un precedente nodo cli-
nico aveva portato ad affidare a specialisti esterni alcune attività proprie della professione del do-
cente. Dalla tipologia di attività formativa descritta, emerge la consapevolezza di doversi orientare
verso lo sviluppo di nuove competenze necessarie agli insegnanti per affrontare una questione che,
in base alla normativa nazionale, prevede un impegno condiviso tra gli atenei, le scuole e le delega-
zioni regionali del ministero. La formazione dei docenti, in quanto professionisti dell'educazione,
ha riguardato l'accoglimento di un sapere che ha attribuito reale significato alla collaborazione in-
ter-istituzionale (Riva, 2005). Emerge, infatti, l'importanza dell'interesse di realtà differenti per la
creazione di un sistema coeso, dando rilievo a soluzioni che possano privilegiare approcci innovati-
vi per la formazione degli insegnanti: un'iniziativa che ha fatto del lavoro collaborativo tra gli enti
coinvolti un modello d'intervento.

Nello specifico, gli aspetti di maggiore unicità dei due percorsi sono stati determinati dal pieno utilizzo dell'*e-learning*, con la valorizzazione di tutte le funzionalità della piattaforma realizzata oltre che dalla volontà di dare un valore aggiunto alla didattica attraverso il coinvolgimento di massimi esperti nazionali e internazionali nel campo dei DSA.

È stato quindi possibile definire il ruolo originale delle due iniziative descritte attraverso:

- la constatazione che solo l'intervento motivato di più istituzioni abbia potuto consentire il perfezionamento dei singoli fattori che hanno portato alla realizzazione dei due corsi;
- la creazione di un sistema integrato che ha rispecchiato pienamente le intenzioni degli enti coinvolti. È infatti grazie alla partecipazione di tutti i partner istituzionali che la risposta alle esigenze crescenti del territorio pugliese si è trasformata in un efficace intervento di sistema per la formazione dei docenti;
- lo sviluppo di processi di tipo collaborativo tra i rappresentanti dei diversi enti e gli insegnanti-corsisti attraverso strumenti di comunicazione legati alle nuove tecnologie del web;
- la valorizzazione dell'attività didattica *on-line* grazie al rilevante peso dato a quest'ultima già in fase di progettazione oltre che nella successiva fase di erogazione;
- la riflessione sul più corretto utilizzo sincretico della didattica in presenza e *on-line* per mezzo di opportuni strumenti informatici e servizi di rete;
- il monitoraggio dell'andamento del processo formativo attraverso dati di tipo quantitativo (per esempio, elenco degli accessi, numero *up-load* e *down-load* di risorse, quantificazione delle attività su ciascun materiale didattico) (Adorni & Sugliano, 2004);
- l'apertura a canali di collaborazione con enti e università italiane e straniere concretizzatasi con la partecipazione di esperti nazionali e internazionali all'attività didattica.

Per tutte queste ragioni, la realizzazione dei due corsi qui descritti rappresenta un'iniziativa particolarmente innovativa nel panorama universitario italiano e ritengo che si possa proporre come modello anche in campi di applicazione diversi da quelli illustrati nel presente lavoro.

Bibliografia

- Adorni, G., Coccoli, M., & Vercelli, G. (2006). Progettare e valutare percorsi per l'e-learning: il progetto EifFE-L. In Atti del convegno *Progettare e-learning, processi, materiali, connettività, interoperabilità e strategie*, 8-9 Giugno. Macerata.
- Adorni, G., & Sugliano, A.M. (2004). Buone Pratiche per l'e-Learning all'università: insegnamenti blended e corsi on-line. Fondazione CRUI: Roma, pp. 191-226. Disponibile in: <http://www.fondazionecruai.it/pubblicazioni/Documents/ICT.pdf> – page=19 URL consultato il 13/5/2014.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Bristol: CSIE.
- Bozzini, S., Delfino, M., Limongiello, G., Manca, S., Persico, D., Pozzi, F., Sarti, L., & Scancarello, I. (2012). Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti. In P. Limone (a cura di). *Media, Tecnologie e scuola*. Bari: Progedit.
- Caprile, M. T., Cotroneo, E., & Giglio, A. (2009). La formazione blended del Master in Didattica dell'italiano a stranieri di Genova: il feedback di docenti e studenti. In A. Andronico, L. Colazzo (a cura di). Atti del Convegno: Didattica 2009, Facoltà di Economia, Giurisprudenza, Sociologia, Università degli Studi di Trento, 22-23-24 Aprile.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti. Roma: Armando Editore.
- Elia, G., & Murgia, G. (2008). Collaborative learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community. Roma: Franco Angeli.
- Favretto, G., Caramia, G., & Guardin, M. (2004). Elearning: misurazione delle differenze di apprendimento tra lezioni tradizionali e lezioni on-line. *TD33*, 3, pp. 41-48. Disponibile in: <http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF33/favretto.pdf>
- Laici, C. (2007). Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning. Perugia: Morlacchi.

- Limone, P. (A cura di). (2007). Nuovi media e formazione. Roma: Armando Editore.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1998). Il sistema educativo. Problemi di riflessività. Roma: Armando Editore.
- Medeghini, R. (2013). Disability Studies. Trento: Erickson.
- Kay, R.H. (2006). Evaluating Strategies Used to Incorporate Technology into Preservice Education: A Review of the Literature. *Journal of Research on Technology and Education*, 38(4), pp. 383-408.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2010). Legge n.270 del 2010, "Le Linee guida sui D.S.A. e i piani didattici personalizzati".
- ID. (2011). Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 Luglio 2011, "Linee guida disturbi specifici di apprendimento".
- Pinto Minerva, F. (2011). Franco Frabboni tra impegno politico e responsabilità pedagogica. Studi sulla Formazione. ISSN 2036-6981, pp. 29-42. Disponibile in:
<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/10095/9333> URL consultato il 13/5/2014.
- Riva, M.G. (2005). Aspetti formativi della cooperazione allo sviluppo. *I quaderni del CREA*, 1, pp. 99-118.
- ID. (2005). Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici. Pisa: ETS.
- Rossi, P.G. (2007). Indicatori di progetto per gli ambienti di formazione on-line. L'humain dans la formation à distance. *Ticemed*. ISBN/ISSN: 1265- 499X, pp. 1-11.
- ID. (2012). Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti. In P. Limone (a cura di). Media, Tecnologie e scuola. Bari: Progedit.

Ripensare lo spazio per l'infanzia alla luce della complessità multidisciplinare: un report di ricerca
di Alessandra Romano

DOI: 10.12897/01.00060

Il presente lavoro di ricerca si iscrive in un progetto psico-pedagogico e architettonico di ridefinizione di un ex edificio (ONMI) di proprietà comunale, convertito in spazio per l'infanzia. Questo lavoro ha visto una collaborazione strutturata e collaborativa tra gli addetti ai lavori, i pedagogisti (educatori, operatori e coordinatori) e i tecnici (architetti). Dalla circolarità tra prassi e teoria, ne deriva un duplice lavoro: da una parte una review della letteratura scientifica in campo pedagogico sull'organizzazione e la gestione degli spazi per i bambini delle fasce di età più piccole, riletti in chiave problematica e critica seguendo le indicazioni e le suggestioni educative di Maria Montessori; dall'altra parte un lavoro di ricerca a carattere esplorativo avente come oggetto le rappresentazioni individuali e collettive inerenti la progettazione, la pianificazione e la realizzazione di spazi per l'infanzia ad opera di equipe multidisciplinari.

This research work is part of a psycho-pedagogical and architectural project of redefinition of a former building (ONMI) owned by the city, converted into a space for children. This work has seen a strict and structured collaboration among the experts, pedagogues (educators, and administrators) and technicians (architects). Considering the link between practice and theory, it has been done a double work: one is a review of the scientific literature in the field of education on the organization and management of space for children of the different ages, within the framework of the criticism, following the information and suggestions for educational practices of Maria Montessori; the second is a research work aimed at the exploration of the individual and collective representations related to the design, planning and implementation of space for children in multidisciplinary teams.

1. Introduzione

La Legge regionale del 23 ottobre del 2007, n. 11, ha definito, in Campania, le caratteristiche del sistema integrato regionale di interventi e servizi sociali quale motore dello sviluppo delle forme di tutela della dignità della persona e dei suoi diritti fondamentali. In questo contesto, i nidi di infanzia ed i servizi integrativi costituiscono il primo momento di apprendimento non formale e rappresentano il terreno di coltura di quel percorso continuo dell'individuo, fatto di esperienze conoscitive e accrescimento del sapere. L'ambiente costituisce uno degli elementi fondamentali del percorso di crescita se garantisce le condizioni di sicurezza e di protezione in cui si possono consolidare la serenità e l'affettività; se stimola la conoscenza incoraggiando il desiderio di esplorare e di padroneggiare uno spazio amico; se offre spazi condivisi per stare insieme nel gruppo e spazi personalizzati, che divengano riferimenti stabili della propria intimità; se assicura la possibilità del calore affettivo della relazione con gli adulti. Il presente articolo auspica di contribuire alla riflessione sugli spazi pensati per l'infanzia alla luce del framework teorico delle riflessioni montessoriane.

Dalla circolarità tra teoria e prassi, ne deriva un duplice lavoro: da una parte una review della letteratura scientifica in campo pedagogico sull'organizzazione e la gestione degli spazi per i bambini delle fasce di età più piccole, riletti in chiave problematica e critica seguendo le indicazioni e le suggestioni educative di Maria Montessori; dall'altra parte un lavoro di ricerca a carattere esplorativo avente come oggetto le rappresentazioni individuali e collettive inerenti la progettazione, la pianificazione e la realizzazione di spazi per l'infanzia ad opera di equipe multidisciplinari.

L'approccio esplorativo scelto ha consentito di raccogliere i pareri degli addetti ai lavori, educatori – coordinatori - responsabili del settore e architetti, tenendo insieme i diversi linguaggi, i diversi costrutti, le diverse interpretazioni degli eventi, delle esperienze, delle emozioni. Lo spazio pedagogico per l'infanzia deve essere inteso in senso evolutivo, come punto d'intersezione di azioni, concezioni e attributi (Canter, 1977), deve connotarsi come luogo, o meglio come "il luogo" (Mannarini,

2010) frutto di collaborazione, costruzione, incontro e condivisione di un significato. Gli spazi per l'infanzia devono essere "bassi" e con questo inciso si vuole intendere che devono essere alla porta di chi li abita, facilmente accessibili. Devono, altresì, costruirsi come un'isola, l'isola della propria esistenza che si presta a contenere e soddisfare il bisogno di fare tante esperienze.

L'oggetto della ricerca esplorativa condotta risulta un progetto psico-pedagogico e strutturale di ridefinizione di un ex edificio (ONMI) di proprietà comunale che, grazie e in riferimento alle norme regionali L.R. n° 11/2007 con successivo DPGR n° 16 23/11/2009 "indicazioni circa i requisiti strutturali e organizzativi", ha collocato un asilo d'infanzia in uno spazio pensato fin dalla sua nascita come un ambiente di cura seppur con scopi diversi. I temi trattati si propongono di fornire spunti, quelli maggiormente necessari, per approdare e abitare il giusto punto di vista nella progettazione educativa in chiave montessoriana. Desideriamo partire dagli spazi perché per pensare ai servizi e alle strategie educative per la prima infanzia bisogna partire dal campo, dall'ambiente che diventa contenitore, dalla collocazione e localizzazione di oggetti, arredi, servizi e offerte educative. Pensare allo spazio rappresenta, come sottolinea Aldo Fortunati (2009), un segnale di attenzione e di ascolto ai bisogni dei bambini che anticipa e sostiene quella che dovrà essere la cura della relazione nell'interazione tra adulto e bambino all'interno di un contesto educativo. Esplorare le rappresentazioni adulte dello spazio dell'esperienza dei bambini aiuta i "grandi" a mutare aspettative di protagonismo nelle azioni che il bambino esprimerà al suo interno, focalizzandosi, invece, su quali opportunità il bambino troverà in esso, e aiuta a stemperare quell'invadenza sul bambino che talvolta l'istanza educativa chiama in causa quando l'ansia dei risultati prevarica la sensibilità dell'ascolto.

2. I riferimenti teorici

Aldo Fortunati, Anna Lia Galardini ed Enzo Catarsi sono stati incaricati qualche anno fa di condurre una ricerca su committenza della Regione Toscana. La ricerca muoveva dalla constatazione della diffusa inadeguatezza delle strutture edilizie dei nidi esistenti. In una regione che aveva raggiunto un ruolo di eccellenza a livello nazionale, era evidente la disparità tra la qualità pedagogica del servizio e quella degli ambienti in cui questo era praticato. In moltissimi casi si trattavano di edifici vecchi, rispondenti a impostazioni superate, prefabbricati prodotti in grande numero e ormai inadeguati, strutture costruite per altre destinazioni d'uso e riadattate non sempre con la giusta funzionalità e la necessaria cura. D'altra parte l'insoddisfacente qualità di quegli edifici corrispondeva a una disattenzione più generale, che partiva da un insufficiente impegno politico e dall'esiguità dei fondi stanziati a livello nazionale e arrivava al disinteresse della cultura architettonica italiana contemporanea verso quel tipo di servizi. Per contribuire a una ripresa d'interesse, in occasione di quella ricerca sono stati raccolti e documentati sia esempi storici di servizi per l'infanzia realizzati in Europa dagli anni Venti, sia una serie di esempi internazionali recenti di nidi e scuole dell'infanzia di notevole qualità architettonica. Dall'analisi approfondita di questi ultimi e dalle indicazioni dei pedagogisti, maturate in anni di esperienza sul campo, sono state delineate indicazioni progettuali ed è stata sviluppata una serie di modelli di servizi per la prima infanzia, con l'obiettivo di fornire uno strumento efficace e di facile impiego per i progettisti, ma anche per gli altri operatori del settore.

Dall'approfondimento teorico degli studi di Malaguzzi (2012) e dai risultati della ricerca di Fumagalli, derivano alcuni issue avvertiti come particolarmente rilevanti nella progettazione degli spazi per i bambini:

- La centralità del bambino e dei suoi diritti;
- La calibratura dell'ambiente in funzione delle esigenze di chi lo abita;
- La flessibilità progettuale;
- La dimensione prassica e attiva della costruzione in prima persona del sapere dei bambini;
- La prospettiva concettuale del Nido come luogo e comunità di apprendimento per bambini, educatori, genitori e comunità locale;
- La centralità del processo educativo dell'apprendimento e non dell'insegnamento;

- La partecipazione viva e attenta dei genitori nello spazio di vita dei propri figli.

Malaguzzi crede fermamente che ciò che i bambini apprendono non discenda automaticamente da un rapporto lineare di causa-effetto tra processi di insegnamento e risultati, ma è in gran parte opera degli stessi bambini, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati (Malaguzzi, 2012). I bambini svolgono sempre un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione del sapere e del capire. L'apprendimento si denota, quindi, come un processo auto-costruttivo. L'educazione è paragonata a un cantiere, a un laboratorio permanente in cui i processi di ricerca dei bambini e degli adulti s'intrecciano in modo forte, vivendo ed coevolvendo (Strollo, 2008) quotidianamente. L'obiettivo principale di ogni progetto per uno spazio per l'infanzia è, secondo Malaguzzi, quello di rendere uno "spazio" amabile dove in primis stiano bene bambini, famiglie ed educatori, e in secondo sussistano le condizioni ambientali per apprendere insieme. Malaguzzi ha anche introdotto l'atelier nei sistemi educativi: ambienti dove le mani dei bambini, il fare, il pasticciare, potessero conversare con la mente come è nelle leggi biologiche ed evolutive. Può essere considerato un "movimentista della pedagogia": osservava quotidianamente i bambini, confrontava le proprie conoscenze e teorie con bambini veri, cioè che giocano, apprendono, lavorano e si sviluppano. Lottava per ottenere l'estensione dei servizi, la qualificazione del lavoro pedagogico. L'ambiente deve offrire la sperimentazione delle capacità psico-fisiologiche del bambino, deve offrirgli oggetti le cui qualità assumano una funzione simbolica – affettiva: questo è chiaro nella casetta delle bambole, nell'angolo della cucina, etc., dove si sviluppano nello specifico il gioco simbolico e di funzione, il "fare finta che".

La presenza diffusa di queste zone all'interno di uno spazio per l'infanzia connota la personalizzazione delle sperimentazioni del bambino nella sua vita scolastica, provvedendo in maniera unica ed assolutamente originale a soddisfare le sue curiosità e a diventare protagonista delle sue conoscenze.

L'elemento della partecipazione e della condivisione tra bambini-bambini e bambini-adulti degli spazi consente la costruzione di un senso di appartenenza che genera e alimenta sentimenti di solidarietà, disponibilità e responsabilità, in una collettività che è diversa dal nucleo familiare più o meno esteso a cui il piccolo è abituato. L'intero immaginario culturale dei servizi per l'infanzia è animato da bambini, genitori, educatori, nonni, amici vicini, circondario e intero territorio che insieme cooperano. L'utopia di una scuola partecipata contiene l'idea di formazione e di auto-formazione di tutti i protagonisti, alla ricerca di nuove conoscenze, un luogo in cui si educa e ci si educa.

Il bambino è un soggetto prezioso (Goldschimid, 1996) e complesso, educarlo richiede un impegno costante e un'organizzazione minuziosa e pensata degli spazi che lo ospitano e degli ambienti che lo accolgono; richiede altresì, una riflessione costante e una ridefinizione in divenire di ogni processo, una sperimentazione e proposte educative stimolanti e creative che si connotano necessariamente in un luogo.

I servizi per la prima infanzia e il nido in particolare sono luoghi delicati verso i quali si concentrano attenzioni e aspettative. Alle famiglie che vi lasciano i figli più piccoli, spesso per necessità prima che per scelta, devono dare garanzia di sicurezza e di qualità. Per molti bambini rappresentano il primo posto da frequentare fuori dalle stanze domestiche, dove avranno le prime relazioni al di fuori della famiglia con coetanei e adulti. Un luogo dove trascorrere buona parte di quei primi anni in cui si formano carattere, sensibilità e competenze.

Diremo, quindi, che il nido è:

- Uno spazio formativo perché è uno tra i primi luoghi (insieme al parco) esterni alla casa;
- Uno spazio di relazione (Fumagalli et al., 2003, p. 49) perché è qui che nasceranno i primi rapporti non familiari, legami che nascono nel qui e ora dell'incontro;
- Uno spazio creativo perché è il posto per eccellenza dell'illusione, in cui è possibile praticarla e sperimentarla;
- Uno spazio di vita perché è qui che si definiscono e si praticano le prime esperienze altre al di fuori dei legami familiari;

- Uno spazio di essenza.

Il progetto di un nido deve essere un lavoro di équipe in cui si integrino positivamente le conoscenze, le competenze e la sensibilità di architetti, designer e pedagogisti. Innanzitutto il nido deve essere accogliente e confortevole. È necessario uno sforzo di fantasia. Non per entrare in un mondo di favole scritte da adulti ma per scavare nella memoria, per provare a osservare uno spazio da un'altezza più bassa di un metro, per immaginarsi tra tanti coetanei sconosciuti. Per provare e capire cosa favorisce il benessere dei bambini e li mette a loro agio. Il nido deve essere un luogo sicuro e stimolante (Bobbio, 2007). Gli ambienti e tutti gli elementi che li definiscono e arredano devono consentire ai bambini di muoversi anche liberamente in sicurezza e offrire occasioni di crescita e di sviluppare giorno per giorno le certezze e le competenze già acquisite. Nel nido s'incontrano la dimensione domestica e quella comunitaria, si presentano al bambino elementi di continuità e di discontinuità rispetto all'ambiente a lui familiare. Quanto può essere simile a una casa e quanto discostarsene? Entrambi i caratteri sono necessari. Nel nido si ritroverà sia la misura intima del riparo e degli incontri tra pochi, sia quella più ampia dei ritrovi tra gruppi di compagni, sia quell'ancora più grande delle occasioni in cui tutte la comunità si riunisce. Lo spazio deve essere disegnato per ospitare tutti questi tipi di relazione, offrendo ambiti raccolti e spazi più aperti ed estesi. Analogamente s'integreranno gli oggetti "a scala di bambino" con quelli normalmente rapportati alle misure degli adulti. Si dovrà cercare un'integrazione armonica tra il mondo dei bambini e quello degli adulti.

Lo spazio dell'infanzia costituisce poi uno scenario al processo di reciproca regolazione emotiva che adulti e bambini sviluppano: non bisogna trascurare il fatto che ogni momento e ogni luogo è sempre condiviso dall'adulto e dal/dai bambino/i, per cui ambiente e contesto si connotano come semplicemente e sufficientemente buoni (Winnicott, 1970), uno sfondo che sostiene, che riconosce e valorizza, che aiuta e circonda, che accoglie e dà forma, che chiarifica e definisce il fare e lo sperimentare, che illumina e ombreggia, che sa essere soffice e che è abitato da piedi piccoli e grandi. Uno spazio che allo stesso tempo sa scandire e dettare i momenti del quotidiano in modo fluido e rituale, pur mantenendo un margine di flessibilità e di dovuta sfrenatezza. Uno spazio buono è anche quello che accoglie il bisogno d'intimità e di relazioni diversificate (ad esempio la zona destinata al rilassamento, al riposo), che riserva un posto per le esigenze e le istanze del singolo (ad esempio l'armadio o l'angolino per l'oggetto contro fobico che aiuta il bambino nella fase dell'addormentamento e del risveglio). Considerando la tesi montessoriana secondo cui la conoscenza in un campo deriva dal lavoro libero, questo nasce solo quando nel bambino emerge l'interesse autentico, ossia quando egli sceglie il lavoro assecondando il proprio istinto, capace di procurare uno stato di raccoglimento assoluto. Compito dell'insegnante sarà lavorare al mantenimento di questo stato tramite l'educazione al movimento. Secondo Maria Montessori il movimento gioca un ruolo centrale, poiché la personalità si forma con il crescere all'unisono di facoltà psichiche e facoltà motorie. È quando il bambino impara a muoversi seguendo uno scopo che sia connesso con l'attività psichica che saprà dirigere la propria volontà; solo allora sarà disciplinato. Per questo motivo il lavoro nelle Case dei Bambini è basato sul movimento; entrando in un ambiente costruito a sua misura, con materiali ideati per l'utilizzo autonomo dalla stessa Montessori, il bambino può scegliere la propria attività, seguendo l'istinto, svegliando l'interesse e la concentrazione. Un bambino concentrato non è ancora un bambino disciplinato perché un bambino disciplinato è capace di orientare la propria volontà al raggiungimento di un fine. La volontà si rinforza e si sviluppa con esercizi metodici. L'insegnante aiuterà il bambino in questo processo con attività previste dal metodo chiamate lezioni di silenzio nelle quali egli sperimenterà l'immobilità perfetta, l'attenzione nel percepire il suono del proprio nome pronunciato da lontano, movimenti leggeri coordinati allo scopo di non urtare oggetti. Solamente quando il bambino sarà in grado di orientare la propria volontà ad un fine, saprà obbedire ed essere quindi disciplinato.

