

**Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

---

**Dipartimento di Scienze dell'educazione G. M. Bertin**

**DOTTORATO DI RICERCA  
in Scienze Pedagogiche**

**Settore Scientifico disciplinare di afferenza: M-PED / 01**

**Settore Concorsuale di afferenza: 11 / D1**

**PER UN'EDUCAZIONE AL PENSIERO COMPLESSO**

**Metodo Montessori e Philosophy for Children:  
connessioni e sconfinamenti**

**Presentata da: Mariangela Scarpini**

**Coordinatore Dottorato:**

**Prof.ssa Tiziana Pironi**

**Supervisore:**

**Prof.ssa Mariagrazia Contini**

**Co-Supervisore**

**Prof. Maurizio Fabbri**

**Esame finale anno 2018**



## ABSTRACT:

La presente ricerca, di impianto teorico, si prefigge lo scopo di indagare - all'interno della cornice teorica del problematicismo pedagogico - le connessioni tra due proposte educative che concorrono alla promozione dell'esercizio del pensiero complesso già nell'infanzia: il Metodo elaborato da Maria Montessori e la Philosophy for Children sviluppata da Matthew Lipman.

Attingendo alla bibliografia scientifica di riferimento, sia nazionale sia internazionale, e a partire dalle connessioni individuate, si arrischiano sconfinamenti in saperi altri: sostando in ambiti di ricerche, apparentemente lontani, vengono interrogate le teorie dell'apprendimento, i rapporti con le tecnologie, fino al confronto con le interessanti conferme che emergono dalle recenti ricerche neuroscientifiche.

La scelta dell'oggetto della ricerca nasce da una riflessione relativa all'emergere di fenomeni di negazione dell'infanzia e dei suoi diritti; tra gli altri, il diritto a pensare. Sembra necessario richiamare alla responsabilità di accompagnare l'infanzia sulle strade della complessità nella cittadinanza GLocale.

In questa direzione, le proposte educative prese in esame sembrano offrire, a partire dall'infanzia, modalità diversificate e divergenti delle esperienze di conoscere, sentire, comunicare alle quali poter attingere come bambini e bambine e nelle successive età della vita.

Con il presente lavoro di ricerca, che mi ha vista impegnata in diverse forme per tre ricchi e intensi anni, ho tentato di mettere al centro della riflessione l'esercizio del pensiero che emerge come imprescindibile responsabilità educativa a cui i dispositivi propri del Metodo Montessori e della Philosophy for Children possono contribuire a corrispondere.



<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>1</b>
<b>1. IL CITTADINO DIMENTICATO.....</b>	<b>7</b>
1.1 SENTIERI NON LINEARI PER LA CONQUISTA DEL “SENTIMENTO DELL’INFANZIA” .....	8
1.2 E SE FACESSIMO PARLARE LE FONTI? QUELLE CHE MANCANO COSA CI DICONO? .....	9
1.3 UN CAMMINO CHE PARTE DA LONTANO: SCENARI TRA DIRITTI ACQUISITI E DIRITTI NEGATI.....	10
1.3.1 <i>Pezzi di storia dell’infanzia... muta: l’infanzia e la sua storia.....</i>	<i>12</i>
1.3.2 <i>Immagini e idee contraddittorie e ambivalenti sull’infanzia. ....</i>	<i>14</i>
1.4 NOVECENTO: “IL SECOLO DEL FANCIULLO” .....	22
1.5 NEW YORK: IL MOMA RACCONTA “CENTURY OF THE CHILD” .....	25
1.6 DAL “SECOLO DELL’INFANZIA” A “LA SCOPERTA DEL BAMBINO” .....	32
1.7 IL CONTRIBUTO DI MARIA MONTESSORI E DI EGLANTYNE JEBB NEL RICONOSCIMENTO DEI DIRITTI.....	35
1.8 IL CAMMINO DEI DIRITTI .....	38
1.9 IL CITTADINO DIMENTICATO .....	42
1.10 CONVENZIONE E I TRE PROTOCOLLI: I DIRITTI RESTANO SULLA CARTA? .....	50
1.11 TRACCE DI “PEDAGOGIA NERA” .....	56
1.11.1 <i>Quando l’infanzia viene tradita, non ascoltata.....</i>	<i>75</i>
1.12 DEL DIRITTO ALL’INFANZIA E DEL DIRITTO ALLA CURA. ....	80
1.13 PER LE STRADE DELLA COMPLESSITÀ NELLA CITTADINANZA GLOCALE.....	85
1.14 TRA I DIRITTI LEGIFERATI E QUELLI NON CORRISPONDI: DALLE INDAGINI DI SAVE THE CHILDREN ALL’AGENDA 2030 .88	
1.15 È IN GIOCO IL DIRITTO A IMPARARE A PENSARE... IN DIREZIONE DI PACE .....	99
1.16 EDUCAZIONE AL PENSIERO: PROPOSTE DAL METODO MONTESSORI E DA PHILOSOPHY FOR CHILDREN .....	107
<b>2. CONTRIBUTI DA “IL METODO” DI MARIA MONTESSORI.....</b>	<b>109</b>
2.1 MARIA MONTESSORI .....	110
2.2 SAN LORENZO: UN LABORATORIO ALLA PERIFERIA DI ROMA .....	122
2.3 UN PENSIERO RIVOLUZIONARIO .....	125
2.3.1 IL METODO.....	129
2.3.2 ...DEL BAMBINO .....	132
2.4 “AIUTAMI A FARE DA ME” .....	139
2.5 AIUTAMI A PENSARE CON TE .....	147
2.6 IL MATERIALE MONTESSORIANO .....	158
2.6.1 <i>Il materiale .....</i>	<i>165</i>
2.6.2 <i>...sensoriale.....</i>	<i>169</i>
2.6.3 <i>...di sviluppo.....</i>	<i>171</i>
2.7 DISCIPLINE INTERCONNESSE E INTERAGENTI: GLI INSEGNAMENTI COME MEDIATORI PER PISTE DI INDAGINI E RICERCHE	
172	

2.8	L'AMBIENTE: SAFE CREATIVE ENVIRONMENT .....	177
2.9	LA MAESTRA NUOVA .....	187
2.10	SOCIETÀ PER COESIONE .....	192
2.11	“MI SIA PERMESSA UN’AFFERMAZIONE ARDITA: NOI DOBBIAMO DARGLI LA FILOSOFIA DELLE COSE” .....	194
<b>3. INTRODUZIONE ALLA PHILOSOPHY FOR CHILDREN .....</b>		<b>201</b>
3.1	MATTHEW LIPMAN .....	202
3.2	FILOSO-FARE... GIÀ DALL’INFANZIA .....	209
3.2.1	... già dall’infanzia?.....	213
3.3	IL MODELLO RIFLESSIVO.....	216
3.4	PER UN’INFANZIA CHE PENSA.....	223
3.5	PER UN’EDUCAZIONE AL PENSIERO COMPLESSO: CRITICO, CREATIVO, CARING E COSMOPOLITA .....	225
3.5.1.	<i>Pensiero critico: del passare attraverso la foresta-radice-labirinto .....</i>	<i>231</i>
3.5.2.	<i>Pensiero creativo: se due più due può anche fare verde .....</i>	<i>239</i>
3.5.3	<i>Pensiero caring: di quando la “Cura” attraversò un fiume.....</i>	<i>247</i>
3.6	CITTADINI ABITANTI DEL MONDO: DOVE TROVA CASA IL PENSIERO COSMOPOLITA.....	260
3.7	IL CURRICOLO DELLA P4C .....	264
3.8	“IN CLASSE DA ME”: PENSARE IL GRUPPO CLASSE COME COMUNITÀ DI RICERCA.....	271
3.9	AMBIENTE E CONTESTI: IN CERCHIO A PENSARE, .....	282
	A DE-COSTRUIRE STEREOTIPI, A SOSTARE SU UNA DOMANDA E A “SCAMBIARSI GLI OCCHIALI” .....	282
3.10	L’ARTE MAIEUTICA DELL’INSEGNANTE FACILITATORE: PER UN INSEGNANTE ERRANTE .....	287
<b>4. IL METODO MONTESSORI E LA PHILOSOPHY FOR CHILDREN TRA CONNESSIONI E SCONFINAMENTI</b>		<b>293</b>
4.1	I BAMBINI E LE BAMBINE “PENSANO GRANDE”? .....	295
4.2	IL PENSIERO DELL’INFANZIA: SPECIFICITÀ E CARATTERISTICHE.....	303
4.3	E QUI, E OGGI? COME PENSANO I BAMBINI E LE BAMBINE DELLA GENERAZIONE APP E TAP? .....	313
4.3.1	<i>Generation App:.....</i>	<i>318</i>
4.3.2	<i>Generation Tap.....</i>	<i>320</i>
4.4	“LA MANO È LO STRUMENTO DELLA PERSONALITÀ, L’ORGANO DELL’INTELLIGENZA” .....	323
4.5	L’ESERCIZIO DEL PENSIERO ANCHE ATTRAVERSO I SENSI: LE RAGIONI DI UNA SCELTA .....	325
4.6	CON LA LENTE DELLE NEUROSCIENZE .....	330
4.7	AMBIENTI E CONTESTI: TRA ORDINE E SPAESAMENTO .....	338
4.7.1	WUNDERKAMMER: FARE SPAZIO ALLA MERAVIGLIA, ALLA RICERCA... ..	343
4.8	LA FIGURA DELL’INSEGNANTE: PER NUOVE PISTE DI INDAGINE.....	348
4.9	TRA COMUNITÀ DI RICERCA E SOCIETÀ PER COESIONE .....	356
4.10	PER UN’INFANZIA CHE INTERROGA E SI INTERROGA: PENSIERI E LINGUAGGI .....	363