Il periodo infantile è un periodo di enorme creatività, è una fase della vita in cui la mente del bambino assorbe le caratteristiche dell'ambiente circostante facendole proprie, crescendo per mezzo di esse, in modo naturale e spontaneo, senza dover compiere alcuno sforzo cognitivo. Con la Montes-

sori i bambini devono imparare a prendersi cura di se stessi. I servizi per l'infanzia e prima di tutto gli asili nido hanno elaborato e messo in atto delle pratiche di connessione, dei link che hanno funzionato per creare un contesto positivo per lo sviluppo dei bambini e delle bambine, per la loro maturazione personale e il loro apprendimento emotivo, cognitivo e sociale. Esse si sono concretizzate, innanzitutto, nell'attenzione alla transizione, e cioè in quel complesso di rituali e regole condivise, in particolare nel periodo di inserimento o ambientamento, che prevedono il coinvolgimento di almeno uno dei genitori, talora di tutta la famiglia, nella costruzione di una responsabilità condivisa e nella transizione dalla quotidianità familiare a quella del nido.

Della scuola tradizionale infantile Maria Montessori critica il fatto che, in essa, tutto l'ambiente sia pensato a misura di adulto. In un ambiente così concepito, il bambino non si trova a suo agio e quindi nelle condizioni per poter agire spontaneamente. Nel 1907 fonda a Roma la prima casa dei bambini, destinata ai figli degli abitanti del quartiere San Lorenzo. Si tratta di una casa speciale, non costruita per i bambini ma è una casa dei bambini. È ordinata in maniera tale che i bambini la sentano veramente come propria. L'intero arredamento della casa è progettato e proporzionato alle possibilità del bambino. In questo ambiente il bambino interagisce attivamente con il materiale proposto, mostrandosi concentrato, creativo e volenteroso. Essenziale è la partecipazione dei genitori per la cura della salute e dell'igiene come prerequisito per la scuola. Il compito dell'insegnante è l'organizzazione dell'ambiente: deve attendere che i bambini si concentrino su un determinato materiale, per poi dedicarsi all'osservazione dei comportamenti individuali. Per la Montessori, all'interno dello spazio per l'infanzia deve trovarsi il materiale di sviluppo cognitivo specifico per l'educazione sensoriale e motoria del bambino, suddiviso in:

- materiale analitico, incentrato su un'unica qualità dell'oggetto, per esempio peso, forma e dimensioni. Educa i sensi isolatamente.
- materiale autocorrettivo, educa il bambino all'autocorrezione dell'errore e al controllo dell'errore, senza l'intervento dell'educatore.
- materiale attraente, oggetti di facile manipolazione e uso, creato per invogliare il bambino all'attività di gioco-lavoro con esso.

Il bambino è libero nella scelta del materiale. Tutto deve scaturire dall'interesse spontaneo del bambino, sviluppando così un processo di autoeducazione e di autocontrollo.

L'attivismo pedagogico di Maria Montessori è un attivismo pedagogico incarnato, situato, si potrebbe dire ecologico, che trova nel setting attorno al bambino non solo le sue condizioni di possibilità, ma anche uno strumento di sperimentazione pratica e di realizzazione stessa. Il cervello del bambino si sviluppa grazie alla mano che agisce, che esplora, che afferra: le neuroscienze confermano oggi che l'intrinseca psichicità del movimento non accetta la separazione tra il sensoriale, il motorio e il cognitivo. Il movimento e le aree cerebrali addette non sono i terminali ultimi dei processi di percezione e cognizione, perché agire è comprendere. Per questo l'educazione si rende direttamente biologia, modella il cervello plastico, e le intuizioni montessoriane, già convalidate dalle esperienze di buone prassi condotte negli spazi per l'infanzia, trovano convalida ulteriore nel modello della conoscenza incarnata, delle reti neurali e dei neuroni specchio. L'interesse per l'infanzia della Montessori non è solo un interesse teorico, ma un interesse progettuale per l'infanzia come paradigma della pura possibilità, come infinita virtualità, come ampi gradi di libertà.

3. La ricerca

Questo lavoro ha visto una collaborazione sistematica tra le diverse figure professionali addette ai lavori, quali pedagogisti (educatori, operatori e coordinatori) e tecnici (architetti). L'obiettivo è quello di restituire e dare centralità ai bambini, accompagnata dal riconoscimento di eguale centralità agli educatori e alle famiglie: una terna di centralità che deve essere l'assunto di base da cui partire. Da ciò nasce lo scopo di voler costruire e restituire all'altro, a chi si avvicina, si affaccia o guarda da lontano, l'idea di un'educazione amabile, quel famoso "luogo di significato" di cui parlavo sopra, operosa, inventiva, vivibile, documentabile e comunicabile, di ricerca, di incontro, ap-

prendimento, ricognizione e riflessione, dove stiano bene tutti i protagonisti, dove l'ingresso sia sempre accompagnato da sorrisi e piacere di buoni incontri. Su tale scia si definisce e nasce questo lavoro il cui scopo è di dare forma, organizzazione, contenuti, motivazioni, spunti e appunti, motivazioni e interessi a chi ha scelto di fare questo nella vita, con la strategia chiara di mirare a fondere la centralità, a intensificare le relazioni tra soggetti e protagonisti.

Ciò che connota l'essenza, il pensiero e l'anima di servizi per l'infanzia è l'ambiente, lo spazio che deve, al fine di qualificarne l'efficienza, diventare luogo di significato. L'ambiente costituisce uno degli elementi fondamentali del percorso di crescita se garantisce le condizioni di sicurezza e di protezione in cui si possano consolidare la serenità e l'affettività; se stimola la conoscenza incoraggiando il desiderio di esplorare e di padroneggiare uno spazio amico; se offre ambienti condivisi per stare insieme nel gruppo e spazi personalizzati, che divengano riferimenti stabili della propria intimità; se assicura la possibilità del calore affettivo della relazione con gli adulti. A tal proposito gli sviluppi socio-costruttivisti, in ambito psico-pedagogico e socio-pedagogico più recenti e innovativi, hanno anche permesso di superare le dicotomie tra teoria e pratica, pensiero e azione, individuo e società per giungere a nuove prospettive unificanti e integrative attraverso cui potrebbe essere interessante esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e creazione di conoscenza, nei quali l'incontro e l'interazione professionale, lo scambio di competenze, tecniche e pedagogiche, in questo caso specifico, può connettere e dare spunti significati, costruire saperi, legami e senso spendibile poi nelle pratiche quotidiane (cfr. Introd.).

Il metodo di ricerca adoperato ha cercato di restituire attendibilità e significato teorico pratico all'equipe pedagogica, di coordinamento, di supervisione, e alle formalizzazioni dei report delle riunioni di equipe, quali "i verbali di condivisione pedagogica" nella costruzione dell'esperienza dall'interno, alle rappresentazioni più o meno condivise delle azioni. L'approccio metodologico utilizzato è stato volto ad esplorare i pareri degli addetti ai lavori, educatori – coordinatori- responsabili del settore tecnico dell'ente comunale e architetti, utilizzando i diversi linguaggi, i diversi costrutti, le diverse interpretazioni degli eventi, delle esperienze, delle emozioni. Lo spazio pedagogico è stato inteso in senso evolutivo, come punto d'intersezione di azioni, concezioni e attributi (Canter, 1977), ed è così che si è connotato come luogo, o meglio come "il luogo" frutto di collaborazione, costruzione, incontro e condivisione di un significato.

L'edificio oggetto del lavoro di ripensamento e riprogettazione in chiave educativa è un asilo comunale, una struttura locata al centro della città, edificio ex ONMI, che ospita bambini con un'età compresa dai 3 mesi ai 3 anni. Il servizio è ben radicato nel territorio. Nel novembre 2011, grazie al sovvenzionamento di fondi regionali, l'edificio è stato sottoposto a lavori di ristrutturazione e di riprogettazione degli spazi, lavori ultimati nell'ottobre dello scorso anno.

La "trama" nella tessitura della presente ricerca nasce, quindi, dall'esperienza conosciuta attraverso la raccolta di informazioni che hanno cercato di incontrare vertici e punti di vista diversi, di guardare da più prospettive e di rilevare riflessioni, punti di vista e approcci.

Gli obiettivi sono stati:

- Esplorare le rappresentazioni simboliche e significative dello spazio per l'infanzia;
- Esplorare i vissuti comuni e le rappresentazioni collettive di più figure professionali cooperanti in team per la progettazione dello spazio per l'infanzia (vedi tab n°1);
- Esplorare le componenti considerate rilevanti per uno spazio per l'infanzia: quali sono gli ambienti che lo compongono, le attività che lo connotano in base alle varie fasce d'età, quali gli interventi dal punto di vista strutturale (vedi tab n°2);
- Esplorare la percezione soggettiva dei concetti di spendibilità e funzionalità degli spazi (vedi tab n°2);
- Individuare in modalità condivisa "zone" per gli adulti: genitore, educatore e personale di servizio (vedi tab n°3).

Nell'impostare il disegno di ricerca ci si è orientati a definire quale elemento principale lo spazio per l'infanzia e la sua progettazione nelle esperienze di chi pratica e vive esperienze quotidiane di

educazione e di progettazione. Tra le finalità perseguite si è cercato rilevare una riflessione sull'argomento capace di rimarcare la dimensione cognitiva, affettiva e comportamentale degli addetti ai lavori nonché di sensibilizzare e praticare un pensiero condiviso di analisi sugli spazi in oggetto.

Lo strumento di ricerca scelto è stato l'analisi dei diari di equipe, in particolare dei verbali, report che riporta come agenda tutte le indicazioni di ogni incontro, in cui si rilevano "le cose da fare", cominciando dallo spazio interno e poi spostandosi sullo spazio esterno. I verbali si cui si origina il disegno di ricerca hanno costituito la base da cui partire e definire i punti cardine ed essenziali. Questo lavoro ha visto l'instaurare di una relazione tra tecnici, educatori e committenza (ente comunale) sostenuta da importanti opportunità utili per capire meglio il problema, al fine di elaborare una o più proposte di soluzione:

- La realizzazione di sopralluoghi;
- la relazione tra le diverse figure professionali;

In questo contesto l'attenzione è stata posta sulla relazione che si crea tra il pensiero architettonico e l'equipe pedagogica, da cui sono emersi rilievi e valutazioni su specifiche funzionali presenti/assenti/critiche o - spesso - mancanti e fortemente desiderate; per esempio:

- problemi di climatizzazione
- mancanza di laboratori o altri spazi per attività di piccolo gruppo e, se esistenti, loro insufficienza o difficoltà di uso alternato da parte di diversi gruppi di bambini;
- tortuosità di percorsi di passaggio fra diversi spazi e scarsa possibilità di padroneggiare la mappa del territorio da parte dei bambini;
- mancanza di spazi per educatori, genitori e personale di servizio;
- scarsa fruibilità dello spazio esterno.

Nel caso specifico preso in considerazione, i protagonisti hanno tutti avuto un profilo di "addetti ai lavori" sia da un punto di vista meramente pedagogico che da quello strutturale. Hanno partecipato al lavoro di progettazione e di stesura dei verbali: 4 educatori professionali, 1 coordinatore di servizio, 1 architetto composto, un geometra dell'Ente.

Si è poi proceduto ad analizzare le trascrizioni dei report delle equipe multidisciplinari, sviluppando una tabella - traccia che ha raccolto una serie di punti d'interesse definite "zone (1)" di attenzione sulle quali intervenire al fine di acquisire dati significativi, ossia elementi da tener presente in un progetto di intervento.

Di seguito si riporta un esempio di tabella – traccia:

<i>Zone di attenzione</i>	<i>Elementi da tener presente</i>
	Un servizio educativo per la prima infanzia è frequentato da bambini 0 - 3 anni; in tutti i casi si tratta di bambini accompagnati da un genitore o da altra figura di riferimento, spesso non camminano e hanno bisogno di essere tenuti in braccio da un adulto o con l'ausilio del passeggino. In ogni caso la viabilità collegata al servizio, con la disponibilità di una zona per la sosta temporanea di un certo
<i>Accessibilità</i>	

	numero di automobili contemporaneamente. Ove quanto sopra non sia garantito, potrebbe essere utile riflettere sulle possibilità di miglioramento con adeguamenti funzionali.
<i>Ingresso</i>	Si tratta sì una zona che deve rientrare nella possibilità di controllo da parte degli operatori presenti nel servizio, dunque visibile e, possibilmente, dotata di meccanismo di apertura a comando dall'interno. Occorre verificare se un unico ingresso è adeguato e sufficiente.
<i>Accoglienza</i>	Si tratta della zona cerniera fra esterno e interno.
<i>Spazio distributivo</i>	Rappresenta un tema centrale nel progetto di un servizio, perché attraverso la sua definizione che si determina, per lo più, il livello di trasparenza dell'organizzazione dello spazio complessivo del servizio, nonché il grado in cui i bambini potranno padroneggiare in autonomia le diverse opportunità presenti.
<i>Disegno delle sezioni</i>	La numerosità delle sezioni dipenderà dal numero dei bambini di cui si prevede l'accoglienza nella struttura. Fondamentale è che tutte le sezioni siano autonome, ossia che comprendano zone funzionali alla sua autonomia: area gioco, pranzo, riposo, cambio e bagno.
<i>Laboratori</i>	I laboratori hanno un'importanza fondamentale perché permettono al bambino di sperimentare, mettere insieme experien-

	ze, toccare, fare esperienze, mettersi in gioco.
<i>Cucina</i>	È uno spazio per tecnici del settore che deve comunque rispondere alle esigenze partiche operative della quotidianità.
<i>Spazio Esterno</i>	È il luogo per eccellenza perché permette di uscire, correre, saltare, piantare, riposare, giocare con l'acqua, il terreno, cadere e spendersi. In realtà lo spazio esterno deve essere considerato come un prolungamento, un'estensione e una finestra, deve conservare tutti i principi pedagogici che connotano l'interno di uno spazio per l'infanzia.

Dal racconto del proprio vertice si sono individuati livelli professionali, pratico – educativi, meta-riflessivi, cognitivi, dove accanto al racconto vi fosse una riflessione sui significati sulle proprie conoscenze e sull'evoluzione del proprio sapere professionale.

La codifica di testi ha previsto un lavoro di rilettura delle trascrizioni dei verbali in modo da familiarizzare con i contenuti e riuscire, per quanto possibile, ad avere una visione d'insieme del materiale raccolto. Si è dato avvio al processo di codificazione, che è consistito nell'evidenziare porzioni di testo di senso compiuto – che in alcuni casi poteva essere una singola parola, ma di norma era una frase o un brano più o meno esteso – e attribuirvi un codice, cioè un'espressione sintetica (una sorta di “etichetta”), che ne descrivesse in sintesi il contenuto. La rilevazione dei risultati della codifica è avvenuta con la metodologia della triangolazione fra tre osservatori.

Tale metodologia ha consentito di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi capaci, nella loro complementarietà, di restituire un'immagine comprensiva e integrata del fenomeno oggetto di analisi. Il confronto di più livelli di osservazione ha consentito una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. I tre punti d'intersezione si connettono alle tre prospettive di osservazione della competenza riferibili a una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva, come si evidenzia nella teorizzazione di Pellerrey (2004) (2).

CODICI	FREQUENZE
Accoglienza	10
Ambiente	13
ambiti di relazione	18
angolo lettura	6
angolo morbido	8
Archivio	9
Aree	18
Attività	15
Attività, psicomotorie	7

Autonomia	28
bussola d'ingresso	8
Carrelli	4
Collocazione	3
Colori	11
Contenitori	16
Copertura	3
Distribuzione	21
drammatizzazione	2
filtro genitori	8
Funzioni	8
Genitori	26
Grandi	8
Isole	8
Laboratori	15
Lavabi	4
Letti	17
Localizzazione	25
Luci	12
Materassi	4
Materiali	27
Medi	14
Nascondigli	4
Oscuramento	16
Panche	13
pannelli pittura	13
pannelli pittura	15
Pedane	12
pedane attrezzatu- re	1
Piattaforme	5
Piccoli	7
Posizionamento	15
Ri -progettazione	29
Sabbiere	8
Sedie	9
Sedute	8
Sezioni	25
Sosta	12
sosta passeggini	4
spazio di connes- sione	27
spazio distributivo	28
Spazio educatori	27
Specchi	20
Spendibilitàdegli spazi	30
Tane	6

Tavoli	4
Vasche	16

La terza parte della metodologia di ricerca ha previsto la scelta di un altro strumento di raccolta dei dati empirici, attraverso un questionario strutturato con una griglia di 20 domande, alcune a risposta aperta altre a risposta chiusa, sulla base della letteratura scientifica sull'argomento, e sulla base dell'analisi fenomenologica delle categorie emergenti dai verbali redatti dagli incontri.

Per la stesura del questionario è stato utile l'utilizzo della tabella – traccia contenente alcuni fili conduttori, punti d'interesse da tener presente durante l'elaborazione dei dati rilevati. In specifico le informazioni, raccolte dalle categorie emergenti, sono state materiale aperto su cui sono stati poi definiti e calibrati gli item specifici contenuti nel questionario strutturato. Scopo di quest'utilizzo è stato quello di definire gli argomenti frequenza, ossia gli argomenti maggiormente trattati, quelli che hanno evidenziato più significativa rispondenza tecnica e risonanza nel confronto tra i professionisti. Evidente è la trasposizione della denominazione “zona” che ha fornito una mappa concettuale di movimento e di definizione degli interventi.

Lo strumento finale è stato un questionario strutturato costruito appositamente per questo studio, costituito da una parte iniziale, intermedia e finale. E' stato scelto questo strumento per le sue grandi potenzialità e il suo ampio spettro di applicazioni.

In prima fase si sono definite le regole delle domande (proprietà socio-grafiche, comportamenti e atteggiamenti).

La prima sezione del questionario, pertanto, ha compreso domande di riflessione inerenti temi importanti quali: luoghi, spazi per l'infanzia, associazioni, scelte pratiche (vedi tab. n°1)

Tab n°1

- A cosa ti fa pensare questa espressione:
“Lo spazio che sposa il progetto educativo”?
- Indica 4 parole che per te sono più adatte a descrivere uno spazio per l'infanzia
- Uno spazio per l'infanzia è (prima parola che ti viene in mente)?
- Per progettare uno spazio per l'infanzia quanto reputi importante l'incontro di più ambiti professionali: architetti, pedagogisti, fotografi e designer?
- Un servizio di qualità in uno spazio per l'infanzia come dovrebbe essere secondo te?
- Il luogo per un bambino a un'altezza più bassa di un metro è?

La seconda sezione ha riguardato in specifico modo gli spazi e gli ambienti, le attività che in esso si possono collocare e pensare al fine di rendere efficace un intervento educativo (vedi tab n°2)

Tab n° 2

- Quali ambienti compongono uno spazio per l'infanzia.
- Quali elementi strutturali e quali attività collocheresti nello spazio per i piccoli (3 mesi - 12/15 mesi)?
- Quali elementi strutturali e quali attività collocheresti nello spazio per i bambini medi (15 mesi - 24 mesi)?
- Quali elementi strutturali e quali attività collocheresti nello spazio per i bambini grandi (24 mesi - 36 mesi)?
- Cosa associ allo spazio di connessione?
- Cosa intendi per funzionalità e spendibilità di uno spazio nido?
- I laboratori, intesi come zone e aree deputate a fare, che importanza hanno in uno spazio nido?
- Quali sono le differenze tra lo spazio distributivo e la sezione?

La terza sezione ha riguardato l'addetto ai lavori, l'adulto che abita lo spazio e lo rende spendibile, fruibile, desiderabile, comunicativo e pensato (vedi tab n° 3)

Tab n° 3

- Se pensi all'educatore e al genitore in un servizio nido, quanto attribuiresti loro uno spazio, un angolo e un'area preposta per le loro attività, le soste, gli scambi e gli incontri?
- Il nido è anche il luogo di essenza dell'educatore: ritrovi questo nella pratica?
- La creatività, l'illusione e il pensiero: elementi fondamentali o elementi manualistici in uno spazio per l'infanzia

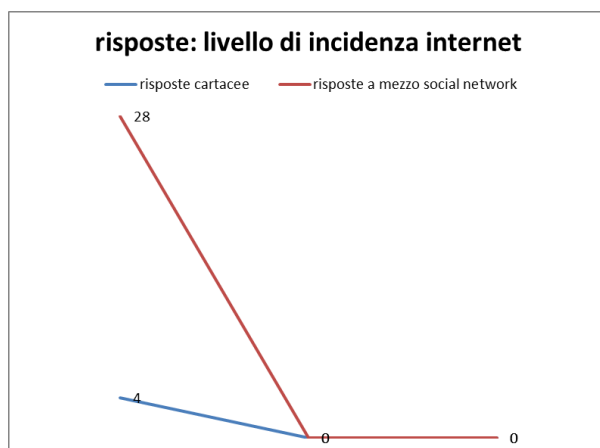
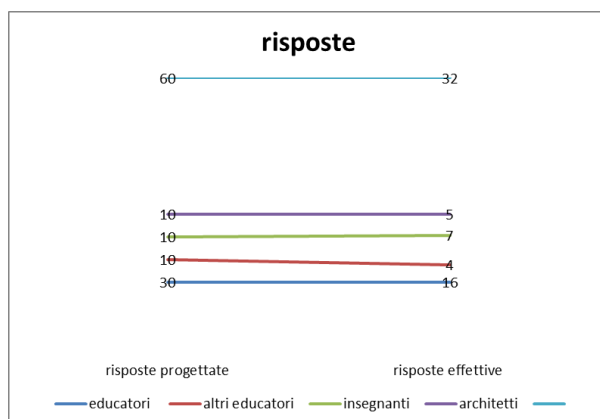
Lo studio condotto è stato di tipo esplorativo e ha coinvolto un campione composto di circa sessanta esperti dell'infanzia, ripartiti in quattro categorie; trenta educatori con formazione specifica e pertinente alla letteratura scientifica sull'argomento, dieci educatori definiti "altri", dieci architetti e dieci insegnanti della scuola dell'infanzia.