4.10.1	<i>Con le parole: da logore a connesse.....</i>	365
4.10.3	<i>Con il corpo: elogio dello scarto.....</i>	375
4.10.4	<i>Con le arti: andare verso e andare “oltre”.....</i>	381
	<b>RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....</b>	<b>386</b>
	<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....</b>	<b>390</b>

## INTRODUZIONE

La presente ricerca di impianto teorico si prefigge lo scopo di indagare – all’interno della cornice teorica del problematicismo pedagogico<sup>1</sup> – le connessioni tra due proposte educative che concorrono alla promozione dell’esercizio del pensiero complesso già nell’infanzia: il *Metodo* elaborato da Maria Montessori e la *Philosophy for Children*, sviluppata da Matthew Lipman.

Attingendo alla bibliografia scientifica di riferimento, sia nazionale sia internazionale, e a partire dalle connessioni individuate, si arrischieranno *sconfinamenti*<sup>2</sup> in saperi altri; sostando in ambiti di ricerche, apparentemente lontani, saranno interrogate le teorie dell’apprendimento, così come i rapporti con le tecnologie, fino al confronto con le interessanti conferme che emergono dalle recenti ricerche neuroscientifiche.

La scelta dell’oggetto della ricerca nasce da una riflessione sul contesto occidentale contemporaneo in cui si osserva l’emergere di fenomeni di negazione dell’infanzia e dei suoi diritti.

Nel primo capitolo, infatti, la riflessione prenderà avvio a partire da accenni – anche in forma di breve excursus storico – all’evoluzione del concetto di infanzia con particolare riferimento al Novecento.

Il secolo alle nostre spalle – grazie a un interessante dibattito politico, sociale e pedagogico che ha contribuito a promuovere rinnovate rappresentazioni dell’idea di infanzia – ha visto aprirsi scenari ambivalenti: da un lato ricchi di promesse e di riconoscimenti, (numerose le norme legiferate, sottoscritte nel panorama internazionale, a tutela dell’infanzia e dei suoi diritti), dall’altro pregni di negazione e di adultizzazione<sup>3</sup>. Il risultato è il permanere di un netto scarto tra ciò che viene legiferato e ciò che è divenuto buona prassi. A fronte di

---

<sup>1</sup> Il problematicismo pedagogico, matrice entro cui si colloca la presente riflessione, nasce in seno al problematicismo razionalista, teorizzato da Antonio Banfi agli inizi del ‘900 e ricondotto poi in termini pedagogici da Giovanni Maria Bertin. Si qualifica come una corrente di pensiero che prende come riferimento e base di riflessione l’analisi del contesto e dei cambiamenti che avvengono in seno alle concrete problematiche socioculturali. Testi teorici di riferimento della progettazione esistenziale sono, tra gli altri, G. M. Bertin, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano, 1951; G. M. Bertin e M. Contini, *Costruire l’esistenza*, edito per la prima volta nel 1983 da Armando Editore e ripubblicato nel 2004 con il titolo *Educazione alla progettualità esistenziale*.

<sup>2</sup> Cfr. M. Contini, “Sconfinamenti”, in S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa, 2011.

<sup>3</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano, 2016.



importanti passi compiuti resta la consapevolezza della necessaria corrispondenza fattiva degli stessi. Se i bambini e le bambine sono riconosciuti portatori individuali dei propri diritti, è necessario continuare a promuovere – a volte con fermezza, spesso con resistenza – un netto cambio di paradigma: non più cittadini *dimenticati*<sup>4</sup>, ma abitanti di una cittadinanza planetaria.

Attenzione, però, a facili fraintendimenti: riconoscere competenze e diritti ai bambini e alle bambine non può e non deve scadere nell'equivoco di lasciarli soli di fronte alla crescita (che significherebbe adultizzare), ma richiama alla responsabilità di accompagnare l'infanzia sulle strade della complessità nella cittadinanza GLocale.

Proprio considerando il quadro del nostro tempo, che sembra descrivere un contesto a rischio di diffusa conflittualità e pregno di condizionamenti a diversi livelli, anche le più recenti politiche nazionali (Legge 13 luglio 2015, n. 107) e internazionali (Obiettivi Stabili del Millennio 2000, Agenda 2030 ONU 2015, Art. 29 della Convention on the Rights of the Child, 1989) sottolineano l'importanza di prefigurare un'educazione tesa alla promozione del pensiero critico, alla soluzione creativa e non violenta dei conflitti, all'alfabetizzazione delle emozioni: un'educazione che favorisca l'impegno etico in prospettiva cosmopolita.

In questa direzione, all'interno del presente lavoro, si indagheranno, senza pretesa di esaustività, le connessioni tra le due proposte individuate e prima accennate.

Se nel primo capitolo il confronto con Montessori è circoscritto all'impegno sul fronte della promozione dei diritti dell'infanzia, nel secondo capitolo, partendo da cenni biografici e di contesto, si andranno a indagare i fondamenti del *Metodo* che, inizialmente sperimentato nel quartiere San Lorenzo di Roma agli inizi del Novecento, è oggi conosciuto e diffuso in tutti i continenti.

Il bambino e la bambina sono descritti da Montessori come:

- soggetti *attivi*: capaci di apprendere e di dare forma al mondo, sia scoprendolo attraverso i sensi (le mani sono organo dell'intelligenza), sia indagando i punti di contatto, le *interconnessioni*, tra le discipline e le scoperte;
- bambini *autonomi*: che, più o meno implicitamente, chiedono all'adulto "aiutami a fare da me". Possiamo rileggere la medesima frase su piani diversi fino a convertirla in "aiutami a pensare da me" e, ancora, "aiutami a pensare costruendo solidarietà con te";

---

<sup>4</sup> Cfr. M. Montessori, "Il cittadino dimenticato", in *Vita dell'Infanzia*, 1, 3-6, 1952.

- bambini *competenti*: con specificità relative alle fasi di crescita – a patto che l’ambiente sia a loro misura, sia in termini fisici e materiali, sia nell’organizzazione e progettazione delle esperienze.