Nello specifico i partecipanti sono così stati reclutati:

- primo gruppo di educatori appartenente alla stessa realtà lavorativa della scrivente;
- secondo gruppo di educatori, reclutato sul social network Facebook (all'interno dei gruppi online); lo stesso ha compilato la versione online del questionario.

- Anche per il gruppo di architetti ci si è rifatti ad un gruppo on line che ha conservato uguali modalità per la compilazione e la rilevazione dei dati.

Il campione di educatori “altri” individuato nell’ambito di conoscenze personali ha compilato il questionario immediatamente (modalità face to face) secondo il tempo necessario, contestualmente il format digitale è rimasto online per circa 1 mese. L’applicazione utilizzata per la creazione del questionario online, Google Drive, ha riportato immediatamente, per ogni compilazione, i dati all’interno di un foglio di calcolo Excel appositamente creato. Con riferimento alle risposte si riportano nel grafico di seguito i risultati raggiunti per ogni categoria professionale:



Un aspetto cruciale è stato quello di impostare correttamente la rilevazione fin dall’inizio e tenere costantemente sotto controllo le quote di risposta durante la rilevazione in modo da apportare gli opportuni correttivi e aggiustamenti per la raccolta sul campo. Un altro aspetto discusso è stata la lunghezza del questionario e il numero congruo di domande da sottoporre. Si sono previste, pertanto, un numero di domande pari a 20 con una lunghezza adeguata al tema esplorato.

Per rilevare in maniera corretta i dati della ricerca, si è costruito un file Excel, composto da 6 fogli (1 per ogni categoria professionale e 1 per la descrizione grafica). Nello stesso sono state inserite tutte le domande, per ogni categoria professionale, sono state riportate le risposte in modo categoriale ed è stato posto l’indice dei dati totali per ognuna di essa. Si è ricercato l’indice totale di ogni risposta e il dato percentuale.

1. A cosa ti fa pensare questa espressione : “lo spazio che sposa il progetto educativo”?			
funzionale_efficiente	rif_ped	a misura di bmb	metafora
1			
1			
	1		
		1	
			1
1. A cosa ti fa pensare questa espressione : “lo spazio che sposa il progetto educativo”?			
funzionale_efficiente	rif_ped	a misura di bmb	metafora
Tot.cat1	Tot.cat2	Tot.cat3	Tot.cat4
2	1	1	1
40,00%	20,00%	20,00%	20,00%

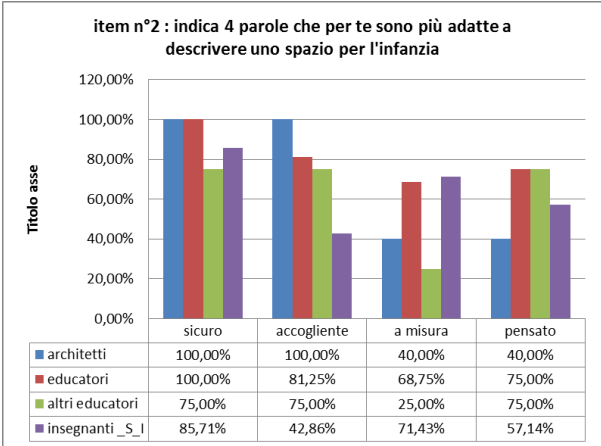
I risultati

L’analisi dei questionari somministrati ha messo in evidenza molteplici aspetti:

Risultato n°1 : lo spazio per l’infanzia deve essere per le 4 figure professionali:

- SICURO: architetti (100%); educatori (100%), altri educatori (75 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (85,71);
- ACCOGLIENTE: architetti (100%), educatori (81,25%) , altri educatori (75 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (42,86);
- A MISURA: architetti (40%),educatori (68,75%), altri educatori (25 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (71,43%);
- PENSATO: architetti (40%),educatori (75%), altri educatori (75 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (57,14 %) – (vedi grafico n°1).

Grafico n°1

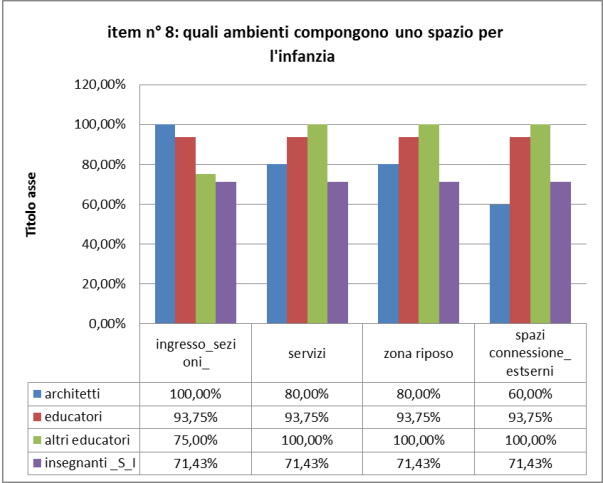


Per tutte le categorie professionali, uno spazio dell’infanzia deve essere principalmente “SICURO”: ogni categoria ha espresso una compresenza attiva del dato, definendolo quale elemento indiscutibile ed imprescindibile per uno spazio per l’infanzia. Minor punteggio ha ricevuto la categoria “A MISURA”.

Risultato n°2: gli ambienti che compongono uno spazio per l’infanzia per le 4 categorie professionali sono:

- **INGRESSO E SEZIONI:** architetti (100%), educatori (93,75%) , altri educatori (75 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (71,43 %);
- **SERVIZI:** architetti (80%),educatori (93,75%), altri educatori (100 %), insegnanti della scuola dell’infanzia (71,43 %);
- **ZONA RIPOSO:** architetti (80%),educatori (93,75%), altri educatori (100%), insegnanti della scuola dell’infanzia (71,43 %);
- **SPAZI DI CONNESSIONE E ZONE ESTERNE:** architetti (60%),educatori (93,75%), altri educatori (100%), insegnanti della scuola dell’infanzia (71,43 %); (vedi grafico n° 2).

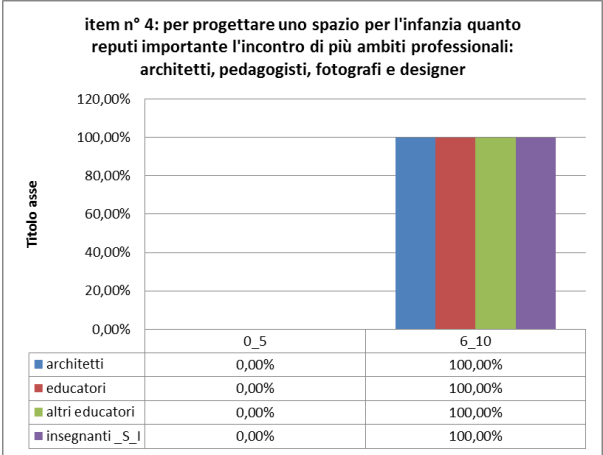
Grafico n° 2



Per tutte le categorie professionali, gli ambienti che compongono uno spazio per l’infanzia sono ben distribuiti: ogni categoria ha espresso una compresenza attiva dei dati “SERVIZI e ZONA RIPOSO” definendoli quali elementi indiscutibili ed imprescindibili per uno spazio per l’infanzia. Minor punteggio ha ricevuto la categoria “SPAZI DI CONNESSIONE E ZONE ESTERNE”.

Risultato n°3: la condivisione di più professionalità per la progettazione di uno spazio per l’infanzia per le 4 categorie professionali ha un valore medio alto, con range di riferimento 6-10, per tutte le categorie prese in esame (100%) – (vedi grafico n° 3).

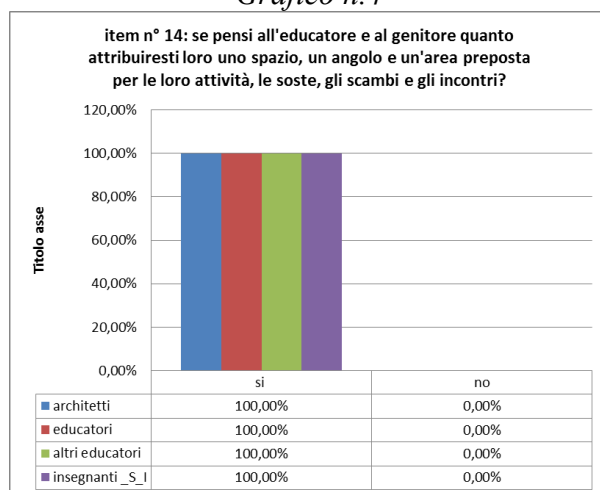
Grafico n° 3



Per tutte le categorie professionali l'incontro più ambiti professionali per progettare spazi per l'infanzia è fortemente voluto: ogni categoria ha espresso una compresenza unanime del dato "6-10", ciò a significare una chiara lettura ed apertura da parte degli esperti al lavoro di equipe e di condivisione di fenomeni.

Risultato n°4: le zone per gli adulti per le 4 categorie professionali hanno avuto una risposta unanime sulla presenza ed essenzialità per tutte le categorie prese in esame (100%) – (vedi grafico n° 4.)

Grafico n.4

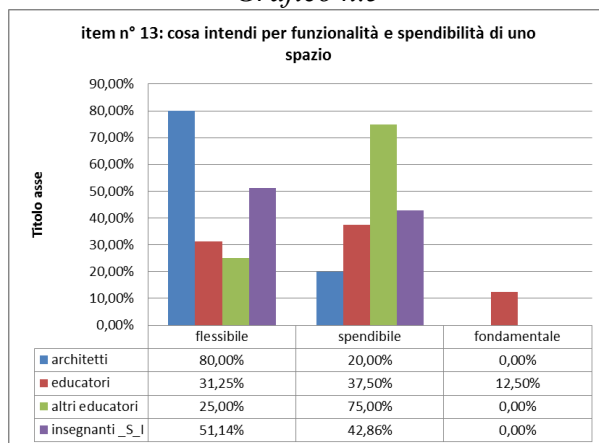


Per tutte le categorie professionali, una zona all'adulto deve essere pensata in uno spazio per l'infanzia: ogni categoria ha espresso una compresenza unanime del dato "SI", ciò a significare una chiara lettura ed apertura da parte degli esperti dell'infanzia alla dimensione per l'adulto, ad una zona per incontri, soste e scambi tra genitori e tra costoro e gli educatori.

Risultato n° 5 : in riferimento alla ri – progettazione, corpus essenziale del lavoro, la percezione condivisa per le 4 categorie professionali di concetti quali spendibilità e flessibilità di uno spazio si è inteso:

- FLESSIBILE: architetti (80%), educatori (31,25%), altri educatori (25 %), insegnanti della scuola dell'infanzia (51,14 %);
- SPENDIBILE: architetti (20%), educatori (37,50%), altri educatori (75 %), insegnanti della scuola dell'infanzia (42,86 %);
- FONDAMENTALE: architetti (0 %), educatori (12,50%) , altri educatori (0 %), insegnanti della scuola dell'infanzia (0 %).

Grafico n.5



Per tutte le categorie professionali, i termini spendibilità e funzionalità di uno spazio per l'infanzia sono stati associati a: flessibile, spendibile, fondamentale. Ogni categoria ha espresso una comprensione attiva del dato "FLESSIBILE" definendolo quale termine maggiormente significativo per descrivere quanto richiesto. Minor punteggio ha ricevuto la categoria "FONDAMENTALE".

5. Conclusioni

I risultati della ricerca hanno confermato e chiarito dal punto di vista pedagogico che in uno spazio per l'infanzia è necessario :

- una collaborazione attiva tra più professionalità: per progettare uno spazio per l'infanzia è imprescindibile la collaborazione tra più livelli professionali. Ciò chiama in causa di un rinnovamento culturale e un'apertura di orizzonti che vadano al di là di dinamiche stereotipate e ruoli definiti. In uno spazio per l'infanzia sono necessari l'occhio e il parere dell'educatore, del genitore e del bambino che vive e abita quel determinato spazio.
- un miglioramento dell'uso e della distribuzione degli spazi: come evidenziato dai risultati emersi gli spazi, alla luce delle numerose esigenze educative, devono connotarsi flessibili e diversamente spendibili. Uno spazio specifico quale può essere la zona riposo può essere anche: panca del rilassamento, zona lettura, spazio per la psicomotricità, zona più oscura per la narrazione di fiabe; la zona pranzo è spendibile in tal senso, ma deve anche prestarsi a diventare tavolo da lavoro, zona di appoggio, tana e nascondiglio.
- la scelta di articolare e differenziare le possibili funzioni di uso dello spazio mediante l'articolazione dell'arredo: funzioni di tipo diverse ma correlate, la lettura, il teatro, l'incontro di bambini delle diverse sezioni, l'esperienza di movimento libero, etc. Ciò attribuisce allo spazio non solo un valore ma anche una piena, diretta e ricca potenzialità di uso delle diverse esperienze;
- lo spazio per educatori e genitori: anche questo tipo di domanda ha rilevato un dato significativo e necessario: in uno spazio per l'infanzia ci deve essere una zona agli adulti deputata. Le risposte ne hanno rilevato in modo unanime la necessità.
- l'articolazione del servizio in tre sezioni: (per bambini piccoli, medi e grandi) ciò per migliorare l'offerta educativa, l'efficacia nelle proposte, spazio e arredi adeguati e a misura.
- il legame tra gli ambienti a mezzo di spazi di connessione: anche gli spazi di connessione, non molto familiari all'udito, sono dimensioni fondamentali il cui scopo principale è proprio quello di mettere insieme esperienze e vissuti diversi, di connetterli e significarli in modo autonomamente narrato;
- la funzione distributiva rispetto alle tre sezioni favorisce la loro interpretazione di aree d'insieme e autonomia.

Alla fine del lavoro di progettazione, si è proceduto alla ricostruzione dell'edificio scelta la distri-

buzione dello spazio secondo macro aree d'interesse tenendo conto delle esigenze pratiche del servizio, rintracciate nelle interviste narrative (diari di condivisione). In particolare si è tenuto in considerazione: ri – progettazione, sezioni, flessibilità e spendibilità degli spazi, spazio educatori e genitori, spazio di connessione, spazio distributivo, autonomia.

La divisione degli spazi è stata la seguente:

- **Ingresso:** luogo simbolico per eccellenza, luogo del primo distacco dalla famiglia e spazio del ri-congiungimento, pensato per accogliere, sostare, intrattenersi, svestire, dialogare e incontrare. Abitato da armadietti che contengono la storia di ogni bambino, ognuno di essi non riconosciuto attraverso nomi, ma semplicemente attraverso un simbolo, scelto nel quotidiano, facilmente riconoscibile dal bambino e rintracciabile ogni qual volta egli ne faccia richiesta. È lo spazio che connette l'interno con l'esterno.

- **Ambienti per gli adulti:** spazi destinati agli educatori e ai genitori. Per i primi è stato predisposto uno spazio funzionale all'efficiente gestione del servizio, per consentire e favorire momenti di confronto, di riunione e relax. Per i genitori è stato anche pensato uno spazio, oltre a quello dell'ingresso, deputato ai colloqui con gli educatori, ai confronti, alle riunioni di equipe multidisciplinare, ciò con lo scopo di facilitare e favorire una presenza attiva degli stessi alla vita educativa.

- **Ambienti per bambini:** la distribuzione degli ambienti è avvenuta in 3 sezioni per tre fasce di età. L'intero spazio accoglie bambini divisi per età, all'interno dello spazio è possibile rintracciare tutto quanto serve alla routine giornaliera: uno spazio attività, uno spazio gioco libero, uno spazio riposo con la doppia funzionalità (pedana "del fare" e riposo quando se ne sente l'esigenza). Tale distribuzione offre ai piccoli angoli raccolti e contenitivi, non stanzoni enormi e dispersivi, isole di connessione e distribuzione che permettono di vivere e condividere esperienze con gli amici ma anche di godere di un momento individuale e maggiormente raccolto. Questo è chiaro al bambino e lo sarà sempre più se la proposta educativa è adeguata, è semplice, è a portata di mano, e ancora, se è ben collocata e visibile, se distribuita nello spazio e se è appetibile da ogni vertice percettivo.

La ricerca presentata in questo contributo conferma, quindi, ancora una volta la straordinaria attualità del pensiero montessoriano, la cui immagine dell'infanzia, il cui metodo di indagine e la cui attenzione pedagogica permea la ricerca scientifica attuale. Probabilmente per poter superare la Montessori occorre dapprima sperimentare la rilevanza e l'innovazione del suo credo educativo, bisogna esplorarne i possibili sviluppi in termini di ricerca, ma anche di intervento, su quello che è il mondo (mis)conosciuto dell'infanzia.

Note

(1) La zona è qui intesa come lo spazio che crea la relazione, la abita e la alimenta nel quotidiano. Ognuna di essa è pensata, strutturata e agita; ognuna di essa ha un ruolo e significato che agisce e funziona.

(2) La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e in particolare alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuol rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe a osservare aspetti differenti, rendendo

improduttivo e inaffidabile il confronto successivo.

Bibliografia

- Arcidiacono, C. (A cura di). (2004). *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca*. Milano: Franco Angeli.
- Becchi, E. (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Milano: Franco Angeli.
- Belluzzo, E. M. (2006). *Crescere giocando. Il gioco all'asilo nido come strumento educativo*. Padova: Studi Universitari.
- Belotti, E. G. (2002). *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bobbio, A. (A cura di). (2007). *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando Editore.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (A cura di). (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi, B. Q. (2007). *Nido d'infanzia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Bove, C. (2012). *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi*. Firenze: Rivista Italiana di educazione familiare 1.1: 5-17.
- Buro, A. (2012). *Professione educatore asilo nido. Manuale di preparazione al concorso e alla professione*. Bari: Alpha Test.
- Camaioni, L. (1995). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Cambi, F., Campanini, G., Studium, E., Del Boca, D., Rosina, A., Di Nicola, P., & Zattoni, M. Betti C. (A cura di). (2009). *Don Milani fra teoria e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Canevaro, A., & Gamberini, A. (2002). *Esploro il mio corpo e l'ambiente. Giochi e attività per bambini dai due ai sette anni (Vol. 47)*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canter, D. (1977). *The psychology of place*. London: Architectural Press.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cassibba, R., & D'Odorico, L. (2003). *Qualità del nido ed età di inserimento come mediatori della capacità di interazione tra pari. Ricerche di psicologia, 2*.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2004). *Educare al nido*. Roma: Carocci Editore.
- Catarsi, E. (2012). *Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto*. Firenze: Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1(2), 5-21.
- Chiari, L., & Scivoletto, C. V. (2011). *La legge regionale dell'Emilia-Romagna n. 14/2008 e la cultura sistemica nella giustizia minorile*. Reggio Emilia: Autonomie locali e servizi sociali, 34(3), 407-420.
- Cortecchi, A., & Tomaselli, A. (2009). *Il sostegno alla genitorialità nei servizi alla prima infanzia del Comune di Firenze*. Firenze: Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2(2), 44-57.
- de Saint-Exupéry, A. (2010). *Il piccolo principe*. Milano: Bompiani.
- Del Boca, D., & Pasqua, S. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Dudek, M. (2007). *Schools and kindergartens: a design manual*. Walter de Gruyter.
- Dudek, M. (A cura di). (2006). *Edifici scolastici ecocompatibili*. Monfalcone: Edicom Edizioni.
- Ferrari, M. (2013). *Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l'infanzia: per un'esperienza di valutazione formativa "interculturale" e dialogica*. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(2), 35-51.
- Fumagalli G., Masotti F., Melograni C., Catarsi E., Fortunati A., Galardini A. L., & Rauch A. (2003). *Servizi educativi per la prima infanzia. Guida alla progettazione*. Regione Toscana: Plus-Università di Pisa.

- Gherardi, V. (2007). Professionalism in childcareservices. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2(1).
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1996). *Persone da Zero a Tre anni*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Hutt, A. J., & Caldwell, J. (1984). The importance of stereochemistry in the clinical pharmacokinetics of the 2-arylpropionic acid non-steroidal anti-inflammatory drugs. *Clinical pharmacokinetics*, 9 (4), 371-373.
- James, H. (2003). *A arte do romance: antologia de prefácios*. São Paulo: Globo.
- Loizos, C., & Beani, L. (2007). Cuccioli: giocando s'impara. In M. Bresciani (a cura di). *Infanzia e Memoria*. Firenze: Olschki.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Reggio Emilia: Young Children*, 49 (1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (2012). Invece il cento c'è. *Reggio Emilia: Casabella*, 76 (810), 44.
- Mannarini, T. (2010). *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*. Milano: Franco Angeli, Partell.
- Mantovani, S. (2009). *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Firenze: *Rivista italiana di educazione familiare*, 1 (2), 71-80.
- Marcelli, D. (2013) (7 ed). *Psicopatologia Del Bambino*. Amsterdam: Elsevier.
- Mattesini, M. (2008). *I servizi dell'infanzia. Costi, forme di gestione, innovazione, percorsi di crescita* (Vol. 6). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Mattioli, L. (2011). Uno (l'edificio), nessuno e centomila. Firenze: *Bollettino Ingegneri*, (12), 19-24.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- McLuhan, M., & Capriolo, E. (1986). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- Mittini, E. C., (1999). *La famiglia «Globale». La sfida delle generazioni nella società del rischio* (Vol. 17). Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. (1907). *La casa dei bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili*, Conferenza tenuta il 7. Aprile. Roma: Bodoni.
- Montessori, M. (1936). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. 1992 (I edizione originale francese con il titolo *L'Enfant*, 1936; I edizione italiana 1938; I edizione Garzanti 1950).
- Ongari, B., Tomasi, F., & Zoccatelli, B. (2009). *I genitori al Nido: il progetto di co-costruzione dell'esperienza educativa in corso all'Università di Trento*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD, *Psicologia e Societad: Siglo XXI Competencias Relacionales*, 21 (1), 371-378.
- Pellerey, M. (2004). *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali*. ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Pizzorno, C., & Filippa, M. (2013). Spunti per un dialogo con i genitori. *Medico e Bambino-Pagine Elettroniche*, 16 (10).
- Segretariato sociale e riforma dei servizi: percorsi di valutazione (2010) Milano: F. Angeli.
- Strollo, M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Tarroni, N. (2007). *I servizi relazionali per la prima infanzia. Le sezioni autogestite di Reggio Emilia: uno studio sociologico di caso*. *Sociologia e politiche sociali*. Unpublished doctoral thesis. Bologna: Università degli Studi (Dipartimento di Sociologia).
- Tortella, P., Tessaro, F., & Fumagalli, G. (2012). Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e conte-sto nello sviluppo motorio dei bambini. In Cruciani M. & Cecconi F. (a cura di). *Atti del 9° Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC)*. Trento: Università degli Studi di Trento, pp. 213-218.
- Winnicott, D. W., (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editore.
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.

La figura dell'educatore nello Spazio Gioco per i figli dei dipendenti dell'Università di Foggia di Valentina Mustone

DOI: 10.12897/01.00059

“I baobab prima di diventar grandi
cominciano con l'essere piccoli”

Antoine De Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*

Il presente articolo si concentra sull'importanza che la figura dell'educatore assume all'interno del progetto “Spazio Gioco per i figli dei dipendenti dell'Università di Foggia”, progettato e attuato dal Centro di Ricerca e Studio per l'Infanzia del Dipartimento di Studi Umanistici. Attraverso la voce degli stessi educatori, intervistati alla fine del progetto, vengono narrate le esperienze vissute in prima persona approfondendo in tal modo il ruolo e le competenze che deve possedere un buon educatore per l'infanzia, nonché il valore e l'importanza che ha assunto tale progetto in materia di conciliazione di tempi di vita e di lavoro.

This article focuses on the importance that the educator takes on the project "Space Game for the children of employees of the University of Foggia", designed and implemented by the Center for Research and Study of Children's Department of Humanities. Through the voice of educators themselves, interviewed at the end of the project, the experiences are narrated in the first person deepening the role and skills of a good educator for children, as well as the value and importance that has taken such project regarding the reconciliation of time living and working.

1. Introduzione

Da anni impegnata nella creazione e nell'attuazione di importanti progetti di ricerca locali, nazionali e internazionali, l'Università degli Studi di Foggia si mostra particolarmente sensibile nell'offrire percorsi didattici e sperimentali in grado di rispondere, in maniera sempre più mirata e dettagliata, alle esigenze sociali, educative e culturali del proprio territorio. Parte attiva in tale lavoro è costituita dal Centro di Ricerca e Studio per l'Infanzia del Dipartimento di Studi Umanistici che si avvale della collaborazione esperta e competente di un team di professionisti impegnati quotidianamente nella progettazione e nell'attuazione di percorsi formativi attenti, da sempre, ai bisogni e agli interessi dell'infanzia. Il Centro ha saputo delineare subito una propria identità, le cui caratteristiche sono riconoscibili non solo nella competenza e nella professionalità, ma anche e soprattutto nella passione e nell'amore per la ricerca e per l'infanzia.

Da ben due anni tra i progetti realizzati si inserisce lo “Spazio Gioco per i figli dei dipendenti dell'Università di Foggia”. Il progetto nasce come risposta ad una esigenza avvertita da molte famiglie, che soprattutto durante il periodo estivo sono costrette ad affrontare le molteplici difficoltà connesse alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. Le trasformazioni sociali e culturali che hanno investito la famiglia negli ultimi decenni, con particolare riferimento all'inserimento delle donne nel mondo del lavoro, hanno fatto emergere una serie di riflessioni connesse all'esigenza di garantire una maggiore diffusione di reti sociali di supporto alla genitorialità, con particolare attenzione ai servizi di cura per l'infanzia. Lo Spazio Gioco ha il merito, dunque, di rispondere ad una duplice esigenza: da un lato migliorare e sostenere il naturale sviluppo del bambino, attraverso attività laboratoriali educative e formative minuziosamente progettate, e dall'altro lato offrire un supporto ai genitori, permettendo loro di progredire nella propria carriera professionale senza ostacoli e con maggiore serenità.

Attuato in via sperimentale nell'anno 2013 e allora ubicato presso la sede centrale dell'Università di Foggia, in via Gramsci, lo Spazio Gioco ha ottenuto un discreto successo, che è stato motivo di orgoglio per la comunità accademica e importante stimolo motivazionale che ci ha spinti a riproporre e a migliorando tale iniziativa in risposta alle esigenze dell'utenza. Quest'anno, ad esempio, tale

servizio è stato istituito nella sede del Dipartimento di Studi Umanistici, in Via Arpi. Particolare attenzione è stata rivolta alla progettazione di attività laboratoriali educative nuove ed originali e alla formazione del personale educativo, composto da dottorandi, studenti, tirocinanti e volontari.

Gli educatori, infatti, rivestono un ruolo di fondamentale importanza all'interno dello Spazio Gioco, che si configura come un luogo di incontro in cui adulto e bambino convivono indistricabilmente intrecciati dal desiderio di crescere insieme e dalla consapevolezza di arricchirsi reciprocamente. La relazione educativa, "spesso trascurata dagli approcci pedagogici più razionali" (Ardoino, 1996, p. 36), diviene un elemento primario in tale contesto e per usare le parole di Gianni Rodari (2010) contribuisce a renderlo una comunità educativa "viva" e "creativa".

"La mente del bambino opera sin dall'inizio in relazione con le persone" (Vallino Macciò, in Riva Crugnola, 1999, p. 145) e la reciprocità affettiva è fondamentale ai fini del suo sviluppo. Infatti "più ricca e molteplice è la situazione relazionale e intersoggettiva, maggiori sono le occasioni di esercizio del pensiero" (Loiodice, 2004). In tale ottica lo Spazio Gioco si erge come un vero e proprio luogo di coeducazione (Montessori, 1923), di apprendimento condiviso, di scambio reciproco e di negoziazione di significati (Bruner, 1998) in cui l'adulto non solo si configura come punto di riferimento educativo per i bambini, ma diviene egli stesso fruitore di conoscenza e di formazione. Tale è stato l'educatore allo Spazio Gioco, poiché ha saputo mettersi al servizio dei bambini, costruendo con loro molteplici opportunità di dialogo "per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo" (Rodari, 2010, p. 168).

Avendo vissuto lo Spazio Gioco in prima persona ho potuto constatare quanto sia difficile e complesso comprenderne fino in fondo il valore da un punto di vista esterno. Pertanto mi sono affidata alle narrazioni degli educatori, raccolte mediante interviste di seguito riportate, al fine di mostrare il senso e il significato profondo di questa esperienza direttamente dalla voce dei protagonisti. Le interviste sono state condotte sia individualmente sia in gruppo, a quindici educatori [1] durante gli ultimi giorni di attuazione del progetto e hanno rappresentato un ulteriore momento di scambio e di formazione poiché "la parola [...] è un incontro, e il suo scopo è una relazione [...]. Narrando si genera qualcosa di nuovo" (Scardicchio, 2011, p. 88). Inoltre la narrazione, intesa come processo meta-riflessivo sulle proprie esperienze, diviene vera e propria ricerca di senso crescita personale (Bia-gioli, in Ulivieri, 2007, p. 256) e, parafrasando Bruner (2003), fornisce maggiore consapevolezza di sé.

2. La voce degli educatori

- Quali sono le motivazioni che vi hanno spinto a partecipare?

Irene Marseglia: curiosità e desiderio di vivere e capitalizzare un'importante esperienza formativa, sviluppare nuove competenze e abilità, partecipare attivamente alle iniziative promosse dalla mia Università.

Cristina Mainieri: lo scorso anno feci di questa esperienza il mio tirocinio. Quest'anno non sono riuscita a dire di no, perché collaboro con le attività del Centro di Ricerca e Studi per l'Infanzia, ma soprattutto perché avrei rivisto quei bambini (che sono entrati nel mio cuore) e avrei avuto modo di continuare ad ampliare la mia esperienza.

Maria Chiara Del Grosso: per me è stata una sorpresa. Sono stata spinta dalla voglia di mettermi in gioco, in quanto avevo già fatto un'esperienza simile al Nord, ma non era andata bene. Inoltre sono stata invogliata anche dalle mie colleghe.

Vanessa Losacco: inizialmente mi sono avvicinata a questa esperienza per motivi didattici, poiché il Centro è stato la sede della mia attività di tirocinio, però in seguito mi sono appassionata al progetto a tal punto da stravolgere le mie scelte di vita e quello che desidero fare da grande.

Filomena Mischitelli: io ho partecipato per interesse e soprattutto per l'amore per i bambini.

Antonella Cascavillo: io già da tempo lavoro con i bambini per passione. Inoltre volevo capire in cosa consiste il lavoro dell'educatore e questa è un'esperienza molto utile soprattutto perché si lavora con bambini appartenenti ad una fascia d'età abbastanza eterogenea. Il primo giorno è stato un po' difficile, ma poi ho imparato.

Michela Petti: io ho fatto la mia prima esperienza in pediatria e quindi ho accettato di partecipare perché sapevo che sarebbe stato utile. A differenza del progetto in ospedale, dove non avevamo figure di riferimento, qui c'eravate voi educatori.

- Avete avuto modo di applicare le teorie studiate?

Filomena Mischitelli: sicuramente sì. La pedagogia della complessità ci permette di sviluppare una *forma mentis* adeguata per questo lavoro. Io ho avuto modo di confrontarmi con altre insegnanti in vari contesti e ho notato che la pedagogia è cambiata. Questa nuova pedagogia ti insegna veramente a capire la complessità della situazione. Se non hai questa forma mentis non riesci a capire in che modo devi passare dalla teoria alla pratica per poi tornare di nuovo alla teoria. Io lavoro da tanti anni con i bambini e mi rendo conto che modificando alcune metodologie mi trovo meglio perché il lavoro è più flessibile.

Federica Ricco: ho sicuramente avuto modo di mettere in pratica le teorie studiate. Rapportarsi con i bambini, tuttavia, non è semplice e solo l'esperienza e la pratica ti aiutano a diventare un vero educatore. Ci sono aspetti che non possono essere appresi dai libri.

Sabrina Piacenza: sì, ho potuto sperimentare la pianificazione di un setting, la conduzione di un gruppo, ecc. Ovviamente c'è ampia differenza tra teoria e pratica per la maggiore difficoltà, il maggior impegno che richiede l'azione e perché non è possibile prevedere l'esito di una determinata attività.

Irene Marseglia: sì, anche se, come direbbe Feyerabend, il reale è sempre più ricco, articolato e complesso di quanto la nostra mente non possa immaginare.

Cristina Mainieri: non mi sono mai soffermata a pensare che stessi "applicando" competenze capitalizzate in precedenza. Se l'ho fatto è successo inconsciamente. Sono sicuramente due aspetti diversi e bisogna ammettere che la pratica riesce a farti capire molto di più riguardo al mondo dell'infanzia e riguardo a te stesso.

Francesco Ricci: c'è molta differenza tra teoria e pratica. Secondo me fin dal primo anno universitario bisognerebbe fare il tirocinio perché il lavoro dell'educatore è situato e contestualizzato e non è solo fatto di nozioni. La teoria serve, ma la pratica è essenziale e fondamentale per questo lavoro.

Katia Caposeno : no.

Martina Valeno: no.

- In che modo vi rapportate ai bambini? Come conquistate la loro fiducia?

Sabrina Piacenza: per conquistare la fiducia di un bambino bisogna cercare di conoscerlo, di capire cosa gli piace, rispettando i suoi tempi e cercando di conquistare la sua attenzione dolcemente.

Irene Marseglia: cerco di rapportarmi con serenità, dolcezza, attenzione, comprensione, ma anche con la giusta dose di fermezza e autorevolezza.

Cristina Mainieri: il rapporto con i bambini non è mai semplice come si può credere. Ognuno è diverso e non possiamo mai avere lo stesso comportamento con tutti. Io personalmente li ascolto molto, cerco di aiutarli solo quando me lo chiedono o quando li vedo particolarmente in difficoltà. Cerco di non sostituirmi né di obbligarli a fare ciò che non vogliono.

Filomena Mischitelli: innanzitutto bisogna entrare nel loro mondo, altrimenti non puoi né capirli né farti capire. Bisogna prima osservarli, perché non si può utilizzare un metodo uguale per tutti i bambini.

Vanessa Losacco: con tanto tanto ascolto. Non bisogna puntare il dito a prescindere, ci sono situazioni che vanno comprese.

Angela Raspatelli: inizialmente mi avvicino ai bambini con il dialogo, poi cerco di comprenderli e di metterli a proprio agio.

Michela Petti: anche io utilizzo inizialmente il dialogo. Ad esempio in pediatria c'erano situazioni molto delicate quindi il dialogo mi è servito a creare un rapporto di fiducia con i bambini.

Katia Caposeno: io cerco di rapportarmi a loro con semplicità, senza aspettarmi grandi cose. Noi vorremmo il lavoro perfetto, ma il bambino non raggiunge il nostro modello prefissato. Il bambino non è un adulto, quindi non ti puoi aspettare che lui apprezzi l'attività come l'apprezzi tu. Loro l'apprezzano in un altro modo, si alzano, si distraggono.

Francesco Ricci: inizialmente osservo, non solo i bambini, ma anche gli altri educatori e poi intervengo parlando loro, cercando di dare delle regole. Il mio rapporto con i bambini è amichevole, ma allo stesso tempo autorevole. Cerco di supportarli quando sono tristi, capricciosi e li lodo quando fanno bene un compito.

- Quali sentimenti provi quando sei con i bambini?

Federica Ricco: io credo che passare del tempo con i bambini aiuti davvero a non avere alcun pensiero per la testa. Stare a contatto con dei bambini è un'attività che ti coinvolge completamente e soprattutto è un'attività che ti gratifica e ti dà soddisfazioni quando vedi i risultati dei loro lavori o anche solo quando ti ringraziano per aver imparato qualcosa di nuovo.

Cristina Mainieri: sicuramente felicità! Riescono a rallegrarti la giornata e lo fanno senza saperlo, senza pensarci. La loro presenza e le loro acute osservazioni rendono una persona come me, spesso malinconica e pessimista, allegra e serena. Non riesco ad essere arrabbiata con loro, anche quando meriterebbero un rimprovero o una punizione. Credo che il rapporto con i bambini si possa definire "travagliato". Abbiamo percorso una lunga strada tutti insieme, superando anche ostacoli difficili. Col tempo siamo diventati come una grande famiglia. È un rapporto di cui, durante il resto dell'anno, sento la mancanza.

Alessandra Altamura: entusiasmo, gioia, gratificazione, meraviglia, fiducia, riconoscenza, ammirazione, solidarietà.

Katia Caposeno: io mi sento me stessa. Sto meglio con i bambini che con gli adulti perché a loro non devi spiegare niente, capiscono già tutto. Ad esempio un giorno avevo avuto un imprevisto personale e un bambino mi ha detto: "Perché hai gli occhi tristi?". Gli adulti non si accorgono di quello che ti succede, sono pirandelliani, hanno una, nessuna e centomila facce.

Filomena Mischitelli: i bambini sono sinceri. Ti dicono: "Sei brutta!". Quindi tu ti senti a tua agio perché sai quello che pensano veramente di te. Inoltre ci divertiamo *in primis* noi educatrici e i bambini lo capiscono. Infatti una mamma mi ha detto che il figlio è la prima volta che frequenta un posto volentieri, perché tutti ci divertiamo, c'è serenità.

Martina Valeno: spensieratezza. Quando sei con loro si annullano tutti i problemi. Esistono solo loro ai quali ti dedichi al cento per cento dimenticando tutto quello che succede fuori. Secondo me è

giusto che sia così. Non puoi pensare ai tuoi problemi quando sei con i bambini, perché altrimenti li trasmetti anche a loro.

- Quali caratteristiche deve possedere secondo voi un buon educatore?

Irene Marseglia: un buon educatore deve avere ottima formazione e preparazione, disposizione all'ascolto e alla comprensione del vissuto e del "mondo interiore" dei bambini, adeguata autostima e sicurezza di sé, flessibilità, sensibilità, riflessività, coerenza, atteggiamento empatico, capacità di osservazione sistematica e globale, creatività, capacità di instaurare relazioni positive, spirito d'iniziativa, atteggiamento sereno e tranquillo in grado di contenere eventuali ansie e timori dei bambini.

Sabrina Piacenza: per me un buon educatore deve essere paziente, motivato, in grado di comunicare, di ascoltare e di amare ciò che fa.

Federica Ricco: sicuramente deve saper scendere al "livello dei bambini", deve sentirsi prima di tutto uno di loro per comprendere a pieno le loro sensazioni, le loro esigenze e i loro limiti ad esempio durante un'attività. Non deve mai essere sprovvisto di buone idee che possano coinvolgere i piccoli e per questo deve essere sempre preparato, senza mai improvvisare del tutto.

Cristina Mainieri: credo che un "buon" educatore si diventi. Non si ha una predisposizione innata. Solo con la pratica si capisce cosa è giusto e cosa è sbagliato. Ognuno ha delle particolarità che vengono fuori col tempo. Credo, tuttavia, che la pazienza sia fondamentale per lavorare con i bambini.

Alessandra Altamura: disponibilità all'ascolto, al dialogo, pazienza, tenacia, gioia, ottimismo, sicurezza, autocontrollo, autorevolezza, creatività, fantasia, empatia, capacità di lavorare in gruppo, attenzione, capacità di progettare.

Francesco Ricci: l'educatore deve anche saper comunicare e mediare con la famiglia. Ad esempio se c'è un bambino che ha difficoltà nel relazionarsi con gli altri l'educatore dovrebbe intervenire e poi parlare con la famiglia. Bisogna aiutarlo a tirar fuori il suo carattere. Infatti educare vuol dire letteralmente "tirar fuori". Occorre aiutarlo a vivere bene il suo percorso di sviluppo. L'educatore deve saper sviluppare nel bambino competenze meta-cognitive, deve puntare sulla sua autostima, motivazione, autoefficacia.

- Quali riflessioni in merito al mondo dell'educazione ha fatto emergere in voi questa esperienza?

Filomena Mischitelli: nel mondo della scuola non c'è più motivazione, mentre allo Spazio Giochi non manca. Inoltre credo che la formazione dell'educatore per questa fascia d'età venga spesso sottovalutata. Spesso la scuola dell'infanzia viene considerata come un luogo di parcheggio e non si pensa che la formazione dell'individuo parte proprio da questa età, durante la quale si inizia a formare il carattere. La teoria a volte non viene applicata nella pratica. L'Università dovrebbe avere un ruolo primario in merito alla corretta formazione dell'educatore.

Irene Marseglia: ho riflettuto molto sull'importanza della conciliazione tra vita professionale e vita familiare e sulla possibilità di offrire ai bambini e alle famiglie un servizio socio-pedagogico altamente qualificato.

Cristina Mainieri: ho pensato spesso che se a scuola si studiassero l'ambiente e la natura come viene fatto allo Spazio Giochi probabilmente tutto sarebbe più pulito! Credo anche che permettere ai bambini di capire qual è il loro "talento" li renderebbe liberi e fiduciosi.

Pasquale Rendinella: secondo me occorre maggiore orientamento, perché spesso la gente sottovaluta le nostre discipline e di conseguenza il nostro lavoro.

- Descrivi un momento significativo di questa esperienza

Cristina Mainieri: Sono molto affezionata al ricordo dei momenti di pura e libera tenerezza. Un momento che potrei descrivere è recente: uno dei bambini era sfiduciato, abbattuto, deluso da se stesso. L'ho sentito che sbatteva la testa contro il muro del bagno. Sono entrata e gli ho chiesto il motivo di quel gesto sciocco, lui mi ha risposto che se lo meritava. Ho chiesto spiegazione, dopo averlo fermato, e mi ha detto che non era riuscito a fare ciò che gli altri bambini avevano fatto con facilità, anche i più piccoli. Era triste e voleva rimanere solo. Così, dopo aver ottenuto da lui la promessa che non avrebbe più sbattuto la testa contro il muro, sono uscita dal bagno e gli ho dato qualche minuto. Sono rimasta dietro la porta per un po', poi sono rientrata. Mi sono seduta e abbiamo cominciato a parlare. Ho cercato di fargli capire che nessuno è sempre bravo, che è normale non riuscire in qualcosa, soprattutto la prima volta. Lui continuava a dire di essere un perdente (il suo volto triste e i lacrimoni mi hanno spezzato il cuore). Non si trattava di consolarlo, ma di fargli affrontare ciò che non era riuscito a fare. Non è stato facile farlo uscire da quel bagno, ma poi si è convinto, mi ha preso per mano e siamo usciti. L'ho portato ad affrontare la situazione, un passo per volta. Prima col mio aiuto e poi, pian piano, da solo. Nel momento esatto in cui la sua tristezza si è tramutata in felicità ho sentito una gioia mai provata. Lui era soddisfatto e contento di esserci riuscito, aveva un sorriso bellissimo. Io mi sono sentita felice per lui e fiera di lui. È stato un momento unico, riuscire ad aiutarlo davvero. Molti bambini si abbattano dopo una sconfitta, molti piangono, scappano, ma non avevo mai visto una reazione così. Era così deluso di se stesso! Essere riuscita a farlo tornare sorridente, a superare quella delusione, è una sensazione che non ha eguali.

Federica Ricco: ogni momento per me è stato significativo e ne ho fatto tesoro, ma in particolare rimarrà nella mia memoria l'incontro con i bambini al rientro dalle vacanze. Mi hanno accolta mostrandomi tutto il loro affetto e in quel momento ho compreso che ho lasciato dentro di loro anche solo una piccola traccia di me, che spero portino sempre con loro.

Sabrina Piacenza: oltre a tutte le carezze e gli abbracci, ricordo con piacere un mercoledì in cui i bambini mi chiedevano: "Oggi dove andiamo?", alludendo alle attività del laboratorio interculturale. Questo mi ha fatto capire quanto fosse importante per loro quella *routine*, quell'appuntamento, in cui poter sognare e viaggiare ad occhi chiusi e questa per me è stata una piccola soddisfazione.

Alessandra Altamura: i momenti significativi della mia esperienza sono tantissimi. Uno in particolare è avvenuto durante il laboratorio di educazione alimentare, quando ai bambini è stato proposto di adoperare i cinque sensi per conoscere frutta, verdura e ortaggi. Un bambino non mangiava peperoni e disse che non li avrebbe assaggiati neanche per scherzo. Mi sono seduta accanto a lui e ho cercato di spiegargli le proprietà dell'ortaggio, perché era importante mangiarlo e poi, soprattutto, l'ho invitato a guardarlo: era rosso, il suo colore preferito. Questa cosa ha fatto scattare in lui qualcosa e così l'ha assaggiato. Il giorno dopo la mamma mi ha detto che il bambino le ha chiesto di preparargli ogni giorno i peperoni perché a lui piacevano moltissimo. Questo mi ha fatto comprendere ancor di più l'importanza del dialogo.

Katia Caposeno: un giorno ero seduta fuori e avevo in braccio C. E. si è ingelosita e mi ha detto: "Maestra ma tu lo sai che sei la mia amica migliore del cuore e della pelle?" e poi si è allontanata, ma vedendo che avevo in braccio ancora la stessa bambina è ritornata e ha detto: "Maestra ma tu ha

dei figli? Mamma ha una figlia, sono io. Visto che tu non ne hai posso essere io tua figlia?” e mi ha abbracciata forte. Un altro momento è quando una dottoranda ha portato il suo cane. Io ho paura dei cani e mi ero messa in disparte e sono riuscita ad avvicinarmi solo grazie ad un bambino che mi ha presa per mano dandomi forza e coraggio.