Tra le competenze che rileviamo, quella di pensare – e di pensare insieme – sarà particolarmente presa in esame, sottolineando, per la sua espressione, la necessità di un ambiente protetto, accogliente, creativo, capace di accogliere le riflessioni, le domande e i linguaggi (al plurale) propri dell’infanzia. Il pensare insieme diviene, così, palestra per l’esercizio del pensiero stesso all’interno di un gruppo in grado di accogliere la differenza, gruppo che Montessori prefigura come una *Società per Coesione*.

L’eredità di Montessori, in cui è possibile scorgere anche prodromi di riflessioni più contemporanee, trova risonanza anche nel pensiero di Lipman che, negli anni ‘30, dal suo ruolo di docente di logica alla Columbia University, osserva la necessità, per gli studenti, di fare esercizio del pensiero molto prima del loro ingresso all’università, ossia già a partire dall’infanzia.

Da questa intuizione nasce la formulazione del metodo della *Philosophy for Children*.

Il terzo capitolo, dunque, indagherà i contributi significativi che tale metodo apporta all’educazione e, in particolare, all’educazione al pensiero complesso, al cui interno sono presenti, interrelate e coese, le dimensioni critica, creativa e *caring* (anche detta etico-valoriale).

Promuovendo, in linea con le istanze del suo tempo, un cambio di paradigma – da un modello standard, improntato alla trasmissione delle conoscenze e all’accumulo delle nozioni, a un modello riflessivo che, anche attraverso le discipline, valorizza i processi promossi dai bambini e dalle bambine, sia singolarmente, sia nel gruppo – Lipman individua, tra le discipline possibili, la *filosofia* come particolarmente funzionale all’esercizio del pensiero, qui intesa come disciplina il cui oggetto di indagine è il pensiero stesso.

Lipman, attraverso la *Philosophy for Children*, oggi sostenuta dalla Division of Philosophy dell’UNESCO<sup>5</sup> in quanto rispondente alla promozione delle *life skills* promosse dall’UNICEF e dall’ONU, propone un percorso non tanto teso a imparare la filosofia ma a *fare filosofia*, a filosofare<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cfr. UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l’avenir*, UNESCO, Paris, 2007.

<sup>6</sup> I. Kant, “Notizia sull’indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766”, in G. Formizzi (a cura di) *Antologia di scritti pedagogici*, Gabrielli Editori, Verona, 2004, p. 195.

La filosofia viene individuata come un terreno fecondo in cui muovere e agire il pensiero: un terreno in cui sostare nel dubbio, osare le domande, arrischiare gli spaesamenti in equilibri possibili tra noto e ignoto, cimentarsi nel confronto con le idee proprie e dell'altro, fino a poter dissentire, nella consapevolezza di saper argomentare.

A tali scopi, Lipman inizia a scrivere dei racconti che verranno a costituire il curricolo della Philosophy for Children: testi intesi come *pretesti* da cui partire per improntare discussioni all'interno della Comunità di Ricerca. La classe, il gruppo, costituito appunto come Comunità di Ricerca, offre la possibilità di esercitare il pensiero e il pensare insieme, di ragionare intorno agli accadimenti e di sperimentare percorsi di gestione positiva e non violenta dei conflitti, di costruttive e autentiche relazioni con l'altro... in direzione di pace.

Il quarto capitolo, si muove su due fronti: da un lato, metterà in luce alcune *connessioni* individuabili nelle due proposte educative precedentemente indagate, dall'altro tenterà *sconfinamenti* in campi del sapere più o meno vicini alle scienze pedagogiche.

Numerose sono le connessioni possibili con campi altri del sapere e in qualche modo riconducibili ai dispositivi presenti nelle proposte sia di Montessori sia di Lipman. Tuttavia, è bene precisarlo, le due prospettive sono indagate e fatte dialogare non tanto come posizioni "statiche", ma piuttosto interrogate alla luce delle istanze del tempo presente (di cui, a parere di molti studiosi, hanno anticipato numerosi elementi).

Si apre lo scenario di una comune immagine di infanzia, competente su vari piani, con particolare riferimento a quello del pensiero, espresso ed esercitato attraverso i sensi e i molteplici linguaggi. Ci si interrogherà, inoltre, sull'attualità delle proposte in esame: sono valide anche oggi, anche con bambini e bambine cresciuti con il biberon in una mano e l'iPad nell'altra?

Passando per brevi cenni ai rischi e alle potenzialità delle nuove tecnologie in educazione, si tenterà di individuare, infatti, alcune caratteristiche del pensiero dell'infanzia e, in particolare, dell'infanzia 2.0.

Verranno poi individuate e riportate alcune conferme messe in campo dalle neuroscienze e interessanti riflessioni derivanti dalle teorie dell'apprendimento.

A partire dai concetti di plasticità cerebrale e osservando le differenze dello sviluppo sinaptico tra la vita intrauterina a quella nel periodo post-natale, si denoterà la conferma del potere dell'ambiente (elemento portante e di connessione delle due proposte presentate).

Entrambe le esperienze educative prese in esame sottolineano la valenza pedagogica dell'ambiente – inteso non solo come spazio fisico, naturale, ma anche come contesto, tempo, relazioni... in cui vivere esperienze di crescita – e il conseguente richiamo a un ambiente rispondente agli obiettivi prefissati. L'ambiente, così inteso, prevede sia momenti individuali sia sociali, all'interno di quella che Montessori definisce *Società per Coesione* e in cui troviamo alcuni elementi, seppur embrionali, che sono anche presenti nella concezione di *Comunità di Ricerca* di Lipman.

A cura dell'ambiente e delle proposte educative vi è, poi, l'insegnante. La figura del docente – *facilitatore* per Lipman, *mediatore* per Montessori – è un ulteriore elemento di connessione: entrambi gli autori teorizzano un costrutto comune che attribuisce agli insegnanti un ruolo attivo e partecipativo, una presenza non direttiva all'interno di un processo di scoperta e di co-costruzione delle conoscenze. All'insegnante, in tal senso, sono richieste non poche competenze. Il suo ruolo non può essere circoscritto alla trasmissione dei saperi; al contrario, orientando la propria deontologia in direzione riflessiva<sup>7</sup>, è necessario che le sue competenze siano ridefinite ad ampio raggio, non solo nei contenuti disciplinari dei diversi campi della conoscenza, ma anche nell'acquisizione di strategie di pensiero multidimensionale (creativo, *caring* e critico), nelle capacità innovative, relazionali, progettuali...

Infine, la consapevolezza dei rischi di negazione e di adultizzazione ci ricorda di non chiedere ai bambini e alle bambine di essere immediatamente performanti; in questa direzione, le proposte educative prese in esame sembrano offrire, a partire dall'infanzia, modalità diversificate e divergenti delle esperienze di conoscere, sentire, comunicare alle quali poter attingere anche in futuro.

Con il presente lavoro di ricerca, che mi ha vista impegnata in diverse forme per tre ricchi e intensi anni, ho tentato di mettere al centro della riflessione l'esercizio del pensiero che, così inteso, emerge come imprescindibile responsabilità educativa a cui i dispositivi propri del Metodo Montessori e della Philosophy for Children possono contribuire a corrispondere.

---

<sup>7</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2014.

Per lo svolgimento della presente ricerca mi sono avvalsa del confronto costruttivo, arricchente e in divenire di familiari, amici, colleghi, e alunni.

L'elenco sarebbe lungo: le persone a cui questi grazie sono rivolti ne conoscono le ragioni.

Tuttavia, non posso non nominare, ringraziando con gratitudine, alcuni di loro.

La Professoressa Mariagrazia Contini: è per me testimonianza di chi assomiglia alle parole che tiene care. A lei è dedicato questo lavoro.

Silvia Demozzi: ha saputo indicarmi modalità di ricerca che fanno stare insieme il rigore e la creatività.

Con loro ringrazio tutto il gruppo dello studio 49 e il gruppo di dottorandi del XXX ciclo per il confronto denso di pensieri – altri e alti – e la ricchezza di crescere, con responsabilità, nella cura di relazioni generative.

Forse proprio perché di ricerca, questo percorso è stato anche, grazie a ciascuno di loro, di crescita personale e professionale.

# **1. Il cittadino dimenticato**

## 1.1 Sentieri non lineari per la conquista del “sentimento dell’infanzia”

*Non c’era una volta l’infanzia*<sup>8</sup>. Sì, i bambini e le bambine ci sono sempre stati, ma l’infanzia no!

Andando a ricercarne l’etimologia scopriremmo che la parola *infanzia* contiene più di una sfumatura apparentemente nascosta; dietro una parola, che rischia di essere fin troppo spesso oggetto di facili e superficiali retoriche, si ritrova il verbo *fari*, utilizzato nel latino più arcaico con il significato del *parlare* come uso della parola ma del parlare “con solennità”. Interessante notare come questa stessa origine verbale produca al contempo altri esiti quali la parola *fecondo*, la parola *favola* e, contemporaneamente, la parola *nefando*, intesa nell’originale accezione di *colui che non deve essere nominato*.

In latino il prefisso *in-* indica la negazione. *In-fante*: senza parola; *In-fantia*: incapacità di parlare.

E la parola *bambino*?

*Balbettante*. Cercandone l’etimologia, troviamo che la parola *bambino* sembra avere origini onomatopeiche facenti riferimento alla fase della lallazione, ricalcanti i suoni generalmente emessi nei primi anni di vita e all’avvio dello sviluppo del linguaggio; i suoni che contengono *b*, *p*, *m*. Altra interpretazione etimologica, riconduce la parola *bambino* al greco βαμβαινω (*bambaino*, *balbettare*), che richiamerebbe la prima ipotesi accordandone la medesima origine onomatopeica.

Altre versioni evidenziano come la parola *bambino* possa essere identificata con il diminutivo di *bambo* o di *bimbo*, una forma arcaica assimilabile all’attuale *babbeo*, *sciocco*, sottolineandone la mancanza, l’immaturità e le incapacità.

Infanzia, muta. Bambino, balbettante.

---

<sup>8</sup> M. Contini, “*Non c’era una volta l’infanzia*”, in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano, 2016, p. 15.

Il testo nasce da un video-documentario che ha l’intento di denunciare come i diritti dell’infanzia e, in particolare, all’infanzia, non siano corrisposti. Vedi video: <https://vimeo.com/78472587>

## 1.2 E se facessimo parlare le fonti? Quelle che mancano cosa ci dicono?

Muta. Muta più di una volta: quando non immediatamente in grado di parlare, quando non ascoltata, quando non presa in considerazione, quando denigrata, minimizzata, non vista... e se volessimo parlare di infanzia dando la parola all'infanzia stessa? La storiografia di inizio '900 si è dovuta confrontare con la scarsità delle fonti.

Philippe Ariès, storico francese interessato alla demografia e allo studio della famiglia in epoca medievale e moderna, influenzato dalle lezioni dei primi storici de *Les Annales*<sup>9</sup>, tentò di sviluppare, con il confronto di diverse discipline e la contaminazione di, anche, non sospetti arti e mestieri, una storia plurale afferente da un lato alle diverse e diversificate esperienze, dall'altro alla pluralità di fonti più o meno convenzionali.

La storia si fa, senza dubbio, con documenti scritti. Quando ce n'è. Ma si può fare, si deve fare senza documenti scritti se non esistono per mezzo di tutto quello che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare per fabbricare il suo miele, in mancanza dei fiori normalmente usati. Quindi con parole. Con segni. Con paesaggi e con mattoni. Con forme di campi e con erbe cattive. Con eclissi lunari e con collari da tiro. Con le ricerche su pietre, eseguite da geologi, e con analisi di spade metalliche, compiute da chimici<sup>10</sup>.

È a partire da questo scenario che Ariès ha avviato un'indagine su quei rari e nascosti tracciati di infanzia lasciati nel corso del tempo, un'infanzia quando più immediata ed evidente, quando più nascosta anche perché svalutata e non considerata, quando assente, quando mancante, ancora muta<sup>11</sup>. Ariès ha mosso la propria indagine anche a partire dalla negazione delle fonti, da ciò che non c'è. Ad esempio ci chiediamo: cosa sta a indicare la mancanza assoluta di ritratti di bambini e bambine in tenera età?

---

<sup>9</sup> Il 15 gennaio 1930 usciva il primo numero della rivista *Annales d'histoire économique et sociale*, diretta da Marc Bloch e Lucien Febvre, due storici francesi che hanno contribuito, in maniera sostanziale, a delineare quella che è stata definita una sorta di rivoluzione storiografica caratterizzata dalla scelta della interdisciplinarietà, dall'allargamento della nozione di storia. Venivano a essere accolti come fatti storici anche tematiche quali scienze, clima, alimentazione, educazione, famiglia, parentela, comunità, rituali e simboli considerati specchi riflettenti sentire collettivi.

<sup>10</sup> L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino, 1976, p.70.

<sup>11</sup> Cfr. P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1960. Manuale tradotto in Italia nel 1968, con il titolo *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Il 1960 è considerato anno inaugurale delle ricerche sui bambini e sulle bambine nella storia e sulla storia dell'infanzia.



### 1.3 Un cammino che parte da lontano: scenari tra diritti acquisiti e diritti negati

Se facessimo un passo indietro nella storia, a tre secoli prima di Cristo, potremmo notare come le leggi nell'antica Grecia, ai tempi di Licurgo e di Solone (legislatori a cui la tradizione attribuisce l'ordinamento politico e sociale rispettivamente di Sparta e di Atene), consentivano l'abbandono e l'infanticidio, considerati comportamenti comuni. Nemmeno a dirlo, vittime designate in forma privilegiata, le figlie femmine, molto più dispendiose a livello economico, e i bambini e le bambine con disabilità.

Se ne trovano esempi nella letteratura:

Il genitore non era padrone di allevare il figlio, ma doveva prenderlo e portarlo in un luogo chiamato "lesche". Là erano in seduta i più anziani della tribù che esaminavano il piccolo: se era ben conformato e robusto ordinavano di allevarlo e gli assegnavano uno dei novemila lotti di terra. Se invece era malato e deforme lo inviavano ai cosiddetti "depositi", una voragine nelle pendici del Taigeto<sup>12</sup>.

Numerose erano le motivazioni considerate legittime e usuali anche per l'abbandono infantile: essere nati in seguito a una violenza carnale, all'interno di una relazione illecita, in presenza di problemi economici o patrimoniali, ma anche quando in famiglia aleggiavano presagi di sventura. Come oggetti di poco conto, i bambini e le bambine venivano "utilizzati" come bersagli di risa, scherno e divertimento. Non sono mancate, a dir la verità, voci fuori dal coro. L'oratore ateniese Isocrate, ad esempio, si è esplicitamente reso contrario all'abbandono dei neonati, tanto da considerarlo paragonabile all'assassinio, all'incesto, all'annegamento e all'accecamento.

Anche in altri lidi la situazione dell'infanzia appare analoga.

A Roma invece – per citare la capitale di un altro importante impero – il *nihil*, così chiamato perché completamente dipendete dal *pater familias*, cominciava a vedere spiragli se non di

---

<sup>12</sup> Plutarco, *Le vite di Licurgo e di Numa*, Milano, 1980, p. 61.

miglioramento della propria vita, quanto meno di interessamento. In questo senso due furono le tappe fondamentali, entrambe a firma dell'imperatore Costantino I<sup>13</sup>.

La prima, riferita all'infanticidio, è il varo di una legge che imponeva la medesima pena dei parricidi a coloro che uccidevano i propri figli. Tale legge andò così ufficialmente (seppur non ufficiosamente) ad annullare la ben più antica legge dello *Ius vitae necisque*, il diritto inviolabile del *pater familias*;

la seconda, riferita invece all'abbandono, è la sottoscrizione di un decreto – in occasione del Concilio di Nicea – in cui lo Stato si impegnava a mantenere i bambini abbandonati, creando così le premesse per la costituzione degli orfanotrofi.