Vanessa Losacco: ce ne sono tanti, perché ogni bambino mi dà qualcosa. Quello che mi corre incontro appena arrivo, gli abbracci inaspettati, le richieste di leggere una storia, quando riesci a coinvolgerli. Ad esempio il primo giorno D. non voleva partecipare all’attività e io ho iniziato a parlargli. Poi si è incuriosito e ha cominciato a colorarmi prima la mano e in seguito sono riuscita a fargli colorare il foglio.

Maria Chiara Del Grosso: un giorno io e un bambino siamo caduti e io sono rimasta un po’ a terra, poi mi sono alzata e l’ho portato in bagno per mettergli un po’ d’acqua. Lui mi ha ringraziata e inizialmente ha pianto perché si sentiva in colpa per avermi fatta cadere, mentre io provavo lo stesso sentimento nei suoi confronti.

Filomena Mischitelli: il momento che preferisco è quando riesco a calmare un pianto, un capriccio e poi il senso di libertà che ho provato nel far dipingere con i piedi, con le mani e il fatto che loro l’abbiano apprezzato.

Angela Raspatelli: il momento che preferisco è la lettura dei libri, perché vedo la loro meraviglia nell’ascoltare le storie.

Michela Petti: a me piace quando i bambini assumono un comportamento protettivo nei confronti dei più piccoli.

- Secondo voi questa iniziativa arricchisce l’Università e in che modo?

Irene Marseglia: assolutamente sì. Penso che le ricadute positive siano molteplici sia in termini di lustro e di rilevanza per l’Università sia per il supporto materiale e psicologico fornito ai genitori dei bambini e che di riflesso si traduce in un personale dipendente più sereno.

Sabrina Paiacenza: lo Spazio Giochi arricchisce l’Università perché è un servizio importante per la società o almeno per la piccola comunità universitaria. Consente di arricchire la teoria con la pratica. Inoltre è campo di prova per studenti e studentesse.

Cristina Mainieri: indubbiamente arricchisce l’Università. I bambini vengono seguiti in un modo diverso rispetto all’ambiente scolastico.

Tutti: decisamente sì.

- Perché?

Katia Caposeno: innanzitutto perché mentre studiamo ci mettiamo alla prova e capiamo se siamo in grado o meno di svolgere questo lavoro. E poi perché tale progetto si traduce in una vera e propria ricerca, svolta dall’Università per migliorare il mondo dell’educazione.

- Apportereste qualche modifica allo spazio giochi?

Irene Marseglia: no, però cercherei di strutturare lo Spazio Gioco in un ambiente più riservato, possibilmente distante dagli uffici o dalle aule destinate allo studio.

Alessandra Altamura: l'impostazione metodologica va bene, ma soprattutto in un ambito delicato quale l'educazione e la formazione, è necessario porsi sempre in un'ottica di cambiamento, modificabilità, miglioramento. Proporrei più lavori di gruppo, specifici per i più piccoli e più grandi. Ad esempio penserei a diversi modi per proporre lo stesso laboratorio a tutti i bambini, facendo in modo che tutti, senza difficoltà, pervengano allo stesso obiettivo.

Katia Caposeno – Martina Valeno: ci dovrebbe essere più confronto tra gli educatori durante la fase di organizzazione pratica delle attività.

Tutti: andrebbe modificato lo spazio.

- Questa esperienza può essere utile al vostro futuro?

Federica Ricco: sicuramente può essere utile perché è stata un'esperienza formativa importante grazie alla quale ho compreso che è davvero questo ciò che amo fare.

Sabrina Piacenza: sì, in quanto è la mia prima esperienza come progettista e conduttrice di un laboratorio e potrebbe arricchire il mio curriculum, ma soprattutto mi ha permesso di acquisire maggiori competenze comunicative e relazionali.

Irene Marseglia: sì, è sicuramente un'esperienza molto formativa sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista umano. Consente di sviluppare e incrementare competenze e abilità trasversali.

Cristina Mainieri: poiché vorrei continuare a lavorare con i bambini è sicuramente utile come esperienza pratica. In generale mi ha arricchita molto e mi ha cambiata in senso positivo.

Michela Petti: sì, abbiamo acquisito più competenze, inoltre sono più chiari i nostri possibili sbocchi lavorativi e abbiamo compreso meglio come si lavora con i bambini.

Tutti: sì.

- Dopo questa esperienze volete ancora fare gli educatori?

Tutti: sì.

- Cos'è per voi lo Spazio Gioco?

Sabrina Piacenza: per me lo Spazio Gioco è l'occasione di mettermi alla prova, una possibilità di offrire aiuto ai genitori durante l'estate, è un momento di incontro con l'infanzia ed è una forma di didattica nuova ed efficiente.

Cristina Mainieri: è sicuramente un luogo di crescita, di divertimento, di apprendimento, di rispetto. È un posto "magico". Ogni bambino viene ascoltato e guidato. Mentre noi, giovani donne, riscopriamo la meraviglia.

Antonella Cascavillo: per me è un percorso di crescita per e con i bambini.

- Vi ha insegnato qualcosa questa esperienza?

Irene Marseglia: mi ha permesso di sperimentare e vivere in prima persona la “bellezza” dell’infanzia e di imparare da essa, di mettere in pratica le conoscenze acquisite durante gli anni di studio universitario, di acquisire nuove competenze (sicuramente preziose per la mia professione) e di arricchirmi sia da un punto di vista formativo che relazionale, attraverso il confronto e il lavoro con gli altri educatori.

Cristina Mainieri: mi ha lasciato l’entusiasmo e il desiderio di continuare a svolgere questo lavoro! Ora non riesco a immaginare un’estate senza lo Spazio Gioco.

Katia Caposeno: credo che ci abbia insegnato a credere un po’ in noi stessi.

- Se dovessi definire lo Spazio Giochi con un solo termine quale useresti?

Irene Marseglia: lungimirante.

Sabrina Piacenza: in un solo termine lo Spazio Gioco è aiuto, aiuto per le “mamme acrobate”, aiuto per la nostra formazione e aiuto per la crescita infantile.

Cristina Mainieri: non è per niente facile trovare una singola parola. Direi “prezioso”.

Alessandra Altamura: spazio di crescita.

Katia Caposeno: libertà.

M. Chiara Del Grosso: spensieratezza.

Vanessa Losacco: vita.

Martina Valeno: divertimento.

Filomena Mischitelli: divertimento.

Francesco Ricci: incontro.

Antonella Cascavillo: creatività.

Pasquale Rendinella: didattica.

Angela Raspatelli: crescita.

Michela Petti: socializzazione.

Oltre alle interviste, è stato somministrato agli educatori (questa volta in numero di sedici) anche un questionario contenente undici domande a risposta chiusa:

- Lo Spazio Gioco è stata la tua prima esperienza in qualità di educatore per l'infanzia?

sì (5 risposte);
no (11 risposte);
in parte (0 risposte).

- Hai incontrato difficoltà nel rapportarti con bambini appartenenti ad una fascia di età eterogenea?

sì (0 risposte);
no (11 risposte);
in parte (5 risposte).

- Hai incontrato difficoltà nel rapportarti e nel cooperare con gli altri educatori?

sì (0 risposte);
no (16 risposte);
in parte (0 risposte).

- Hai avuto difficoltà nel rapportarti con i genitori dei bambini?

sì (0 risposte);
no (16 risposte);
in parte (0 risposte).

- Hai ricevuto una formazione adeguata per affrontare ed attuare questa esperienza?

sì (13 risposte); no (0 risposte); in parte (3 risposte).

- Ritieni che il tuo percorso di studi sia adeguato per la formazione degli educatori per l'infanzia?

sì (12 risposte);
no (0 risposte);
in parte (4 risposte).

- Ritieni che le attività attuate e le metodologie utilizzate allo Spazio Gioco siano adeguate?

sì (16 risposte);
no (0 risposte);

in parte (0 risposte).

- Secondo te tale progetto ha raggiunto gli obiettivi auspicati?

sì (16 risposte);

no(0 risposte);

in parte (0 risposte).

- Ritieni che lo Spazio Gioco debba divenire permanente all'interno dell'Università?

sì (16 risposte);

no (0 risposte);

in parte (0 risposte).

- Lo Spazio Gioco è stata un'esperienza "formativa" per gli educatori?

sì (16 risposte);

no (0 risposte);

in parte (0 risposte).

- Quanto sei soddisfatto/a di questa esperienza?

per niente(0 risposte);

abbastanza(0 risposte);

pienamente (16 risposte)

3. Crescere con i bambini

Attraverso le narrazioni degli educatori non è difficile riconoscere la peculiarità e la grande valenza educativa dello Spazio Gioco né tantomeno carpire "i significati che i protagonisti dell'esperienza attribuiscono alla stessa" (Lopez, in Annacontini, 2011, p. 195).

Da una prima analisi fenomenologico-ermeneutica dei vissuti narrati emerge con forza il carattere innovativo del progetto, che si configura come una vera e propria "ricerca". Quest'ultima "è generalmente mossa da un desiderio di conoscenza e da un interesse per lo specifico campo nel quale si opera" (Lucisano & Salerni, 2010, p. 69) e, infatti, gli educatori intervistati hanno scelto di partecipare al progetto per interesse, per passione, per capire in cosa consiste tale lavoro, per ampliare le proprie conoscenze e competenze [2]. Tali motivazioni risultano altresì perfettamente connesse al loro percorso di studi, incentrato sulla complessità del sapere pedagogico, che non a caso ci sfida "a continuare l'avventura della conoscenza" (Morin, in Bocchi & Ceruti, 2007, p. 34). Il loro background culturale, come afferma Filomena Mischitelli (intervista, 12 settembre 2014), "permette di sviluppare una forma mentis adeguata per questo lavoro" e, anche se a livello inconscio, esso influenza il comportamento e la scelta di strategie educative da utilizzare con i bambini, nonché la capacità di guardare al proprio futuro con un atteggiamento di rinascita e di cambiamento a tal punto da stravolgere le proprie scelte di vita (V. Losacco, intervista, 12 settembre 2014). Inoltre, le competenze sviluppate durante gli studi consentono di capire "in che modo devi passare dalla teoria alla pratica per poi tornare di nuovo alla teoria" (F. Mischitelli, intervista, 12 settembre 2014).

Gli intervistati dedicano ampio spazio al rapporto dialettico tra teoria e prassi e lo stesso diviene fondamentale all'interno dello Spazio Gioco. Quest'ultimo, oltre ad essere un'opportunità educativa per i bambini e un supporto per i genitori lavoratori, costituisce per gli studenti di Scienze della Formazione un'ottima occasione per applicare concretamente le conoscenze e le competenze acquisite durante gli studi. Francesco Ricci (intervista, 12 settembre 2014) sottolinea che "il lavoro dell'educatore è situato e contestualizzato e non è fatto solo di nozioni, [pertanto] la pratica è essenziale". Gli intervistati, tuttavia, lamentano la carenza di tali occasioni all'interno dell'Università e la limitata quantità di ore del tirocinio, che dovrebbe attuarsi fin dal primo anno universitario (intervista, 12 settembre 2014). Lo stesso emerge dal questionario, poiché quattro educatori su sedici ritengono il proprio percorso di studi inadeguato per la formazione dell'educatore per l'infanzia. Tale carenza, tuttavia, non sembra aver influito sul rapporto adulto-bambino.

A tal proposito emerge la grande professionalità e competenza degli educatori, anche di coloro (cinque secondo il questionario) che hanno vissuto lo Spazio Gioco come prima esperienza a contatto con l'infanzia. Maria Montessori (1999) insegna che "l'adulto deve adattarsi ai bisogni del bambino e renderlo indipendente" (p. 147); allo stesso modo gli intervistati affermano: "Per conquistare la fiducia di un bambino bisogna cercare di conoscerlo, rispettando i suoi tempi (S. Piacenza, intervista 12 settembre 2014), capire le sue sensazioni, le sue esigenze e i suoi limiti (F. Ricci, intervista, 12 settembre 2014). Il rapporto con i bambini non è mai semplice (C. Mainieri, intervista, 12 settembre 2014), bisogna entrare nel loro mondo (F. Mischitelli, intervista, 12 settembre 2014) con tanto ascolto; [...] ci sono situazioni che vanno comprese (V. Losacco, intervista, 12 settembre 2014)". Il dialogo, in tal senso, diviene essenziale e assume un ruolo di primaria importanza nell'interazione adulto-bambino, che deve tendere alla comprensione dei bisogni individuali e alla promozione della persona (Boda, 2005). L'educatore capace di cercare la causa delle manifestazioni infantili riuscirà anche a fornire al bambino i mezzi necessari per la costruzione della sua identità (Montessori, 1999). Solo attraverso la comunicazione, l'ascolto e la comprensione i bambini sono aiutati a superare i problemi e "possono costruire e ampliare le proprie competenze e migliorare la consapevolezza circa la propria capacità di interagire in modo positivo con l'ambiente che li circonda" (Boda, 2005).

Emblematico a tal proposito è l'episodio narrato da Cristina Mainieri (intervista, 12 settembre 2014), che grazie all'ascolto e al dialogo è riuscita a supportare un bambino nel superamento di un problema, contribuendo in tal modo a innalzare anche il senso di autoefficacia percepito dal bambino stesso.

La meraviglia del rapporto educatore-bambino, tuttavia, risiede nello crescita formativa di entrambe le parti e spesso supporto e aiuto provengono proprio dai bambini. È ciò che è successo a Katia Caposeno (intervista, 12 settembre 2014), che è stata aiutata da un bambino a superare la sua paura per i cani.

"Per arrivare ad essere un buon educatore non è necessario pretendere di essere perfetti, senza debolezze" (Montessori, 1999, p. 204). "Credo che un buon educatore si diventi", ribadisce Cristina Mainieri (intervista, 12 settembre 2014). Ciò che l'adulto non può sottovalutare, però, è l'effetto che produce sulla vita del bambino. "Non puoi pensare ai tuoi problemi quando sei con i bambini, perché altrimenti li trasmetti anche a loro" (M. Valeno, intervista, 12 settembre 2014). Gli educatori dello Spazio Gioco ne sono pienamente consapevoli e hanno cercato di creare un clima di serenità e di gioia. "Una mamma mi ha detto – racconta Filomena Mischitelli (intervista, 12 settembre 2014) – che per la prima volta il figlio frequenta un posto volentieri, perché tutti ci divertiamo, c'è serenità". L'adulto deve mettersi nei panni del bambino supportandolo con la ragione (De Serio, 2012, p. 46). "Per aiutare i bambini a vivere bene il proprio percorso di sviluppo bisogna sapere contenere le loro eventuali ansie e i loro timori, comprenderne il mondo interiore e aiutarli a scoprire qual è il proprio talento, che li renderebbe liberi e fiduciosi, poiché la formazione dell'individuo parte proprio da questa età" (intervista, 12 settembre 2014).

Un altro elemento imprescindibile all'interno dello Spazio Gioco è la creatività. "Creatività è sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È

creativa una mente sempre al lavoro, sempre a fare domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide dove gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti [...], che rifiuta il codificato, che rimaniplola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi” (Rodari, 2010, p. 165). Le parole di Rodari rispecchiano perfettamente ciò che educatori e bambini hanno creato all’interno dello Spazio Gioco, un ambiente colmo di libertà, fantasia, utopia, invenzione e trasformazione. Sabrina Piacenza (intervista, 12 settembre 2014) racconta di un giorno in cui i bambini continuavano a chiedere: “Oggi dove andiamo?”, alludendo alle attività del laboratorio interculturale e per Filomena Mischitelli unico e meraviglioso è il senso di libertà provato nel far dipingere ai bambini con mani e piedi. Le loro parole dimostrano l’importanza che nel mondo dell’educazione assumono la creatività e l’utopia, intese come istanze trasformatrici in grado di promuovere l’emancipazione dell’individuo. Essere creativi significa affrontare i problemi in maniera resiliente, non subendo l’evento passivamente, ma trasformandolo da problema in opportunità di crescita, di apprendimento e di ristrutturazione. Tale capacità viene acquisita attraverso un processo educativo che sappia mettersi a servizio dell’uomo, formandolo ad un pensiero aperto, in grado di abbattere limiti della realtà e capace di “entrare dalla finestra” (Rodari, 2010). L’utopia, dunque, diviene fondamentale in ogni fase della vita, che nell’età adulta così come nell’infanzia pone l’individuo di fronte a continue sfide e cambiamenti. L’educazione deve sostenere l’uomo garantendogli gli strumenti per accogliere le difficoltà con serenità, senza paura e preoccupazione e allo Spazio Giochi grandi e piccini hanno imparato giorno dopo giorno a pensare in maniera divergente, senza limitare le possibilità dell’assurdo (Rodari, 2010, p. 48). Tutti gli educatori ai quali è stato somministrato il questionario, infatti, ritengono valide e adeguate le metodologie utilizzate nello Spazio Gioco e considerano quest’ultimo un’esperienza formativa e di alta qualità, ma soprattutto un esempio e un punto di riferimento per i soggetti produttori di apprendimento e di cultura, affinché la loro passione per il mondo dell’educazione, a volte eclissata dalle continue sfide odierne, trovi sempre la forza per rinascere.

4. Conclusioni

“L’Università di Foggia viene indicata come esempio per quello che è riuscita a fare in pochissimo tempo” [3], ha affermato Antonella Cagnolati (2014) durante l’inaugurazione del progetto. Se questo è stato possibile è solo grazie alla motivazione e alla passione di persone che credono fermamente nel valore dell’educazione.

Da due anni ho avuto la fortuna e l’onore di partecipare, in qualità di educatrice, a questa splendida iniziativa che mi ha permesso di crescere e di coltivare il mio amore per l’infanzia e per la formazione. Questa esperienza mi ha insegnato a mettere al primo posto la passione, arma invincibile contro le difficoltà odierne. Il significato profondo di tale progetto è insito nelle storie e nelle narrazioni degli educatori, che vedono nello Spazio Gioco un’esperienza preziosa e lungimirante, colma di libertà, spensieratezza, vita, divertimento, incontro, socializzazione, creatività, didattica, crescita, aiuto (intervista, 12 settembre 2014), e colore, il colore del bambino, solo e unico strumento di rigenerazione sociale.

L’Università è chiamata alla ricerca, ricerca di nuove prassi, di soluzioni ai continui problemi, di opportunità per l’individuo, di un futuro migliore, ma soprattutto è chiamata alla ricerca della felicità.

Se è vero, dunque, che “la ricerca *pedagogica* della felicità è [...] il processo che spinge il soggetto a superare la stasi, la routine, la riproduzione passiva per predisporlo al possibile, al desiderio, per spingerlo all’azione usando tutte le sue risorse interne ed esterne” (Dato, in Loiodice, 2009, p. 67), allora lo Spazio Gioco è il luogo giusto dove trovarla.

Note

[1] Per ogni domanda verranno riportate le risposte più significative.

[2] Tratto dalle interviste.

[3] <http://www.unifg.it/notizie/spazio-gioco-2014>, [20 settembre 2014].

Bibliografia

- Annacontini, G. (a cura di). (2001). Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grębowiec Baffoni. Bari: Progedit.
- Ardoino, J. (1996). Educazione e relazioni. Bari: Palomar.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (a cura di). (2007). La sfida della complessità. Milano: Bruno Mondadori Editore.
- Boda, G. (2005). Life skills: la comunicazione efficace. Roma: Carocci Faber.
- Bruner, J. (1998). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2003). La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Editori Laterza.
- De Serio, B. (A cura di). (2012). Dall'alto di una nuvola. Riflessioni sulla creatività fantastica di Gianni Rodari. Roma: Aracne.
- Loiodice, I. (2004). Non perdere la bussola. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (a cura di). (2009). Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente. Bari: Progedit.
- Lucisano, P., & Salerni, A.. (2010). Metodologia della ricerca in educazione e formazione. Roma: Carocci.
- Montessori, M. (1923). Il bambino in famiglia. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999/1938). Il segreto dell'infanzia. Milano: Garzanti.
- Rodari, G. (2010). Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Riva Crugnola, C. (a cura di). (1999). La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Scardicchio, A.C. (2011). Il cielo in una stanza. Psicosomatica ed educazione tra Magritte e Battiatto. Modugno: Stilo Editrice.
- Ulivieri, S. (a cura di). (2007). Educazione al femminile. Una storia da scoprire. Milano: Guerini scientifica.

Sitografia

<http://www.unifg.it/notizie/spazio-gioco-2014> [20 settembre 2014].

Educare al comprendere e sviluppare competenze trasversali: la metodologia hands-on e l'approccio plurisensoriale nei musei interattivi

di Severo Cardone

DOI: 10.12897/01.00057

Nel processo di educazione sensoriale del bambino un ruolo insostituibile è rivestito dal tatto e quindi dalla mano, una “protesi” della mente che consente al bambino di conoscere meglio se stesso e gli altri, di esplorare il mondo esteriore, di mettersi alla prova sperimentando e quindi di apprendere e formarsi continuamente. Si rende assolutamente arricchire il contesto educativo (l'ambiente) di mezzi d'espressione e materiale didattico attivante, scientificamente progettato, in grado di stimolare nel bambino la capacità di toccare, manipolare, interagire, disegnare, sperimentare, consentendo alla mano di esercitarsi e di diventare sempre più esperta, versatile, creativa e flessibile. Che siano Science Centre o Children's Museums, la mano e l'utilizzo dei diversi sensi diventano strumenti insostituibili in grado di consentire alla mente del bambino di mettersi alla prova, di esprimersi in tutte le sue potenzialità, di riflettere e apprendere ciò che sta osservando e sperimentando.

In the Children's Museums, the use of hands and the simultaneous use of different senses are irreplaceable tools able to allow the child's mind to test themselves, to express themselves in all its potential, and to reflect and learn what they are observing and experimenting.

“L'uomo che agisce da sé, che impiega la sua forza nelle proprie azioni, conquista se stesso, aumenta le sue facoltà e si perfeziona.

Gli uomini delle future generazioni saranno uomini forti, quanto a dire indipendenti e liberi”

(Maria Montessori, *La scoperta del bambino*)

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento grazie alla corrente dell'attivismo pedagogico e alle teorie educative proposte da studiosi come John Dewey, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Maria Montessori e Jean Piaget i concetti di didattica, educazione e apprendimento, legati in particolare al mondo dell'infanzia e al contesto scolastico, si rinnovano profondamente attraverso una maggiore valorizzazione dell'esperienza, centrando il processo di apprendimento sulle caratteristiche ed esigenze del soggetto in formazione, intrecciando mente e mano, teoria e azione, tessendo solidi legami tra logica, emozioni e creatività. Successivamente con Jerome Seymour Bruner e Howard Gardner la conoscenza diventa sempre più attiva, situata, condivisa, distribuita, negoziata, auto-diretta e favorita dalla capacità del soggetto di interagire dinamicamente con il contesto, di sperimentare in autonomia, di utilizzare un approccio plurisensoriale basato sulla scoperta e sull'apprendere facendo. Questi approcci pedagogici innovativi e attivi hanno radicalmente mutato le metodologie di insegnamento, la strumentazione didattica, l'importanza del contesto nel processo di apprendimento e il ruolo dell'educatore/insegnante che con il costruttivismo pedagogico diventa sempre meno protagonista e sempre più un supporto o facilitatore (*scaffolding*) in grado di sostenere e accompagnare il discente nel processo educativo finalizzato alla comprensione critica dell'esperienza vissuta.

In questa prospettiva si colloca il pensiero del filosofo e pedagogista americano John Dewey che in particolare nella sua opera “Arte come esperienza” (1934/1975) affronta il complesso rapporto che si genera tra arte, esperienza e formazione della persona. Dewey parla dell'arte come esperienza estetica in grado di generarsi nella relazione formativa tra individuo e ambiente, che nel bambino si traduce non solo in godimento estetico ma anche nella possibilità di attivare la curiosità, l'immaginazione, la fantasia, l'esplorazione sensoriale, la creatività diventando esperienza sociale, culturale ed educativa multidimensionale capace di potenziare e arricchire le capacità del bambino

di agire con efficacia nel quotidiano, di educarlo ad un pensiero critico, aperto, divergente, di sviluppare nello stesso competenze comunicative e relazionali.

Come sottolinea Cecilia De Carli (2003), riprendendo il pensiero del pedagogista statunitense, “l’esperienza estetica, che è percezione del bello, suo godimento, ha per Dewey anche una valenza attiva, intimamente connessa con la vita quotidiana, al fare dell’uomo. Dewey sottolinea la continuità tra le forme raffinate dell’esperienza che sono le opere d’arte e i fatti, le azioni, le passioni che costituiscono il tessuto dell’esperienza quotidiana. Proprio perché l’arte appartiene al campo dell’esperienza è versata per formare l’uomo. Essa ha la capacità di convogliare l’attività dei sensi, dei bisogni, degli impulsi, dell’azione” (De Carli, 2003, p. 15).

Il bambino educato al bello estetico, a vivere con piacere e curiosità l’incontro con l’arte, diventerà un adulto in grado di vivere in società secondo solidi principi valoriali, con maggiore partecipazione ed entusiasmo, rispettoso della diversità, ma anche di agire in situazione con efficacia e responsabilità.

Così come John Dewey anche Maria Montessori sottolinea l’importanza di avviare una relazione attiva e diretta con il contesto di apprendimento e di promuovere un’educazione sensoriale in grado di favorire la formazione e il naturale sviluppo del bambino. In particolare, la pedagogista italiana sottolinea come per una corretta “educazione sensoriale” bisogna agire con metodo soprattutto tra i 3 e i 6 anni, perché in questa fascia d’età nel bambino esiste una naturale tendenza a perfezionare i sensi e il movimento corporeo partendo dall’osservazione analitica dell’ambiente in cui interagisce (Montessori, 1948/2000, pp. 157-158).

Gli stimoli sensoriali che l’ambiente circostante è in grado di offrire attraggono inevitabilmente l’attenzione e la curiosità del bambino, che dall’osservazione passiva passa all’azione, ovvero alla sperimentazione attiva, sensoriale, indispensabile per apprendere. Toccando, manipolando, utilizzando l’olfatto, l’udito, la vista, tutti i sensi a disposizione, il bambino comprende criticamente ciò che ha precedentemente osservato, modifica il suo comportamento e il suo modo di pensare, agisce considerando le caratteristiche del contesto e contemporaneamente sviluppa competenze (trasversali, strategiche, orientative) che utilizzerà nella vita quotidiana per risolvere problematiche, prendere decisioni, adattarsi al cambiamento: “l’educazione ai sensi, formando uomini osservatori, non compie solo un ufficio generico di adattamento all’epoca presente della civiltà; ma ancora prepara direttamente alla vita privata” (Ivi, p. 159).

Una corretta educazione estetica e sensoriale, pertanto, dovrebbe iniziare in età infantile e continuare per tutta la vita abbracciando più ambiti e contesti educativi (*lifelong andlifewide education*), perfezionandosi progressivamente grazie all’esperienza e ad un allenamento quotidiano, “percorrendo” continuamente quel ponte ermeneutico in grado di collegare il personale mondo interiore con gli stimoli provenienti dal mondo esterno e assegnare alla realtà sempre nuovi significati. La Montessori enfatizza questo “intreccio” educativo, sottolineando come l’educazione estetica e quella morale siano strettamente connesse all’educazione sensoriale perché “la bellezza è nell’armonia, non nei contrasti, e l’armonia è affinità, onde occorre finezza sensoriale a percepirla. Le armonie estetiche della natura e dell’arte sfuggono a chi ha sensi rozzi” (Montessori, 1948/2000, pp. 162-163).

In particolare nel processo di educazione sensoriale del bambino un ruolo insostituibile è rivestito dal tatto e quindi dalla mano, una “protesi” della mente che consente al bambino di conoscere meglio se stesso e gli altri, di esplorare il mondo esteriore, di mettersi alla prova sperimentando e quindi di apprendere e formarsi continuamente. Il bambino, fin dai primi anni di vita, è in grado di “parlare” attraverso la mano e le sue molteplici espressioni, tanto che la Montessori paragona il disegno del bambino alla pittura primitiva che persegua la finalità di consentire all’uomo preistorico “di comunicare con gli altri uomini con mezzi diversi della voce umana”. L’arte, ed in particolare il disegno, non solo educano progressivamente alla scrittura ma diventano “una specie di scrittura fatta con figure quando il bambino non è capace di esprimere le idee e i sentimenti che prendono forma entro di lui sul suo ambiente e sulle cose che lo hanno impressionato” (Ivi, p. 308). La Montessori descrivendo il suo “metodo indiretto” ci parla del disegno come possibilità offerta al bambino di educare l’uso della mano attraverso un preciso metodo in grado di rispettare comunque

l'inclinazione artistica e l'autonomia espressiva del bambino. Occorre arricchire il contesto educativo (l'ambiente) di mezzi d'espressione e materiale didattico attivante, scientificamente progettato, in grado di stimolare nel bambino la capacità di toccare, manipolare, interagire, disegnare, sperimentare, consentendo alla mano di esercitarsi e di diventare sempre più esperta, versatile, creativa e flessibile.

In tale prospettiva il ruolo dell'educatore è finalizzato a "supportare" il bambino nel processo di apprendimento, deve essere presente e contemporaneamente "invisibile" allo stesso nel suo processo di scoperta, deve sostenerlo nella sperimentazione sensoriale senza fornirgli soluzioni, deve accompagnarlo nella comprensione delle cose e dei fenomeni che sta esplorando favorendone la sua autonomia: "quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni" (Ivi, p. 165). L'educatore, inoltre, dovrà saper presentare al bambino il materiale didattico di supporto al suo sviluppo, stimolandolo e incoraggiandolo adeguatamente nell'uso dei molteplici sensi: il suo compito pertanto "è principalmente un punto di collegamento tra il materiale (gli oggetti) e il bambino" (Ivi, p.165), un facilitatore indispensabile per consentire al bambino di allenarsi, crescere, emanciparsi nelle scelte e fortificarsi anche caratterialmente.

Tra la scuola, la famiglia e gli altri contesti formativi - come ad esempio il museo - si deve creare un'armonia di intenti e un lavoro di rete indispensabili per favorire lo sviluppo armonico e multidimensionale del bambino, superando le tradizionali divisioni tra apprendimento formale e informale. I laboratori "Giocare con l'arte", progettati da Bruno Munari, vanno in questa direzione: il museo non deve essere più concepito come il "tempio" della conservazione bensì, se opportunamente organizzato, può trasformarsi in un contesto di apprendimento attivo, di educazione estetica e sensoriale, in una officina laboratoriale dove sia possibile formarsi e apprendere divertendosi fin dall'infanzia. Designer, esperto di didattica dell'arte e comunicazione visiva, Munari negli anni Settanta progettò insieme a Giovanni Belgrano i primi laboratori di didattica museale, o meglio di educazione estetico-artistica, presso la Pinacoteca di Brera a Milano promossi dall'allora direttore Franco Russoli. Si trattava di *ateliers* che si rifacevano ai principi cardine dall'attivismo pedagogico e che attraverso la trasformazione del museo "da luogo di passiva contemplazione dell'arte a luogo di esperienza, in cui prenda vita la partecipazione attiva dei bambini nell'utilizzo degli strumenti e delle principali tecniche dell'espressione artistica" (Panizza, 2009, p. 2) perseguivano una duplice finalità: sviluppare nel bambino il "pensiero progettuale creativo", anche grazie all'uso dei sensi ed in particolare del tatto, supportandolo nel processo di comprensione soggettiva dell'esperienza artistica ed estetica fruibile all'interno del museo; perseguire un processo di "democratizzazione" dell'arte e della cultura che non poteva che partire dall'apertura delle istituzioni museali a tutti i possibili pubblici visitatori e quindi anche ai bambini.

Secondo Munari, che condivideva molti capisaldi del metodo montessoriano, l'educazione all'arte deve pertanto avere anche una valenza "sociale", ovvero deve consentire al bambino di sviluppare un personale punto di vista, giungere ad un'interpretazione critica della realtà che lo circonda, agire responsabilmente nella quotidianità, sapersi orientare e auto-dirigere consapevolmente il proprio pensiero sottraendosi al condizionamento culturale e quindi al pensiero omologante espressione dalla società di massa. Nel museo pensato come contesto di apprendimento interattivo e plurisensoriale la curiosità, la fantasia, la creatività, il pensiero divergente possono essere sollecitati e allenati attraverso la manipolazione, l'esplorazione sensoriale dei materiali/oggetti osservati, il fare, il progettare e lo sperimentare tecniche e regole artistiche. Munari, che condivideva il motto montessoriano "aiutami a fare da me", riteneva che nel laboratorio l'educatore/artista deve rappresentare solo un "facilitatore" dell'esperienza, il suo compito è di presentare al bambino le regole del linguaggio artistico e visivo, di mostrare gli strumenti e le tecniche a disposizione per sperimentare, come poterle utilizzare al meglio per far sì che l'attività laboratoriale possa essere autenticamente formativa ma non deve certo sostituirsi al bambino nella capacità di formulare ipotesi, sperimentare soluzioni, comprendere criticamente e autonomamente, valutare l'esperienza realizzata: "Munari suggerisce all'adulto di accompagnarlo alla scoperta della realtà senza dare giudizi sull'esito, liberandolo quin-

di dalla paura di sbagliare, ma vigilando piuttosto sulla possibilità di giungere da solo alla comprensione del procedimento e all'uso libero della regola individuata" (De Carli, 2003, p. 19).

Munari fa tesoro anche del pensiero deweyano, soprattutto quando fa riferimento all'esperienza estetica che si genera nella relazione tra bambino fruitore ed opera esposta, una relazione formativa in grado di produrre molteplici messaggi attraverso un continuo processo di negoziazione di significati. Il motto dei suoi laboratori è "non dire cosa fare, ma come fare", tanto che negli *ateliers* per il bambino non è importante "replicare" fedelmente l'opera osservata, o comprendere esattamente il significato che l'artista ha voluto assegnare all'opera realizzata (sempre che ve ne sia uno specifico), come neanche realizzare un prodotto finale esteticamente bello, quanto piuttosto riflettere e comprendere il processo mentale che lo ha portato a progettare e realizzare consapevolmente quel prodotto finale, sviluppando contemporaneamente una serie di competenze trasversali (come il *teamworking*, il *problem solving* e il *decision making*) che utilizzerà in situazione nel corso della sua vita.

Nella pubblicazione "Fantasia" (1977) il designer milanese sottolinea come lo sviluppo nel bambino del pensiero progettuale creativo può essere favorito dalla capacità dello stesso di interagire con altri bambini (co-costruendo conoscenze) e di creare collegamenti e relazioni con ciò che già conosce (generando relazioni tra conoscenze): più il bambino si allena toccando, manipolando, ascoltando, disegnando, sperimentando ciò che sta osservando più accrescerà la sua esperienza e conoscenza degli altri, del contesto e della realtà. La fantasia, l'immaginazione e la creatività del bambino possono essere allenate attraverso un'educazione sensoriale, estetica, relazionale: "se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano" (Munari, 1977, p. 30).

Oggi che i servizi educativi museali si vanno sempre più diffondendo, le istituzioni museali si stanno trasformando in veri ambienti di apprendimento all'interno dei quali i bambini e le famiglie possono vivere un'esperienza formativa e di socializzazione realmente interattiva, polisensoriale, basata sul "fare", giocare e divertirsi per apprendere insieme agli altri (*edutainment*). Pedagogicamente la tradizionale visita guidata - che comunque tende ad acquisire rispetto al passato una maggiore interattività - diventa strumento didattico utile soprattutto se affiancata ad un'attività laboratoriale in grado di collegare la fase dell'osservazione e dell'ascolto (teoria) a quella della sperimentazione (*hands-on* e *learning by doing*); fasi distinte e allo stesso tempo complementari, indispensabili per incuriosire e stimolare i fruitori anche da un punto di vista emotivo, relazionale e non solo cognitivo.

Benjamin Bloom - psicologo dell'educazione statunitense - sottolinea come il processo di apprendimento diventa "multidimensionale" quando è in grado di abbracciare non solo la dimensione cognitiva ma anche quella emotiva, che ci permette non solo di assorbire le informazioni nuove presenti nell'ambiente (assimilazione) ma anche di legarle "significativamente" a ricordi, vissuti, esperienze, persone (l'accomodamento). In tale direzione risulta essere assai calzante la metafora del "forno" utilizzata da Alberto Angela per evidenziare l'importanza della dimensione emotiva ed affettiva nel processo di apprendimento: "l'apprendimento cognitivo è la pala del fornaio che infila nel forno la forma del pane mentre l'apprendimento emotivo è il calore del forno che fa lievitare e solidifica il pane. Uno ha bisogno dell'altro" (Angela, 2008, p. 39).

Per apprendere in modo efficace, dunque, non è sufficiente solo osservare o ascoltare (pensiamo alla noiosa comunicazione unidirezionale messa in atto nella tradizionale visita guidata) bensì diventa indispensabile: fare collegamenti con le nostre personali esperienze di vita; creare relazioni con le nostre conoscenze; interagire dinamicamente con gli educatori museali ponendo domande, sollevando dubbi, formulando ipotesi; sperimentare soluzioni in autonomia partendo da ciò che abbiamo osservato e ascoltato.

Un museo pensato e strutturato in questo modo diventa molto simile ad una scuola di impostazione montessoriana, una "palestra di esercizi mentali", un contesto formativo polisensoriale dove attra-

verso l'utilizzo di appositi strumenti didattici – come ad esempio gli *exhibit* interattivi presenti nei *science centre* e nei *children's museums* – sia in grado di incuriosire, interessare, attivare e guidare il bambino, in totale autonomia e libertà, nella scoperta, sperimentazione e comprensione di ciò che sta osservando all'interno del contesto museale, che sia un'opera d'arte, un reperto o un fenomeno scientifico: nei “musei interattivi” il controllo materiale dell'errore (grazie all'utilizzo dell'*exhibit*) conduce il bambino a monitorare costantemente i suoi esperimenti e i traguardi raggiunti con il ragionamento, la critica, sviluppando la capacità di riconoscere con attenzione le piccole differenze (Montessori, 1948/2000, p. 114).

Con la nascita a partire dalla metà del Novecento dei *Science Centre* (come ad esempio l'*Exploratorium* di San Francisco, l'*Ontario* di Toronto, il *Pacific* di Seattle, il *Carnegie Museum* di Pittsburgh, il *British Museum of Natural History* di Londra, l'*Exploratory* di Bristol, la *Cité des Sciences et de l'Industrie* di Parigi, il *NEMO* di Amsterdam, il *Copernicus* di Varsavia, il *CosmoCaixa* di Barcellona, il *Deutsches Museum* di Monaco di Baviera, ecc.), dove poter sperimentare l'applicazione della metodologia *hands-on* in ambito scientifico, attraverso la progettazione di appositi *exhibit* e strumenti didattici fortemente interattivi e ludici (anche tecnologici e multimediali), in grado di collegare la manualità e l'uso dei sensi al processo cognitivo, il visitatore è messo nelle condizioni ideali di conoscere per scoperta, autonomamente, valorizzando la dimensione ludica e imparando ad osservare le cose e le situazioni da più punti di vista: accogliendo questa prospettiva la fruizione del museo è realmente finalizzata allo “studio, educazione e diletto” diventando esperienza formativa multisensoriale e multidimensionale in grado di favorire non solo la semplice assimilazione passiva di informazioni bensì la comprensione critica di un oggetto, fenomeno o concetto scientifico osservato e quindi la costruzione di conoscenze significative.

Quando nel 1969 il fisico Frank Oppenheimer fondò l'*Exploratorium* di San Francisco pensò di offrire uno strumento che potesse consentire a tutti i visitatori di mettersi alla prova e scoprire da sé (*self discovery*) cos'è la scienza, come funziona, quali obiettivi può raggiungere, come ci può essere utile nel quotidiano: uno spazio dunque altamente interattivo e formativo che lui stesso definì un “bosco di fenomeni naturali dove apprendere passeggiando”. Nello spazio espositivo, privo di divisioni, i circa 600 esperimenti presenti sono uniti da un filo conduttore apparentemente invisibile ma facilmente desumibile: il visitatore attraverso l'osservare, il manipolare, il fare e l'utilizzo dei sensi può comprendere autonomamente, divertendosi e operando direttamente sugli oggetti/*exhibit* esposti la realtà che lo circonda. Non esistono percorsi predefiniti, allestimenti rigidi, gli “esperimenti” sono scelti dai visitatori in base alla capacità di attirare esteticamente la loro attenzione, se in grado di incuriosirli da un punto di vista scientifico o cognitivo, se ritenuti utili a stimolare la loro creatività, se in grado di mettere alla prova differenti sensi, approcci e punti di vista (Angela, 2008, pp. 47-57).

Come ci ricorda Oppenheimer, la commistione di linguaggi, valori, suggestioni che si genera tra cultura scientifica ed estetica dell'arte rappresentano un fattore strategico per le finalità educative dell'*Exploratorium*: “l'arte è una componente essenziale di ciò che vogliamo che le persone sperimentino. Se vogliamo conoscere la natura, dobbiamo sapere come le persone la percepiscono e come reagiscono ai suoi stimoli. Io credo che questo sia ciò che comunicano gli artisti” (Oppenheimer, 1985, p.10).

Gran parte dei *science center* di seconda generazione, come ad esempio l'*Exploratorium*, sono spesso definiti “anti-musei” o “non-musei” in quanto rinunciano a svolgere una delle funzioni che caratterizzano il museo tradizionale - quella “conservativa” - per perseguire esclusivamente funzioni “educative” (*education*) e di “diletto” (*entertainment*) attraverso una forte connotazione comunicativa, interattiva e ludica (*edutainment*). Tuttavia, secondo Cecilia Prete “questi spazi, nel sollecitare le motivazioni all'apprendimento attraverso l'esortazione a fare cose e stimolando la flessibilità necessaria per apprendere ciò che non si conosce, promuovono nuove e significative esperienze per lo sviluppo cognitivo del bambino e dunque non vengono meno alla funzione, propria del museo, di comunicare dei contenuti anche attraverso gli oggetti che vi sono raccolti” (Prete, 2005, p. 29).

La definizione fornita da Luigi Amodio (2005) evidenzia con chiarezza le tre innovazioni che connotano i *science centre* distinguendoli dai tradizionali musei scientifici di prima generazione: “La prima innovazione, nei contenuti, è la dichiarata intenzione di costituirsi come luoghi aperti di incontro tra i soggetti e i luoghi in cui la scienza e la tecnologia vengono prodotte [...]. La seconda innovazione, riguarda le modalità comunicazionali, è l’impostazione fortemente interattiva dell’offerta espositiva, un’offerta che richiede esplicitamente ai visitatori di ‘mettere le mani’ sugli oggetti esposti, stabilendo con questi un rapporto diretto di sperimentazione [...]. La terza innovazione, relativa al posizionamento di mercato, è la collocazione dei *science centre* in una terra di mezzo tra educazione e informazione da un lato e intrattenimento dall’altro” (Amodio, 2005, p. 71).

Con le stesse finalità “di fare uscire gli oggetti dalle vetrine dando la possibilità di manipolarli ed esplorarli” (Prete, 2005, p. 29) sono sorti dei “musei interattivi” dedicati in modo specifico ai bambini e alle loro famiglie denominati *Children’s Museums*. Nati negli Stati Uniti a partire dai primi anni del Novecento - addirittura il *Brooklyn Children’s Museum* è stato fondato nel 1899 - si sono poi diffusi anche in Europa e nel resto del mondo: tra i più importanti ricordiamo il *Please Touch Museum* di Philadelphia, il *Boston Children’s Museum*, il *Children’s Museum* di Indianapolis, Eureka! The National Children’s Museum di Halifax, le *Musée des Enfants* a Bruxelles, lo *Zoom Children’s Museum* di Vienna, lo *Spectrum* di Berlino, l’*Explora* di Roma e la *Città dei bambini* di Genova in Italia). Anche nei *Children’s Museums*, così come nei *Science Centre* la metodologia *hands-on*, unita ad un approccio anche *minds-on* ed *hearts-on*, la sperimentazione diretta e in autonomia su *exhibit* e materiali didattici fortemente interattivi e stimolanti rappresentano il mix di “ingredienti” giusti in grado di rendere l’esperienza fruibile altamente educativa e formativa per il bambino visitatore. In particolare nei *children’s museum* il processo di apprendimento avviene attraverso l’integrazione di tre momenti:

- l’osservazione e il gioco, con un forte coinvolgimento emotivo, percettivo e plurisensoriale;
- lo studio e la sperimentazione, finalizzato a sviluppare nel bambino la capacità di interagire, ragionare, sperimentare, fare collegamenti, formulare ipotesi in totale autonomia e libertà;
- il saper fare e il comprendere. Attraverso l’utilizzo di appositi *exhibit* e strumentazioni didattiche anche tecnologiche e multimediali e la partecipazione ad *ateliers*, il bambino al termine dell’esperienza acquisisce abilità scientifiche, sviluppa *life skills* e competenze trasversali e viene educato alla cittadinanza attiva.