Non sono mancati esempi di chi ha accolto privatamente le bambine e i bambini abbandonati come figli propri. I figli adottivi venivano chiamati *alumni*.

Nonostante Costantino operasse in riparazione dell'abbandono (ne è testimonianza il complesso ospedaliero di San Basilio, definito dai contemporanei una delle meraviglie del mondo, che accoglieva i bambini e le bambine sia allattati al seno, in sezioni chiamate *brefotrofi*, sia orfani, in strutture dette *orfanotrofi*) dobbiamo aspettare fino al VI secolo, quando Giustiniano tra il 529 e il 534 raccolse e integrò le leggi romane in un unico corpus – il *Corpus Iuris Civilis* – affinché fossero approvate leggi in difesa dell'infanzia abbandonata e fosse prevista la tutela da parte di un *tutor* per i ragazzi fino ai quattordici anni e le ragazze fino ai dodici. Questo è un dato ancor più rilevante in quanto non possiamo dimenticarci che per la prima volta con Giustiniano, attraverso questa legge, il bambino e la bambina vengono considerati “persona giuridica”.

Anche se, ci ricorda Mariagrazia Contini:

l'infanticidio, come pratica di “controllo demografico”, ha continuato peraltro a essere presente, anche dopo la sua stigmatizzazione giuridica, fino a tempi molto vicini al nostro (per tutto l'Ottocento e oltre), a testimonianza della difficoltà di affermazione del [...] “sentimento dell'infanzia” inteso come interesse verso i bambini connotato di amorevolezza, cura e tutela<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Flavius Valerius Costantino, detto il Grande, fu imperatore romano dal 306 al 337.

<sup>14</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 17.

### 1.3.1 *Pezzi di storia dell'infanzia... muta: l'infanzia e la sua storia*

A dir la verità infatti molti pezzi di storia, quella dell'infanzia, sono spesso passati non visti, senza nemmeno il riconosciuto diritto di essere raccontati. In fondo, si tratta pur sempre *solo* di infanzia, un periodo considerato inutile e superfluo, da trascorrere il più velocemente possibile per arrivare presto all'unica età produttiva e, pertanto, degna di essere vissuta: l'età adulta.

A tale proposito ricordo che dobbiamo aspettare Ariès per leggere per la prima volta il testo di qualcuno che si è occupato di storia dell'infanzia e anche in questo caso in maniera, almeno inizialmente, indiretta.

Per il primo trattato di pediatria dobbiamo attendere la fine del Cinquecento, con il testo e l'opera di Girolamo Mercuriale. Solo un secolo prima Brunelleschi aveva avviato a Firenze, grazie a una donazione di mille fiorini finalizzata all'avvio di un brefotrofo, la costruzione dello *Spedale degli Innocenti*, inaugurato nel 1445, il primo specializzato in Europa.

Figuriamoci poi la neonatologia! I neonati dovranno aspettare il 1965 per vedere aperta la prima sezione di cura intensiva neonatale presso New Haven, Connecticut, e solo dieci anni dopo l'associazione pediatrica americana stabilirà dei criteri per la certificazione delle professioni inerenti la neonatologia<sup>15</sup>.

Il sentimento dell'infanzia, così come introdotto ed esplicitato da Ariès, sta a indicare non solo il coinvolgimento affettivo nei confronti dei bambini e delle bambine che sostano nel periodo dell'infanzia, ma anche, e forse primariamente, le concezioni, gli archetipi, le rappresentazioni individuali e collettive. Emiliano Macinai lo esplicita in maniera chiara quando descrive il sentimento dell'infanzia come una struttura sociale e culturale che contribuisce a formare le modalità della conduzione di vita di una civiltà e dei singoli individui che ad essa appartengono; in tal senso indica necessario lo studio delle rappresentazioni che una società elabora circa l'infanzia, ed è proprio a partire da tali studi che si possono conoscere, della società stessa, il funzionamento, la struttura, i valori<sup>16</sup>.

Sentimento che non si individua ancora, per dirla con Ariès, neppure nei secoli successivi. Nell'epoca medievale ai bambini e alle bambine non veniva riconosciuto di vivere una fase

---

<sup>15</sup> Cfr. American Academy of Pediatrics, "Committee Report: American Pediatrics: Milestones at the Millennium", in *Pediatrics*, vol. 107, 2001, pp. 1482-1491.

<sup>16</sup> Cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa, 2008; *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma, 2013.

della vita portante specifiche richieste, bisogni, distinti comportamenti e tempi propri e peculiari. L'infanzia, cioè, non era ancora un valore a sé e i bambini e le bambine venivano riconosciuti come *homunculus*, piccoli uomini e piccole donne che con gli uomini e con le donne condividevano la medesima dimensione conoscitiva. Ma la condivisione delle conoscenze non era tutto: fonti dell'epoca – non ultimi i ritratti di Bruegel presi in esame da Neil Postman e altre opere che ritraggono scene di vita quotidiana – mostrano come questa condivisione abbia avuto fin troppo spesso le sembianze di una promiscuità generalizzata. I bambini e le bambine condividevano con il mondo adulto gli stessi luoghi della veglia e del sonno, le stesse parole, spesso volgari se non violente, gli stessi cibi, gli stessi giochi, gli stessi lavori.

Con numerosi esempi Roberto Mazzetti indaga il tema dell'equità sul piano della pena (intesa come equità nella misura della pena e di certo non come calibrata alla situazione né, tantomeno, all'età del colpevole condannato) e la dovizia dell'umanità nel considerare, per millenni, le medesime pene per i bambini e le bambine così come per gli adulti.

È assai noto un quadro di Lady Stanley esposto alla Tate Gallery intitolato *La sua prima colpa* che rappresenta un piccolo monello cencioso, dietro le sbarre del banco di accusa, in attesa di giudizio, col visino sconvolto dalla paura<sup>17</sup>.

E, ancora, l'autore riporta l'intervento di Sir William Harcourt, ministro dell'interno inglese che, a fronte di un sempre più alto numero di minori condannati alla prigione, nel 1880 propose di ricalibrare alcune condanne verso pene quali: romper vetri, lanciare sassi, giocare ai dadi, bagnarsi in un canale sottolineando come, nella maggior parte dei casi, alcuni interventi – come la reclusione – fossero del tutto inefficienti. Trovò in risposta una forte opposizione, da parte e della maggioranza dei cittadini e della Regina Vittoria, che gli rispose esigendo spiegazioni per “tanta clemenza verso i fanciulli e i giovani colpevoli”<sup>18</sup>.

Certo è che se la storia delle pene è talora obbrobriosa o più obbrobriosa della storia dei delitti, ciò è vero soprattutto nei riguardi delle pene inflitte per millenni ai fanciulli e ai giovani considerati delinquenti. È probabile infatti che come noi consideriamo solamente

---

<sup>17</sup> R. Mazzetti, *Il fanciullo come padre dell'uomo. Il problema della gioventù nell'educazione e nel diritto*, Industria Grafica Moderna, Roma, 1951, p. 12.

<sup>18</sup> Ibidem.

pazzesche e delittuose le condanne al fuoco delle streghe e dei maghi, altrettanto si possa considerare pazzesco e delittuoso il conglobare in un indiscriminato trattamento penale i fanciulli, i giovani e gli adulti<sup>19</sup>.

Potremmo rispondere, in linea con le perplessità espresse da Mazzetti, con la celebre espressione di Don Milani: “Non c’è nulla di più ingiusto che fare parti eguali tra diseguali”. In questo caso, diseguali con l’aggiunta di un ulteriore aggravio: la dimenticanza della responsabilità che tale disuguaglianza implica nella costruzione di relazioni asimmetriche.

Sì, i bambini e le bambine c’erano e sono fin troppe le testimonianze che raccontano storie di abbandoni, infanticidi e incuria generalizzata<sup>20</sup>.

Ovunque!

I bambini e le bambine della vecchia culla d’Europa e del non ancora scoperto Nuovo Continente hanno in comune, infatti, storie diametralmente opposte, ma risvolti analoghi in termini di sacrifici di infanzia.

A volte, troppo spesso, sacrifici di vite.

### ***1.3.2. Immagini e idee contraddittorie e ambivalenti sull’infanzia.***

Mentre Bruegel metteva in opera i suoi ritratti, anche nelle civiltà Azteca, Incas e Maya i bambini erano vittime delle rappresentazioni che il mondo adulto aveva elaborato su di loro e sulla loro non-riconosciuta infanzia. Venivano uccisi perché impuri, e venivano uccisi perché talmente puri da essere considerati i preferiti degli dei.

Sono stati recentemente rinvenuti in Messico i resti di una pratica di sacrificio precedente la civiltà Azteca a opera dei Toltec, una popolazione che ha dominato il Messico centrale tra il X e il XII secolo, prima della supremazia Azteca.

Dalle analisi di laboratorio le cause della morte sono state ricondotte alla sgozzatura, un olocausto in onore di Tlaloc, il dio della pioggia.

---

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit.

Ragazzini uccisi e poi offerti in sacrificio. I prescelti? Da preferire chi piangeva troppo. Il pianto infatti veniva considerato un “segno” di gradimento di Tlaloc il quale – tradizione ricorda – voleva le lacrime.

Le vittime innocenti dovevano presentare segni di perfezione, qualsiasi impurità avrebbe inficiato il rito.

Per i riti Capacochas, i bambini e le bambine venivano scelti tra i figli dei nobili, elemento di controtendenza rispetto alle usanze della maggior parte delle popolazioni che volevano sacrifici sì, ma dalla parte debole e povera della società.

Collochiamo questa scelta in continuità con il senso che gli Incas davano a tali rituali di sacrificio. Con l’offerta di creature così pure, gli Incas ritenevano di donare agli dei, il tributo più prezioso.

Ai bambini infatti spettava l’onore di divenire essi stessi delle divinità.

L’evangelista Matteo racconta la “strage degli innocenti”, un fatto non attestato storicamente ma in linea con alcuni elementi cardine dei costumi del tempo, che richiedevano riscatti e sacrifici tanto agli dei quanto agli uomini di potere. Anche se non confermata storicamente, la strage degli innocenti resta un’interessante metafora della concezione dei bambini e delle bambine nella storia, di portata tanto incidente da essere espressa in numerose opere artistiche e letterarie.

Il racconto narra l’uccisione violenta dei primogeniti innocenti per ordine del re Erode. Il movente? La paura della perdita del potere, che si trasforma nella promessa della resa dei conti contro chiunque si ritenga, anche solo potenzialmente, ostacolante i piani di potenza e di dominio.

Vittime non solo innocenti di un odio spietato ma, quando inconsapevoli e quando compiacenti, anche sottostanti e rispondenti ai desideri più o meno razionali del mondo adulto che si assume la incombente responsabilità di fare dell’infanzia un terreno di proprietà indiscusso e indiscutibile.

Ovunque.

Come ci ricorda Postman “l’infanzia è un fenomeno sociale, non una categoria biologica”<sup>21</sup>. Secondo l’autore di *La scomparsa dell’infanzia* occorre aspettare la fine del Medioevo prima di poter rintracciare cenni del “sentimento dell’infanzia” nell’occidente d’Europa.

---

<sup>21</sup> N. Postman, *La scomparsa dell’infanzia*, Armando Editore, Roma, 2005, p. 9.

In tale contesto e in simili situazioni, verificatesi almeno fino al 1300, non era ancora manifesta la necessità dell'infanzia, dell'idea dell'infanzia.

Nel proprio testo, Postman compie un excursus storico a partire dalla nascita dell'infanzia, rintracciandola in un avvenimento ben collocato nel tempo: l'invenzione della stampa.

Perché proprio allora?

Con l'invenzione a stampa mobile i giovani dovevano *diventare* adulti,

e avrebbero dovuto conseguire questa meta imparando a leggere, entrando nel mondo dell'arte tipografica. Accadde, così, che la civiltà europea reinventò le scuole. In tal caso, anche l'infanzia veniva ad essere una necessità<sup>22</sup>.

Con la stampa a caratteri mobili, infatti, si insinuò tra i concetti comuni del pensiero condiviso il valore della posterità, con annesso il diritto della proprietà di un'affermazione fatta e quindi dell'individualità intellettuale (superata dagli amanuensi, il cui lavoro resta un atto collettivo) sia per chi scrive, sia per chi fruisce di tale manufatto letterario. Non era più necessario l'incontro collettivo di fronte a un cantore locale o di passaggio, si poteva leggere anche in forma isolata, tanto da far considerare la lettura un gesto persino antisociale. Il messaggio implicito conseguente a tale cambiamento culturale si insinua nella consapevolezza, di conquista tutta rinascimentale, che ciascun individuo sia unico e irripetibile, ogni essere umano diviene, potenzialmente, un soggetto

la cui esistenza consiste in gran parte nei suoi sforzi per affermare la propria personalità contro le pretese reattive della società, che vorrebbe ridurre tutti allo stesso livello<sup>23</sup>.

Quindi, con l'avvento della stampa, non si annunciò solo la fine del medioevo; Gutenberg attraverso il suo contributo tecnologico, fu tra i fautori più rilevanti di profondi cambiamenti culturali. Postman, oltre al sentimento di individualizzazione, individua un'ulteriore e più evidente ragione per asserire che il concetto di infanzia conquista il proprio spazio in questo periodo storico: l'*asimmetria*. L'asimmetria creata dalla stampa con caratteri mobili porta in sé, come conseguenza, la necessità di proporre ai bambini e alle bambine un apprendimento

---

<sup>22</sup> Ivi, p. 53.

<sup>23</sup> L. Lowenthal, "Literature and the Image of Man", Beacon Press, Boston, 1977, p. 41 in N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, op. cit., p. 43.

sistematico in quanto “ignoranti” nel senso etimologico del termine, di saper leggere, a confronto con adulti che ne sono invece edotti. Principalmente quindi l’infanzia, come la intendiamo, si è venuta a creare per contrasto, per opposizione all’idea di adulto; un contrasto e un’opposizione dovuti in maniera prepotente a quello che Postman chiama una “esplosione della conoscenza” con il conseguente “divario di conoscenza”<sup>24</sup>.

L’adulto alfabetizzato in contrapposizione a chi viene lasciato indietro: i bambini e le bambine. Non solo indietro, ma anche con il bisogno di imparare dagli adulti, attraverso un lungo percorso riservato ai privilegiati. Si è passati quindi da una condivisione, per dirla con Lewis Mumford, dell’“immediato e del locale”<sup>25</sup>, dell’*hic et nunc* caratterizzante gli spazi e le giornate medievali in cui “vecchi e giovani erano altrettanto incapaci di leggere”<sup>26</sup>, all’asimmetria in cui alcuni potevano insegnare e altri imparare, dividendosi così in una categoria – gli adulti – e nell’altra – i bambini e le bambine.

Norbert Elias anticipò con una tesi che passò per decenni del tutto inosservata e che venne ripresa e confermata solo dallo stesso Ariès:

la distanza tra il comportamento e tutta la struttura psicologica dei bambini da un lato e quella degli adulti dall’altro aumenta nel corso del processo di civilizzazione<sup>27</sup>.

Se la pensiamo all’interno di una striscia storica dell’umanità l’infanzia, così come oggi è considerata, fa la sua comparsa in tempi sorprendentemente recenti.

Perché, per esserci, l’infanzia deve essere riconosciuta e considerata – socialmente, culturalmente – come condizione esistenziale, non solo anagrafica: con le sue caratteristiche specifiche di fragilità e di forza, con i suoi bisogni di accudimento e di cura, con le sue possibilità che, per realizzarsi, richiedono contesti e interventi educativi<sup>28</sup>.