Che siano *Science Centre* o *Children’s Museums*, la mano e l’utilizzo dei diversi sensi diventano strumenti insostituibili in grado di consentire alla mente del bambino di mettersi alla prova, di esprimersi in tutte le sue potenzialità, di riflettere e apprendere ciò che sta osservando e sperimentando. Come sottolinea Alberto Angela, nei musei “interattivi” i visitatori non sono visitatori “passivi” bensì attori “attivi” e protagonisti dell’esperienza museale e pertanto “sono invitati ad avere un contatto diretto con l’oggetto (o con il concetto), per esempio toccando del materiale, oppure risolvendo problemi, schiacciando bottoni, tirando leve, realizzando esperimenti” (Angela, 2008, p.14).

Gli studi, le ricerche e le sperimentazioni realizzate da esperti della comunicazione e dell’educazione museale – come ad esempio Gregory (1986), Hein (1998), Falk & Dierking (2000), Macdonald (2000/2006), Spock (2004), Hooper-Greenhill (2007) ma anche Bodo (2000), Zappalà (2002), Merzagora & Rodari (2007), Falchetti (2007) e Nardi (2004/2011) in Italia – ci dicono che l’esperienza fruibile in questi particolari musei deve essere in grado di raggiungere non solo obiettivi di divulgazione e comunicazione della cultura scientifica o di promozione della cittadinanza attiva (incuriosire e avvicinare i bambini al mondo delle scienze, della tecnologia, al funzionamento della città o della realtà sociale e culturale di riferimento) bensì, attraverso un approccio problematico, complesso, interdisciplinare, interculturale, critico, “pratico” deve: sollevare nel bambino visitatore dubbi, interrogativi, ipotesi da verificare “in situazione” proponendo soluzioni da sperimentare direttamente nel contesto museale (approccio *hands-on*); generare collegamenti con la cultura di riferimento e connessioni emotivamente significative con conoscenze, vissuti ed esperienze pregresse (approccio *hearts-on*), indispensabili per attribuire un’interpretazione soggettiva alla visita museale; favorire attraverso lo sperimentare e “il fare” (*learning by doing*) l’acquisizione di quelle

competenze personali, sociali, trasversali che, una volta terminata l'esperienza museale, potranno essere riutilizzate dal bambino nella vita quotidiana per risolvere problematiche e adattarsi al cambiamento che caratterizza la società postmoderna (*knowledge, habits, attitudes and skills*); allenare molteplici forme di intelligenza, modificare comportamenti, modi di ragionare e punti di vista, contribuire allo sviluppo di un pensiero aperto, flessibile, antidogmatico, divergente, creativo e alla formazione di identità equilibrate (approccio *minds-on*).

Bibliografia:

- Amodio, L., Buffardi, A. & Savonardo, L. (2005). *La cultura interattiva*. Pomigliano d'Arco: Oxianna;
- Angela, A. (2008). *Musei (e mostre) a misura d'uomo. Come comunicare attraverso gli oggetti*. Roma: Armando;
- Bertuglia, C.S., Infusino, S. & Stanghellini, A. (2004). *Il museo educativo*. Milano: Franco Angeli;
- Bodo, S. (A cura di). (2000). *Il museo relazionale*. Torino: Fondazione Agnelli;
- De Carli, C. (A cura di). (2003). *Education through Art*. Milano: Mazzotta;
- Dallari, M. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia;
- Dewey, J. (1995). *L'arte come esperienza e altri scritti*. (Granese & Maltese Trans.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1934);
- Falchetti, E. (2007, Dicembre). Costruire il pensiero scientifico nei musei. Spunti e riflessioni sull'educazione scientifica nei musei della scienza. *Memorie di Museologia scientifica*, 1;
- Falk, J., Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitors Experience and the Making of Meaning*. Walnut Creek: Altamira Press;
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books;
- Gregory, R. (1986). *Hands-on Science. An Introduction to the Bristol Exploratory*. London: Duckworth & Co;
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge;
- Hein, H. (1990). *The Exploratorium. The Museum as a Laboratory*. Washington DC: Smithsonian Institution Press;
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. New York: Routledge;
- Macdonald, S. (2006). *A Companion to Museum studies*. Oxford: Blackwell Publishing;
- Macdonald, S. (Ed.). (2002). *Behind the Scenes at the Science Museum*. Oxford: Berg;
- Merzagora, M. & Rodari, P. (2007). *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*. Milano: Bruno Mondadori;
- Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti Elefanti. (Original work published 1948);
- Montessori, M. (1987). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti;
- Monza, F., Barbagli, F. (2006). *La scienza nei musei, guida alla scoperta dello straordinario patrimonio museale scientifico italiano*. Milano: Orme;
- Munari, B. (1985). *I laboratori tattili*. Mantova: Corraini;
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza;
- Nardi, E. (2011). *Forme e messaggi del museo*. Milano: Franco Angeli;
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli;
- Oppenheimer, F. (1985). Teaching and learning. In *The Exploratorium, Frank Oppenheimer 1912-1985*, Special Issue, 10 (Original work published in 1957);
- Piscitelli, B., Anderson, D. (2000). Young children's learning in museum settings. In *Visitors studies today*, 3, 3-10.
- Panizza, L. (2009). L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2;
- Prete, C. (2005). *Aperto al pubblico. Comunicazione e servizi educativi nei musei*. Firenze: Edifir;

- Rastelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli;
- Reale, E. (2002). *I musei scientifici in Italia*. Milano: Franco Angeli;
- Rodari, P. (2006). Nascita di uno science centre. Fenomenologie italiane. In *Jcom*, 5, 2;
- Schiele, B. (2001). *Le Musée de sciences*. Paris: L'Harmattan;
- Spock, D. (2004). Is it interactive yet?. In *Curator*, 47, 57-80;
- Talboys, G. K. (2005). *Museum Educator's Handbook*. Aldershot-Burlington: Ashgate;
- Zappalà, P. (2002). Interattività: corpo, emozione, comprensione. *Musei, Saperi, Culture*, pp. 176-184. Milano: ICOM Italia.

Uno sguardo verso figure ibride all'interno dell'Università: il personale tecnico scientifico di Erika Ena

DOI: 10.12897/01.00063

Il presente contributo analizza la figura dei professionisti del settore tecnico-scientifico presente all'interno delle Università italiane. Nello specifico, descrive uno studio di caso svolto presso l'Università degli Studi di Foggia che ha coinvolto il personale tecnico scientifico presente in tre diversi Dipartimenti (di studi Umanistici, di Scienze Agrarie, di Medicina Clinica e Sperimentale). Attraverso le interviste al personale tecnico-scientifico è stato possibile elaborare dati che attestano le competenze di tale figura professionale ritenuta ibrida e con un futuro del tutto incerto.

This paper analyzes the professional role of the “scientific technician” inside Italian universities. Specifically, it describes a case study conducted at the University of Foggia, which involved technical staff Scientific present in three different departments (Humanistic Studies, Agricultural Science, and Clinical and Experimental Medicine).

1. Una sfida per affrontare il futuro in ambito lavorativo

I processi di sviluppo della società odierna, in ambito lavorativo, richiedono da parte del soggetto in formazione l'acquisizione di capacità e conoscenze che lo mettano in grado di porsi attivamente nei confronti dei mutamenti in atto.

Tempi, luoghi, contesti, competenze e ruoli si modificano, sollecitando l'individuo allo sviluppo “della capacità di pensare i legami inalienabili che tengono annodati insieme aspetti e componenti della realtà tradizionalmente separati e in contrapposizione: naturale e artificiale, scelte individuali e mondo, dimensioni locali e dimensione globali” (Pinto Minerva & Gallelli, 2004, pp. 137-138).

Si tratta di conquistare un pensiero specificamente “sensibile al cambiamento” su più piani tra loro intrecciati: un pensiero scientifico, aperto ad una continua sperimentazione della propria capacità di conoscere e trasformare il mondo; un pensiero etico che sostenga il passaggio da una morale antropocentrica ad una morale contrassegnata da nuovi principi e da nuove istanze (un pensiero aperto alla differenza); un pensiero estetico capace di vedere e sentire negli oggetti che ci circondano possibili trasformazioni (caratteristiche e relazioni, nodi e nessi difficili da percepire); un pensiero ibridatore che interconnette dimensioni considerate opposte e distanti (naturale ed artificiale, presente e futuro, ecc.) (Pinto Minerva et al., pp. 142-153).

Solo l'intreccio di tali forme di pensiero può condurre all'acquisizione delle competenze previsionali ritenute oggi indispensabili per collocarsi abilmente nell'attuale scenario lavorativo. Howard Gardner (2007), a tal proposito, individua cinque forme di intelligenza o *formae mentis* a cui occorre dare priorità: intelligenza disciplinare, intelligenza sintetica, intelligenza creativa, intelligenza rispettosa, intelligenza etica.

Gardner (2007) non si limita ad una semplice descrizione di tali *formae mentis* ma esplicita una chiara prescrizione: “La persona dotata di queste intelligenze, come io le chiamo, o mentalità, sarà bene attrezzata per affrontare [...] quello che si aspetta, e anche quello che è impossibile prevedere; la persona priva di queste intelligenze sarà in balia di forze che non potrà né prevedere né tanto meno controllare” (pp. 11-12).

Pur essendo molto diverse tra di loro, le cinque forme di intelligenza sono interconnesse. L'intelligenza disciplinare si avvale di una modalità di pensiero orientata alla conoscenza in un ambito particolare, che sarà quello dove può raggiungere l'eccellenza, l'intelligenza sintetica è in grado di filtrare rapidamente le informazioni provenienti da diversi fonti e di rielaborarle in maniera originale. Le altre due *formae mentis*, la mentalità rispettosa e quella etica, sono indubbiamente in rapporto tra loro e si avventurano nel campo delle relazioni umane.

In particolare, l'intelligenza rispettosa consente di accettare le diversità tra le persone, di comprenderle e di essere disponibili ad interagire con loro. L'intelligenza etica si concentra

sull'individuazione dei ruoli professionali, sociali e familiari per rispondere ad esigenze diverse dettate dai diversi contesti (Cocco, p. 38).

La sfida, nella prospettiva indicata da Gardner, è quella di "educare al cambiamento" promuovendo, nell'individuo, la capacità di acquisire saperi "ibridi" che riguardano diversi ambiti di conoscenza (scientifica, tecnologica, umanistica, ecc.) per affrontare il mondo del lavoro sempre più complesso ed incerto.

In altre parole, da più parti viene evidenziato il legame che esiste tra la possibilità di controllare le trasformazioni che attraversano il mondo del lavoro e la disponibilità, per l'intero corso della vita, di occasioni educative strutturate e ricorrenti in cui imparare a comprendere il cambiamento:

"Si è in grado di dominare e di controllare il cambiamento solo se si sviluppa la capacità di comprensione e di adattamento alle trasformazioni e alle novità. Non a caso è stato introdotto il concetto di apprendimento permanente, per evidenziare come ogni singolo continui ad apprendere per tutta la vita" (Danese & Rossi, 2001, pp. 165-166).

I fenomeni della complessità e del mutamento influiscono anche sui modi dell'organizzazione del lavoro.

In questo ambito, si colloca il caso di alcune figure professionali che non hanno una caratterizzazione ben definita e circoscritta in un unico ambito (amministrativo, di ricerca, contabile, ecc.) e che richiedono la messa in campo flessibile di una pluralità di competenze.

Anche nelle Università, tali figure professionali sono tuttora in cerca di una collocazione più sicura, in vista di un riconoscimento di ruolo predefinito.

Una di esse è quella del personale tecnico-scientifico, ex tecnico laureato, figura che racchiude competenze amministrative e specifiche della ricerca le cui prospettive future sono incerte.

Il presente contributo intende analizzare le criticità di tale figura professionale attraverso un'indagine svolta presso l'Università degli Studi di Foggia in prospettiva di un possibile miglioramento.

2. Una figura ibrida

Il personale dell'area Tecnico-Scientifica e di Elaborazione Dati, nato con la qualifica di tecnico-laureato, è andato incontro a diversi provvedimenti di natura legislativa.

Nel 1980 è stata emanata la legge 312 che costituisce il primo inquadramento del personale tecnico-laureato con la suddivisione in qualifiche funzionali.

Una svolta significativa è avvenuta nell'ambito del D.P.R. n. 382/80. L'art. 35, in particolare, assegnava al tecnico laureato la funzione di coadiuvare i docenti per il funzionamento dei laboratori; agli stessi veniva assegnata anche la funzione di diretta responsabilità delle attrezzature scientifiche e didattiche in dotazione e la direzione dell'attività del personale tecnico non laureato assegnato al laboratorio.

All'interno dello stesso D.P.R. era concesso a tutti i tecnici laureati, assunti anteriormente al 1 luglio 1980, la possibilità di essere inquadrati nel ruolo di professori associati (art. 50) [1] con il superamento di una prova di idoneità (art. 51) [2].

Da quel preciso momento, coloro che avevano maturato i tre anni di attività di ricerca e di didattica potevano transitare nel corpo docente.

In seguito, non ci fu alcun altro provvedimento che potesse consentire il passaggio dal ruolo di tecnico laureato (appartenete alla categoria di tecnico) al personale docente.

L'anno successivo, nel settembre 1981 il DPCM sulla Declaratoria delle qualifiche funzionali e dei profili professionali e del personale non docente delle Università suddivideva il personale in qualifiche, eliminando la precedente in funzioni.

In particolare, nell'VIII qualifica, (area funzionale tecnico scientifica e socio sanitaria) era menzionato il tecnico laureato tra gli "addetti a programmi di ricerca di base o finalizzata in grado di utilizzare con autonomia strumenti, tecniche e procedure necessarie al conseguimento degli obiettivi prefissati" [3].

Nel 1990, il progetto di legge n. 4206 prevedeva l'istituzione di tecnici di ricerca nell'ambito delle qualifiche funzionali IX e X, nello specifico il "personale tecnico in possesso di diploma di laurea ed in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge, che abbia svolto attività di ricerca per almeno tre anni con riferimento al profilo di tecnico di ricerca ovvero abbia svolto attività assistenziale e di ricerca per il predetto numero di anni con riferimento al profilo di medico universitario, nonché abbia superato un'apposita prova selettiva presso le università di appartenenza" [4].

Un ulteriore cambiamento è avvenuto quando il CCNL (Comparto Collettivo Nazionale di Lavoro), nel quadriennio normativo 1998-2001, sottoscritto rispettivamente il 7 aprile 1999 e il 9 agosto 2000, ha sottoposto ad una profonda revisione l'ordinamento professionale del personale, sostituendo al sistema di inquadramento basato su qualifiche funzionali, quello basato sulle seguenti categorie: B, C, D, EP.

La suddivisione in realtà non rende conto del grado di complessità di tale figura professionale per nulla valorizzata, peraltro, dai successivi decreti. Infatti, il provvedimento del ministro Berlinguer 242/98 [5] prevedeva l'esclusione dei dipendenti dell'Università nei contratti di collaborazione. Così anche il decreto Moratti 230/2005 [6] specificava le stesse preclusioni emanate dal decreto Berlinguer.

Di conseguenza, nel nostro Paese, il malcontento da parte dei tecnici ha fomentato molte polemiche. Nel 2010, la riforma Gelmini 30/12/2010 [7], sembra modificare qualcosa per i tecnici. In particolare, l'art. 6, comma 4, stabilisce che "ai ricercatori, agli assistenti del ruolo ad esaurimento e ai tecnici laureati (di cui all'articolo 50 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, che hanno svolto tre anni di insegnamento ai sensi dell'articolo 12 della legge 19 novembre 1990, n. 341), nonché ai professori incaricati stabilizzati, siano affidati, con il loro consenso e fermo restando il rispettivo inquadramento e trattamento giuridico ed economico, corsi e moduli curriculari compatibilmente con la programmazione didattica definita dai competenti organi accademici".

Sulla base di tale riforma, il 26 febbraio 2010 si è tenuta a Bologna una riunione sindacale del personale Tecnico Amministrativo indetta dalla CISAL, a cui hanno partecipato anche altre sigle sindacali.

La riunione ha avuto l'obiettivo di rivalutare la figura del Tecnico Laureato nelle Università Italiane. Il Presidente Ferdinando Parillo, afferente al personale tecnico-scientifico dell'Università di Cassino, ha proposto l'istituzione di una associazione a valore legale finalizzata alla categorizzazione del ruolo tecnico-scientifico che raccogliesse le proposte degli associati, in vista di un riconoscimento delle loro attività scientifiche e di ricerca.

"Tali persone svolgono con continuità attività di ricerca scientifica (e di didattica) in maniera congrua agli studi svolti e altamente qualificata, come attestato da pubblicazioni scientifiche; purtroppo però essendo inquadrati come Tecnici-Amministrativi non è stato possibile finora valorizzare la loro attività lavorativa e la loro professionalità. Infatti, mentre il personale Amministrativo ha compiti ben precisi e circoscritti, il personale Tecnico Scientifico ha compiti più ampi nell'ambito della ricerca ove dovrebbe trovare un adeguato inquadramento. Inoltre, nonostante molti laureati tecnici siano attivamente impegnati in progetti di ricerca ministeriali, essi non possono comparire a pieno titolo come partecipanti al progetto, ma compaiano solo genericamente come altro personale" (Parillo, 2010).

A seguito di questa assemblea, è nata l'associazione Lautec che riunisce il personale tecnico-scientifico appartenente a diversi Atenei italiani e per facilitare le discussioni è stata proposta la realizzazione di una piattaforma *online* che attualmente costituisce un mezzo di comunicazione importante per raccogliere pareri, perplessità e proposte all'interno del gruppo.

Nonostante il coinvolgimento dei media per raccogliere un maggior numero di consensi in merito alla valorizzazione del personale tecnico-scientifico, la proposta formulata da Parillo non ha avuto molto seguito in ambito legislativo.

Dopo pochi mesi, infatti, è stato emanato il decreto Tremonti maggio 2010, che stabiliva una manovra anticrisi economica all'interno della quale era prevista una riduzione dei costi della pubblica

amministrazione. A seguito di questo decreto, il dibattito attorno alla figura del personale tecnico scientifico torna nuovamente all’oblio.

Da quanto analizzato, urge la necessità di riqualificare tale figura professionale, considerata una risorsa importante per tutto il Sistema universitario nazionale.

3. Uno studio di caso: la figura del tecnico-scientifico presso l’Università degli Studi di Foggia

All’interno dell’Università degli Studi di Foggia è stata ideata e svolta una indagine [5] attraverso interviste al personale tecnico-scientifico presente in tre diversi Dipartimenti: Dipartimento di Studi Umanistici, Dipartimento di Scienze Agrarie, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale. Le domande hanno riguardato principalmente 3 aree: percorso formativo a partire dalla laurea, competenze (amministrative e di ricerca), future aspirazioni e prospettive in ambito formativo. All’interno del Dipartimento di Studi Umanistici, sono presenti sette tecnici. Hanno partecipato all’indagine sei di loro, quattro donne e due uomini. L’età media è compresa tra i 41-45 anni. La tabella individua un elenco di competenze suddivise per aree (amministrative, scientifiche e didattiche).

Fig. 1: suddivisione competenze Dipartimento di Studi Umanistici

Competenze amministrative	Competenze scientifiche	Competenze didattiche
Organizzazione di convegni e seminari	Pubblicazioni scientifiche Partecipazione a ricerche	Supporto alla didattica
Proposte d’ordine (attrezzature e cancelleria)		Assistenza laureandi
Rendicontazione progetti		Tutorato tirocinanti
Inventario		

In particolare, è rilevante tale suddivisione per confermare la molteplicità di compiti attribuita a tale figura professionale. Si tratta di compiti che mettono in campo competenze molto diverse tra di loro, ma tutte ritenute indispensabili per lo svolgimento del lavoro.

Altri elementi importanti emersi durante l’intervista sono state le prospettive future e la possibilità di partecipare a corsi di formazione.

Per quanto concerne il primo punto, quasi tutti hanno palesato la voglia di diventare ricercatori. Solo uno di loro è diventato idoneo all’abilitazione nazionale e tre hanno superato la progressione dalla categoria D1 a D2.

Alla domanda inerente la scelta di corsi di formazione la maggior parte ha fatto riferimento a corsi di lingua inglese e master specifici del loro settore scientifico disciplinare.

All’interno del Dipartimento di Scienze e Tecnologie alimentari hanno partecipato alla ricerca sette tecnici: quattro donne e tre uomini. L’età media è compresa tra i 35 ai 40 anni.

Anche in questo Dipartimento è stato rilevante l’individuazione delle diverse competenze emerse durante le interviste.

Fig. 2: suddivisione competenze Dipartimento di Scienze e Tecnologie Alimentari

Competenze amministrative	Competenze scientifiche	Competenze didattiche
---------------------------	-------------------------	-----------------------

Organizzazione di convegni e seminari	Pubblicazioni scientifiche	Supporto alla didattica
Proposte d'ordine (attrezzature e cancelleria)	Analisi	Assistenza laureandi
Rendicontazione progetti		Tutorato tirocinanti

Come si evince dalla tabella, tra le competenze scientifiche vi sono anche le analisi dei composti chimici delle sostanze (frutta, vari tipi di alimenti, ecc.).

Altre caratteristiche sono riscontrabili nei ruoli, solo una persona è inquadrata nella categoria EP, risultano nella categoria C tre tecnici e gli altri sono D.

Tra le aspirazioni future, quasi tutti hanno espresso la voglia di avanzamento tramite progressione di carriera.

Alla domanda inerente la scelta di corsi di formazione la maggior parte ha optato per master specifici del loro settore scientifico disciplinare.

All'interno del Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, hanno partecipato all'indagine sette tecnici: sei donne ed un uomo. L'età media è compresa tra i quarantasei e i cinquanta anni. Dalle interviste sono emerse le seguenti competenze:

Fig. 3: suddivisione competenze Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale

Competenze amministrative	Competenze scientifiche	Competenze didattiche
Organizzazione di convegni e seminari	Pubblicazioni scientifiche	Supporto alla didattica
Proposte d'ordine (attrezzature e cancelleria)	Analisi	Assistenza laureandi
Rendicontazione progetti		Tutorato tirocinanti
		Insegnamento

Come si evince dalla tabella, al personale tecnico-scientifico appartenente al Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale è possibile attribuire insegnamenti tramite un protocollo d'intesa tra la Regione Puglia e l'Università degli Studi di Foggia che disciplina l'integrazione tra le attività didattiche, scientifiche ed assistenziali dei Dipartimenti di Medicina Clinica e Sperimentale e di scienze mediche e chirurgiche dell'Università degli Studi di Foggia, nell'azienda ospedaliero-universitaria (Ospedali Riuniti di Foggia), sottoscritta in data 17/12/2012 [8].