È davvero possibile pensare che l’introduzione della stampa sia bastata all’idea di infanzia per divenire visibile? Possiamo intenderla come premessa per la sua comparsa, sì; come

---

<sup>24</sup> Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell’infanzia*, op. cit. p. 44.

<sup>25</sup> Cfr. L. Mumford, *La città nella storia*, Castelveccchi, Roma, 2013; *Storia dell’utopia*, Donzelli, Roma, 2008.

<sup>26</sup> N. Postman, *La scomparsa dell’infanzia*, op. cit. p. 53.

<sup>27</sup> N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1983, p. 103.

<sup>28</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 15.



avvenimento sostanziale. Tuttavia analisi storiografiche ci dimostrano che è stato, ed è tuttora, necessario un cammino forse non ancora concluso, di certo non sempre lineare. Un cammino che ha preso strade anche molto differenti nei diversi paesi e nell'incontro con diverse culture.

Un cammino che ha subito battute d'arresto piuttosto importanti. Basti pensare al fenomeno dell'industrializzazione in cui per il bisogno di lavoro in fabbriche e miniere i bambini e le bambine potevano fungere da ottima manodopera. D'altronde, "gli industriali permettono che i sorveglianti maltrattino e bastonino i bambini, anzi li aiutano spesso personalmente"; e nelle miniere "a sorvegliare le porte che separano le diverse sezioni della miniera vengono adibiti per lo più i bambini più piccoli che devono stare soli per dodici ore al giorno al buio in un corridoio angusto e quasi sempre umido"<sup>29</sup>.

Seguendo ancora la proposta di lettura portata avanti da Ariès e concentrandoci sulle fonti iconografiche, ad esempio, nel Quattrocento troviamo raffigurato, insieme a spazi familiari, privati e interni, il tema del parto.

La vita privata, che il Medioevo respingeva, verrà ad invadere l'iconografia, specialmente nella pittura e nell'incisione occidentale, nel Cinquecento e soprattutto nel Seicento: la pittura olandese e fiamminga, l'incisione francese, attestano la straordinaria potenza di questo sentimento, per l'addietro inconsistente o trascurato<sup>30</sup>.

Sulla stessa linea di riflessione anche Chiara Saraceno<sup>31</sup> osserva che le condizioni storiche che permisero la creazione di uno spazio per l'infanzia vengono a coincidere con quelle che consentirono, o forse – per alcuni aspetti – imposero, la costituzione di una *sfera privata* considerata tale nella misura in cui distinta dalla sfera pubblica. Il concetto di famiglia viene così a essere associato al luogo principale di sfera privata. Il cammino è così ricco di strade intrecciate che, in questo richiamo senza pretesa di esaustività, non possiamo non sottolineare che nello stesso periodo storico sono coesistiti diversi modelli di infanzia a seconda non solo della posizione geografica o della classe economico-sociale di appartenenza ma anche, in forma preponderante, di un doppio canale culturale che ha percorso l'Ottocento in maniera quasi opposta e parallela. Postman sostiene che:

---

<sup>29</sup> F. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, (1845,) trad. it. Editori Riuniti, Roma, 1972, p. 183.

<sup>30</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1999, pp. 405-406.

<sup>31</sup> Cfr. C. Saraceno, *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 1996.

quando l'idea dell'infanzia si fece strada inoltrandosi verso il diciannovesimo secolo [...], essa era costituita di due correnti intellettuali: quella che potremmo dire lockiana, o protestante, e quella che potremmo definire rousseauiana, o romantica. Secondo la concezione protestante il fanciullo è una persona non ancora formata, che attraverso l'alfabetizzazione, l'educazione, la ragione, l'autocontrollo e il senso del pudore può essere trasformata in un adulto civilizzato. Secondo la concezione romantica il problema è rappresentato non dal bambino non ancora formato ma dall'adulto deformato. Il fanciullo possiede, come doti native, la schiettezza, la capacità di comprendere, la curiosità, la spontaneità, qualità che vengono menomate dall'alfabetizzazione, dall'educazione, dalla ragione, dall'autocontrollo, dal senso del pudore<sup>32</sup>.

John Locke descrive i bambini e le bambine con l'immagine di vasi vuoti da riempire, la mente del neonato come *tabula rasa*. Se da un lato tale rappresentazione sminuiva il potenziale del bambino o della bambina quale individuo competente o *potenzialmente* competente, dall'altro ricordava l'importanza delle esperienze e ricalcava il valore centrale dell'apporto dell'adulto nel processo di crescita, contribuendo in maniera importante a porre le basi epistemologiche per l'impegno pervasivo e prioritario dello Stato sull'educazione e sull'infanzia.

Con Jean-Jacques Rousseau, prima nell'*Emilio*<sup>33</sup> e poi con lo *stato di natura*, scritto cinquant'anni dopo il saggio sull'intelletto umano di Locke<sup>34</sup>, troviamo un'infanzia romantica e mitizzata, che ha bisogno di essere lasciata libera dai condizionamenti dell'adulto. Nessuna delle due concezioni esclude di per sé l'adulto nel processo di crescita, in alcuni casi per addizione mentre in altri per sottrazione, ma con la comune preoccupazione di accompagnare.

Per entrambe le correnti di pensiero il rischio risiede nell'estremizzazione delle idee, e con essa può accadere che l'infanzia venga vista – cosa che purtroppo molto spesso è avvenuta – come un periodo da dominare e punire attraverso violenze di diversa natura e genere, attraverso un lecito sfruttamento, oppure come un momento tanto separato dall'adulthood da

---

<sup>32</sup> N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, op. cit., p. 79.

<sup>33</sup> Cfr. J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 1989.

<sup>34</sup> Cfr. J. Locke (a cura di M. e N. Abbagnano), *Saggio sull'intelletto umano*, UTET, Torino, 1971.

essere mitizzato; d'altronde i bambini e le bambine erano considerati proprietà privata dell'adulto e, come ogni possesso, venivano usati e sfruttati.

Osserva in proposito Franco Cambi:

le due infanzie, opposte e separate, idealmente e socialmente, saranno le protagoniste della storia dei bambini anche nell'Ottocento. Però, nel corso di questo secolo, ci sarà una crescita sempre più sensibile della prima immagine dell'infanzia [...]. L'Ottocento è stato quindi il secolo in cui le due infanzie si sono fronteggiate, si sono poste a confronto sul terreno<sup>35</sup>.

Pensieri diversi e contrastanti su chi è o chi crediamo essere il bambino e la bambina davanti a noi, con l'aggiunta di tratti comuni di violenza nelle azioni quotidiane, dove accentuate e dove affievolite.

Infanticidio e abbandono sono solo due degli esempi, forse quelli che potremmo definire estremi – e pertanto più immediatamente riconoscibili – che stanno a testimoniare quanto è stato e, come verrà sottolineato, quanto ancora sia difficile il cammino del sentimento dell'infanzia, quanto ancora manca alla compiutezza di tale sentimento, decifrato anche come attenzione attiva verso i bambini e le bambine, “connotato di amorevolezza, cura e tutela”<sup>36</sup>.

Sottolinea Contini:

doveva essere predominante, negli adulti, la percezione di una profonda, radicale estraneità dei bambini: come se fossero alieni, di una specie diversa (vaga, non identificabile) da quella umana. E sappiamo che la dislocazione dei soggetti in una dimensione lontana dalla propria, fino allo smarrimento e al disconoscimento dei tratti comuni, della matrice umana comune, è stata la molla che ha attivato e continua ad attivare le peggiori pratiche di discriminazione, persecuzione e soppressione di individui, gruppi, popoli<sup>37</sup>.

Bambini e bambine ritenuti piccoli adulti, uomini e donne in miniatura, a tratti oggetti facilmente mercificabili a un occhio imprenditoriale. Pensiamo ai bambini venduti prima

---

<sup>35</sup> L. Trisciuzzi, F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma, 1989, pp. 50-51.

<sup>36</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 17.