Tra le prospettive future, la maggior parte del personale ha espresso il malcontento per la mancanza di valorizzazione del ruolo ma quasi nessuno degli intervistati ha espresso il desiderio di diventare ricercatore.

Anche i tecnici appartenenti al Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale hanno espresso la preferenza per i corsi di formazione specifici nel loro settore.

Un elemento comune a tutti i tecnici-scientifici intervistati è la preferenza per le competenze scientifiche e didattiche, un dato rilevante per motivare tale categoria in vista di un possibile cambiamento e miglioramento.

Inoltre, tutti hanno dichiarato di possedere le competenze necessarie per svolgere le loro funzioni all'interno dei singoli Dipartimenti.

4. Conclusioni

L'indagine effettuata ha consentito una maggiore conoscenza della realtà lavorativa del personale tecnico-scientifico presente all'interno dell'Ateneo foggiano, a mio avviso utile per individuare punti critici e punti di forza di una figura professionale alquanto controversa.

Da quanto è stato analizzato nel precedente paragrafo, tale categoria presente nell'Ateneo foggiano predilige l'area scientifica considerando anche che quasi tutti gli intervistati sono in possesso di dottorati di ricerca, Master e Corsi di Perfezionamento.

Pur palesando tale propensione, la maggior parte di loro è apparsa "rassegnata" all'idea di non diventare mai grande ricercatore. Le risposte sono state categoriche e durante le interviste emergeva un senso di insoddisfazione diffuso.

Una delle frasi predominanti delle interviste è stata: "non siamo valorizzati".

È presente anche molta sfiducia verso le progressioni interne (che attualmente sono bloccate) e verso gli esiti possibili delle abilitazioni scientifiche nazionali, anche in considerazione dell'attuale crisi delle Università italiane.

Tali elementi demotivano il personale tecnico-scientifico che comunque dimostra anche tanta passione nei confronti del proprio lavoro.

Questo dato è emerso dall'attribuzione degli aggettivi utilizzati nel corso delle interviste (fig. 4).

Fig. 4: aggettivi associati degli intervistati al proprio lavoro.

Aggettivi positivi	Aggettivi negativi
Interessante	Dequalificante
Appassionante	Piatto
Affascinante	Stupido
Stimolante	
Variegato	
Bello	

La maggior parte degli aggettivi usati per qualificare il proprio lavoro è costituita da aggettivi positivi: dato rilevante per avviare una riflessione su eventuali proposte di rinnovamento del profilo di questa figura professionale.

L'individuazione di punti critici emersi dalle interviste al personale tecnico-scientifico può esser utilizzato per analizzare e cercare di proporre indicazioni inerenti una maggiore valorizzazione dei compiti svolti a partire dal riconoscimento degli incarichi loro attribuiti. Ad esempio i tecnici di laboratorio potrebbero avere il riconoscimento di responsabili di laboratorio, presso le singole strutture, attraverso un regolamento di Ateneo.

Un altro provvedimento potrebbe essere l'affidamento di incarichi di docenza (come avviene presso il Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale) considerata la propensione da parte di tutti gli intervistati nello svolgere compiti che richiedono competenze scientifiche e didattiche.

Alla luce di questa indagine, emerge evidente l'urgenza di prendere in considerazione a livello legislativo ruolo e funzioni relativi ad una figura professionale – quella tecnico-scientifica – in modo da valorizzare in positivo il suo carattere "ibrido", in perfetta coerenza con le caratteristiche costitutive della società contemporanea.

Note

[1] Art. 50 “I tecnici laureati, gli astronomi e ricercatori degli osservatori astronomici e vesuviano, i curatori degli orti botanici, i conservatori dei Musei, in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto, inquadrati nei rispettivi ruoli, che entro l'anno accademico 1979-80 abbiano svolto tre anni di attività didattica e scientifica, quest'ultima comprovata da pubblicazioni edite, documentate da atti della facoltà risalenti al periodo di svolgimento delle attività medesime. A tal fine il preside della facoltà rilascia sulla base della documentazione in possesso della facoltà attestazione che l'avente titolo ha effettivamente prestato attività “didattica e scientifica”.

[2] Art. 51 “Il giudizio è inteso ad accertare l'idoneità scientifica e didattica del candidato ad assumere le funzioni di professore associato. Esso è basato sulla valutazione dei titoli scientifici presentati dal candidato e della attività didattica da lui svolta. Nella valutazione saranno tenuti in considerazione i giudizi formulati dalle facoltà sull'attività didattica e sulle funzioni svolte dai candidati. Sui singoli candidati vengono formulate motivate relazioni scritte attestanti l'attività scientifica e didattica da loro svolta”.

[3] <http://www.universita.cisl.it/Documentilink/CCNL%20PTAUNIV/DPCM%2024.9.81%20DECLARATORIE%20PUNIV.pdf>.

[4] http://leg13.camera.it/_dati/leg13/lavori/stampati/sk4500/articola/4206.htm.

[5] L'indagine è stata svolta dalla sottoscritta, appartenente al personale tecnico-scientifico afferente al Dipartimento di Studi Umanistici nonché dottore di ricerca presso l'Università di Foggia.

[6] Art. 1 “Le Università “possono stipulare con studiosi od esperti di comprovata qualificazione professionale e scientifica, non dipendenti di università e anche di cittadinanza straniera, contratti di diritto privato per l'insegnamento nei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione ovvero per lo svolgimento di attività didattiche integrative”.

[7] Art. 1 “le università possono conferire incarichi di insegnamento gratuiti o retribuiti, anche pluriennali, nei corsi di studio di cui all'articolo 3 del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, a soggetti italiani e stranieri, ad esclusione del personale tecnico amministrativo delle università, in possesso di adeguati requisiti scientifici e professionali e a soggetti incaricati all'interno di strutture universitarie che abbiano svolto adeguata attività di ricerca debitamente documentata, sulla base di criteri e modalità definiti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca con proprio decreto, sentiti la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI) e il CUN”.

[8] Quanto all'immissione nel ruolo dei professori è nota l'introduzione, dagli artt. 16 e 18 della legge n. 240/2010, di un nuovo sistema di reclutamento (che in realtà non è troppo dissimile da quello già previsto, ma mai entrato in vigore, dalla legge 4 novembre 2005, n. 230, cosiddetta legge “Moratti”), basato su un procedimento caratterizzato da due fasi. La prima, come stabilisce l'art. 16 della legge n. 240/2010, è quella della “abilitazione scientifica nazionale”, in cui il candidato è giudicato da un'unica commissione a livello nazionale, per settore concorsuale, per verificarne il possesso dei requisiti per svolgere le funzioni di professore di prima o di seconda fascia, senza alcun limite al numero dei concorrenti abilitabili. La seconda fase, come dispone l'art. 18 della legge n. 240/2010, è quella che si svolge presso le singole università, laddove tutti i candidati in possesso dell'abilitazione possono partecipare ad un'apposita procedura di valutazione comparativa (definita dalla legge “chiamata dei professori” o “procedimento di chiamata”) attivata, in sostanza, con un bando pubblico di concorso, e ovviamente in relazione ai posti da coprire per i diversi settori concorsuali e scientifico-disciplinari.

[9] Gli allegati sono disponibili sul sito:
http://www.medicina.unifg.it/ssn/SSN_ProtIntesa_Dic_2012/ProtocolIntesAttAssistO-ORR_Allegati%202012.pdf.

Bibliografia

- Accornero, A., Altiri, G., & Oteri, C. (2001). *Lavoro flessibile*. Roma: Ediesse.
- Danese, A., & Rossi, A. (2001). *Educare e comunicare: note di sociologia*. Torino: Effatà.
- Cocco, G.F. (2010). *Le intelligenze manageriali*. Milano: Franco Angeli.
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Parillo, F. (2010). *Tecnici laureati e risorse nel nuovo modello di Università*. Disponibile in: <http://people.unica.it/lbarberini/2008/12/23/tecnici-laureati-e-risorse-nel-nuovo-modello-di-universita/>.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- “Norme di inquadramento del personale in servizio nel nuovo sistema di classificazione e norme finali transitorie”.
- http://www.arcetri.astro.it/~rsu/cambio_comparto/allegato_documento_equiparazione_1.pdf. URL consultato il 19/10/2014.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

**"Suggerimenti montessoriani" di Giacomo Cives
di Franca Pinto Minerva (a cura)
La complessità di Maria Montessori**

“Sono ormai trent’anni che a più riprese e in diverse occasioni, con diverso impegno e in forma ora più ora meno estesa, con articoli, saggi, parte di volumi propri e contributi a volumi curati da altri studiosi, chi scrive si occupa della personalità e dell’opera di Maria Montessori. (...) trent’anni di attenzione per la Montessori, ma anziché senso per questo di stanchezza e ripetizione una convinzione che è venuta a svilupparsi e radicarsi sempre più: quella della complessità della Montessori, il cultore italiano di pedagogia meritatamente più noto all’estero, più tradotto, più discusso, ammirato, applicato ancora, considerato tuttora attuale, e non in chiave semplicemente storica ma anche di ricchezza di pensiero denso di scoperte, suggestioni e stimoli per la stessa odierna ricerca. Una studiosa di spiccata modernità, che sfida il tempo, presenta continue convergenze con ricerche e proposte culturali nuove, e si apre al futuro”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, pp. 9-11, con tagli).

“La crescente scoperta e valorizzazione della lezione della Montessori, alla base di una pedagogia e metodologia che da oltre novant’anni percorre le strade del mondo e anima una direzione insieme operosa e controllata di sostegno all’autocostruttività del bambino, dalle straordinarie potenzialità fin qui non sospettate, motivano una ricerca minuziosa (...) nel quadro di una marcata sensibilità sociale e democratica: che se è più netta e determinata nella iniziale ispirazione si potrebbe dire socialista riformista del periodo giolittiano (...) non si cancella affatto nel discorso svolto a livello internazionale della «seconda» Montessori, che si è detto «utopistico», ma che rimane sempre, allargandosi, di marcata tonalità democratica, pacifista, a difesa dell’infanzia quale speranza di salvezza per il futuro, mortificata non solo sul piano materiale della miseria ma anche su quello psicologico del dominio dell’adulto, in modo ingannevole (...) travestito di amorevolezza”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, pp. 33-34, con tagli).

Da medico a pedagogista autodidatta. Il valore formativo delle Case dei Bambini

“L’educazione può accrescere l’intelligenza, considerata una potenzialità plastica e per nulla una eredità rigida e innata. (...) se vi è una via pedagogico-didattica per sviluppare l’intelligenza, accanto al dato biologico della sua dotazione maggiore o minore vi è quello fisiologico della nutrizione dei soggetti e della influenza delle condizioni sociali. Un’azione di giustizia sociale dovrebbe dare un intervento educativo incentivante specie per i meno dotati e una elevazione delle condizioni di vita dei più miseri, con incidenza positiva sullo sviluppo della loro intelligenza”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 37, con tagli).

“Nel nome della scienza, come nel senso dell’equità civile, la Montessori ha una viva asprezza polemica (e la conserverà per tutta la vita) contro un’educazione di *routine* che aggravi le differenze, che sciupi le potenzialità, che abbandoni al fallimento parte degli scolari (...). Si tratta di realizzare un generale avanzamento, imposto insieme dal «progresso scientifico» e da quello «sociale». (...) il tipo uniforme corrente di insegnamento impedisce di dare a tutti gli allievi, così diversi tra loro, un ugual punto di partenza e quindi un’uguale *chance* nell’apprendimento. E per evitare ingiustizie ed esclusioni la Montessori arriva qui ad affacciare l’ipotesi di classi omogenee, separando «in gruppi diversi gli aristocratici dai proletari fisiologici», non procurando a questi ultimi la mortificazione di essere eternamente gli ultimi, demotivati e mortificati, e destinati si può ben aggiungere alla mortalità scolastica.

Nel gruppo di analogo livello individuale vi sarebbe la possibilità di affermarsi, di procedere, di collaborare e aver successo: di andare soprattutto intellettualmente avanti, senza esclusioni, come sta a cuore alla Montessori. (...). Ma la denuncia della Montessori non rimarrà solo formale, o magari

appunto astratta, o solo brillante e senza sviluppi. Ben presto lei stessa scenderà in campo facendosi pedagoga e educatrice, e lotterà in concreto, accantonando gli aspetti biologici comunemente percepiti come ineluttabili, e di fatto rifiutando qualcosa che sia avvertito come immutabile e non trasformabile, e interverrà sul piano sociale e sul piano didattico. Ecco allora per cominciare la Casa dei Bambini, il cui spirito verrà poi esteso anche alla scuola elementare, come socializzazione della scuola, verso l'esterno nel palazzo e nel quartiere e verso l'interno attraverso attività di vita pratica. E insieme la Casa dei Bambini sarà ambiente di *autoeducazione* e di formazione *individualizzata* con l'offerta di un materiale di sviluppo fruibile agevolmente *da tutti*, partendo dai livelli più elementari sensoriali e motori in libertà di tempo. Allora dunque non gruppi omogenei ma appunto attività individualizzate”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, pp. 39-41, con tagli).

Non pedagogia, ma antropologia pedagogica

“Qui l'osservazione trapassa direttamente nell'azione emancipatrice e formativa, l'igiene nell'educazione, l'antropologia nella pedagogia. L'antropologia pedagogica, operando con spirito scientifico, ha guidato allora a intendere la realtà fisiologica e psicologica dello scolaro, coinvolgendo attivamente l'educatore, e l'ha guidato a svolgere la sua azione educativa trasformatrice. Nella consapevolezza della realtà uomo egli può infatti dedicarsi a preparare a un entusiasmante domani, nel quale vi sarà spazio di avanzamento morale (...) di analoga dignità e tensione, anche se di diversa misura, per l'handicappato impegnato sulla via educativa dell'armonia e dello sviluppo, per il bambino dotato, che si sarà educato a dedicare «la bella eredità fisiologica al bene collettivo»”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 81).

“Pian piano l'interesse si sposta sempre più decisamente verso l'educazione (...) caduta ormai l'idolatria dell'antropometria coi suoi specifici strumenti di misurazione si è compiuto un ulteriore passo avanti: dall'osservazione del laboratorio ci si è spostati a quella praticata nella scuola, e così si passa a un'osservazione più intuitiva e libera condotta nella dinamica vita della scuola, con le sue varie attività (...). L'osservazione è divenuta dunque elastica, aperta e viva, in aderenza del resto (...) al già rivendicato metodo dello spirito scientifico (altra cosa dalla lettera e dal dogmatismo della misurazione e classificazione fattesi pedanti, ritualistiche e fine a se stesse, a cui la Montessori com'è noto si ispirerà con forza sempre maggiore, ponendola ad asse portante dello sviluppo via via del pensiero educativo”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 83).

Una scuola nuova per un mondo nuovo

“Lo spostarsi sempre più accentuato della Montessori su una dimensione scientifico-pedagogica, e dunque applicativa, operativa e concreta le permetteva di sfuggire a posizioni schematiche, superficiali, affrettate, troppo velleitarie, generalistiche, semplificatorie, per confrontarsi con la «realtà pensante» del bambino nella tensione del suo sviluppo, tanto drammatica quanto entusiasmante, assisterlo nel suo autonomo farsi, nella costruzione della sua libertà, e quindi nel maturare della sua «normalizzazione» e della sua costruzione creativa dell'ordine e della cultura”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 63).

“Rendendo la scuola un ambiente articolato, ricco di attività di vita pratica e di materiali strutturati, con metodi idonei, sparirà allora l'istanza del rifiuto della scuola, coi vecchi metodi invece considerata dannosa e alienante, e verrà proposto un orario e una struttura che oggi diremmo di «scuola integrata» (...). Insomma, una nuova metodologia cambia la prospettiva e il valore della scuola”.

(*Maria Montessori. Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 41).

La riforma dell'ambiente scolastico

L'insegnante

“Lo stesso insegnante, di cui (...) veniva rilevato il disagio, la difficoltà a giudicare, l'uniformità astratta e sostanzialmente ingiusta (...), la scarsa comprensione psicologica, e in tante occasioni la Montessori aggiungerà il verbalismo, il protagonismo, il paternalismo, il moralismo esortativo e così via, verrà coinvolto in questa vera e propria iniziativa vissuta di riforma scolastica, divenendo egli stesso un osservatore del bambino, uno studioso dotato di «spirito scientifico», un sostegno discreto dotato di grande autocontrollo, un personaggio vivo e antiretorico impegnato in un cammino di crescente maturazione”.

(Maria Montessori. *Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, pp. 41-42).

“La «rivoluzione» didattica della Montessori si caratterizza in primo luogo proprio in questo: nella scomparsa del ruolo di esasperato protagonista dell'insegnante *factotum*, che parla, anzi straparla e si spolmona quasi da solo, è l'unico vero protagonista della scuola, governa, tiene la scena, trasmette la conoscenza secondo il ritmo da lui voluto, decide modi e tempi e contenuti e modelli dell'insegnamento e dell'educazione facendoli cadere dall'alto e vincolando ad essi gli alunni con espedienti estrinseci, con premi e castighi e non tenendo conto per nulla delle vere esigenze, motivazioni e potenzialità del bambino.

Alla vecchia scuola incentrata sul maestro, la scuola paternalistica e autoritaria che sopraffà lo scolaro anche nei casi dello stesso aiuto eccessivo e «non necessario», subentra la scuola che ha al centro il bambino che fa (...).

L'accento batte dunque sull'umiltà occorrente alla maestra, umiltà a cui abbiamo visto aggiungere la carità, e a cui riprendendo varie volte l'argomento unirà la condanna dell'orgoglio, dell'ira, della tirannia, negative tendenze da cui dovrà «purgarsi»: purificazione etica, «iniziazione» che è il passo preliminare per farsi davvero insegnante montessoriano, rispettoso delle potenzialità costruttive del bambino.

(...) anche per la ricerca scientifica occorrono in modo analogo la pazienza, l'umiltà tanto raccomandate dalla Montessori. Lo scienziato così si purifica dai preconcetti e si rende disponibile alla verità. In questo modo la formazione della maestra dovrà farsi positiva e scientifica, per sfrondare le illusioni, per distinguere il vero dal falso, per il «lungo esercizio» e la «vasta osservazione della vita»”.

(Maria Montessori. *Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, pp. 92-106, con tagli).

Il materiale strutturato

“Il materiale è (...) tutt'altro che secondario e la sua utilizzazione è prospettata in una dimensione per nulla (...) di semplice «trastullo», o meccanica e meramente addestrativa. Se le attività richieste dal materiale si riferiscono soprattutto al livello sensoriale e motorio, questo è soltanto il punto di partenza, e l'obiettivo è ben più profondo: riguarda la mente e l'autocostruzione delle sue strutture, psicologiche e logiche, attraverso l'azione”.

(Maria Montessori. *Pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2004, p. 111).

La Casa dei bambini con arredamento e suppellettili su misura del bambino, tavoli e sedie basse, leggere e trasportabili (e il tavolo della maestra può anche non esserci), attaccapanni raggiungibili dal bambino, spazi piuttosto larghi nell'unica stanza se non è possibile averne di più, per consentire liberi movimenti. E poi credenze, scaffali per contenere in ordine (un ordine da rispettare e via via da reintegrare) i famosi ‘materiali di sviluppo’, materiali standardizzati, considerati dalla Montessori ‘astrazioni materializzate’ (...). Materiali graduati per quantità e qualità, che muovendo dai sensi e dal movimento com'è noto sviluppano con esattezza e precisione le strutture dell'intelligenza e della mente (...). Materiali che implicano lo spontaneo controllo dell'errore e saranno utilizzati dal

bambino con spontanea concentrazione, gioia e assorbente ripetizione, quando vorrà, nel modo pre-stabilito. E che si apriranno via via alla cultura e alla conquista naturale dei numeri, della lettura, della scrittura. Sono materiali, dice la Montessori (...) che vengono usati dal bambino non per una finalità esterna, ma per una spinta interiore, e che ‘inseguono’ l’essenza delle cose (...).

Complessivamente, osserva la Montessori (...) si tratta di creare per il bambino un ambiente adatto per gli ‘esercizi di vita’, ma anche per gli esercizi sensoriali che aprono alla cultura”.

(*L’«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, pp. 81-83, con tagli).

L’ambiente

“Non più allora il materiale mediatore tra insegnante e bambino, non più trasmissione attraverso l’ambiente di cognizioni e comportamenti dall’insegnante al bambino. Lo spirito nuovo è nel valorizzare, col supporto promozionale discreto dell’adulto, l’ambiente che contiene i mezzi di sviluppo per la promozione attraverso l’attività motorio-fisico-mentale delle energie interiori del bambino (...). Non più verbalismo, non più moralismo, ma stimolazione autentica della creatività corporea fattiva-mentale del bambino”.

(*L’«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, p. 78).

“L’incontro operativo con le cose promuove l’organizzazione della mente, l’attuazione della libertà come autonomia, la disciplina di quella stessa libertà nel confronto con la realtà e nel rispetto dell’interesse di tutti”.

(*L’«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, p. 77).

Educazione dilatatrice ed educazione cosmica

“La storia della Terra si inserisce nella storia del Cosmo, e da qui sgorga la storia dell’Uomo considerata nelle tappe successive del suo primo apparire e della costruzione della prima civiltà, in una narrazione appassionata e continua, che costituisce anche un esemplare modello di divulgazione scientifica. Così le diverse scienze si saldano alla sociologia e alla storia delle antiche civiltà, per farsi guida al processo educativo, cioè al sorgere dell’uomo nuovo, del futuro che sorgerà dal bambino attuale”.

(*Educazione ecologica, educazione cosmica*, in “Vita dell’Infanzia. Rivista Mensile dell’Opera Montessori”, settembre 1989, anno XXXVIII, n. 1, p. 19).

“La lezione dell’«educazione cosmica» della Montessori è di allargare la visione della realtà, dalla cultura dell’uomo, alla biologia alla geologia, cogliendo la profonda interdipendenza terra-vita.

Studiare il piano «cosmico» non è allora solo un metodo di promozione di una più efficace conoscenza correlando in esso tutte le materie, ma è affermazione di fiducia nell’educare, come speranza attraverso questa di costruire una vita grandiosa per l’uomo moderno, realizzando l’unificazione di tutti gli uomini nella pace, tra loro e nel ristabilito equilibrio dell’intera natura”.

(*Educazione ecologica, educazione cosmica*, in “Vita dell’Infanzia. Rivista Mensile dell’Opera Montessori”, settembre 1989, anno XXXVIII, n. 1, p. 20).