<sup>37</sup> Ibidem.

come schiavi e poi coinvolti nei lavori “da bambini”, cioè a misura delle loro mani e dei loro corpi, lavori nelle miniere ad esempio, adatti a chi riesca a passare agilmente per fessure strette e cunicoli nascosti, a corpi bambini; pensiamo al latte materno, ben pagato dalle signore dell’epoca che cercavano una balia per il neonato di turno, quello di serie A, che aveva più diritto di quello di serie B a farsi la sua bella scorta di latte.

Infanticidi e abbandoni all’ordine del giorno. Ma quante le ragioni?

Grazia Attili, ad esempio, tenta di investigare tale fenomeno in termini evolucionistici, ipotizzando che elementi di indifferenza o di incuria che hanno caratterizzato la maternità (e, d’altro canto, la paternità) in alcune epoche storiche e condizioni sociali, siano riconducibili allo sbilanciamento tra il costo della cura educativa e la probabilità che la prole visse e riuscisse, quindi, a riprodurre i caratteri genitoriali.

Alcune modalità genitoriali dagli esiti devastanti e distruttivi potrebbero essere, d’altro canto, da un punto di vista evolucionistico la risposta più idonea a far sì che i costi derivanti dal prendersi cura della prole trovino un equilibrio con i benefici risultanti dalla possibilità che attraverso essa le proprie caratteristiche si diffondano<sup>38</sup>.

Ritengo utile tentare di investigare le ragioni di tale atteggiamento nei confronti dell’infanzia, non per trovare giustificazioni, ma per tentare di offrire elementi di contorno e di chiarificazione all’interno di una più complessa visione o, quanto meno, per provare a non liquidare come immotivati e crudeli i comportamenti di fronte allo sconcerto con cui il mio sguardo, oggi, vede e legge questi pezzi di storia.

Perché è solo attraverso una presa di distanza totale dall’altro simile a me – con la stessa tensione a vivere e paura di morire e, nel caso dei bambini, con un’accentuata fragilità – che si può procedere a procurargli dolore e morte.

O ad abbandonarlo<sup>39</sup>.

Nel caso dei bambini si diceva... per non parlare delle bambine!

---

<sup>38</sup> G. Attili, *L’amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 147.

<sup>39</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 18.

La fragilità delle bambine non è sempre e/o solo dovuta alla combinazione genetica ma anche, a volte – spesso volte –, a una più o meno fortuita combinazione culturale, per così dire; scomode in quanto meno produttive a livello economico e comunque più dispendiose. Quante famiglie avevano le finanze necessarie per preparare un degno corredo? Quante famiglie ne avevano per due?<sup>40</sup>

## 1.4 Novecento: “Il secolo del fanciullo”

Nel nostro incedere lungo il cammino dell’infanzia, dopo aver percorso non proprio a piccoli passi ma con balzi che richiedono e rimandano ad altri approfondimenti, arriviamo alla fine dell’Ottocento.

Milleottocentonovantanove, per l’esattezza.

*L’interpretazione dei sogni*<sup>41</sup>. *Scuola e società*<sup>42</sup>. Sigmund Freud e John Dewey attraverso le loro pubblicazioni da un capo all’altro dell’Oceano accompagnarono la domanda:

in che modo è possibile stabilire un equilibrio tra le esigenze della civilizzazione e la natura del fanciullo?<sup>43</sup>

Secondo Postman i due autori citati rappresentano una sintesi del cammino dell’infanzia dall’invenzione della stampa fino al ‘900.

Cioè del bambino in quanto scolaro, di cui vanno preservate e alimentate la personalità, l’individualità, differite le capacità di autocontrollo, la gratificazione e la possibilità di pensiero logico, e mantenuta sotto il controllo degli adulti la conoscenza della vita. Nello stesso tempo, tuttavia, al bambino deve essere riconosciuto il possesso di regole proprie

---

<sup>40</sup> Per approfondire tale argomento si veda lo studio inerente l’educazione delle bambine dall’antichità all’età moderna: E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari, 1994; *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell’infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1979.

<sup>41</sup> S. Freud, *L’interpretazione dei sogni*, Astrolabio, Roma, 1948.

<sup>42</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

<sup>43</sup> N. Postman, *La scomparsa dell’infanzia*, op. cit., p. 82.

per lo sviluppo, di un'attrazione, di una curiosità e di un'esuberanza che non si possono soffocare (come invece accade!) se non a rischio di pregiudicargli la dovuta maturazione dell'età adulta<sup>44</sup>.

Millenovecento. Ellen Key<sup>45</sup>, con la pubblicazione del proprio testo, interpreta ed enuncia una rappresentazione che nell'Ottocento è rimasta ancora in nuce, appena intravista: l'infanzia ha propri diritti e come tali vanno riconosciuti. Il mondo adulto non può sottrarsi dal corrispondervi. Tale cammino dà l'avvio a quello che viene definito il “secolo del fanciullo<sup>46</sup>”. Con il suo testo, Key si fa primariamente portavoce di una nuova idea di infanzia così come, in maniera interdipendente, di “maternità” e di “paternità”<sup>47</sup>. La famiglia modifica la percezione di sé e, in linea con tale cambiamento di paradigma, si ridefinisce anche la percezione dei bambini e delle bambine, e con essa una sorta di riscatto storico dell'infanzia che chiama in causa primariamente l'idea di adulto, di famiglia, di scuola e di società. In altre parole, per poter parlare in maniera *nuova* di infanzia è necessario ridefinire l'idea dell'adulthood e viceversa, in forma ricorsiva; per poter parlare di donne e uomini e dei diritti di ciascuno, Key descrive una rinnovata concezione di identità delle bambine e dei bambini, delle necessità dell'infanzia a cui l'adulto ha il dovere di corrispondere e a cui lo Stato deve in qualche modo – in *ogni* modo? – farsi garante, anche attraverso la famiglia e la scuola. Key<sup>48</sup> richiama esplicitamente la società stessa alle proprie responsabilità nei confronti dell'infanzia, supportando le famiglie e con esse intervenendo in termini di assistenza e tutela nei confronti dei diritti dei bambini e delle bambine.

Per l'autrice, osserva Silvia Demozzi:

---

<sup>44</sup> Ivi, p. 83.

<sup>45</sup> Ellen Karolina Sofia Key, (1849-1926), insegnante svedese, scrive all'alba del 1900, “The Century of the Child” a sottolineare e, per alcuni aspetti, a sollecitare una ridefinizione e una rinnovata considerazione dell'infanzia.

Cfr. E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino, 1906.

Nel 1951 R. Mazzetti scrive a proposito di questo testo: “La cosa importante è che la scrittrice svedese Ellen Key seppe esprimere anche nel titolo di un libro un certo sentore del diritto della gioventù e una diffusa speranza del suo tempo: la speranza appunto nel Secolo del fanciullo”.

R. Mazzetti, *Il fanciullo come padre dell'uomo*, op. cit., p. 80.

<sup>46</sup> Fanciullo è un termine utilizzato, in particolare nella prima metà del Novecento, ad indicare persone tra i sei e i dodici anni.

<sup>47</sup> T. Pironi, “Il problema della maternità nel rapporto epistolare tra Ellen Key e Sibilla Aleramo”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 6.1, 2011. Fruibile al link: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/2240/1618> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>48</sup> T. Pironi, “Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 5.1, 2010, pp. 81-89.

i bambini avrebbero persino il diritto di “essere cattivi”: una posizione provocatoria nei confronti di quella cultura dell’istruzione punitiva che da sempre ha caratterizzato la scuola e la formazione. L’educazione dovrebbe consentire ai bambini di esprimere liberamente le proprie potenzialità, anche quando queste dovessero confliggere con i modelli e le aspettative degli adulti<sup>49</sup>.

Siamo quindi al secolo dell’infanzia in cui viene affermata una rinnovata concezione dei diritti e, in particolare, dei diritti dell’infanzia sia sul piano giuridico, sia su quello culturale. Key, attraverso la sua opera di inizio Novecento e attraverso la sua più ampia concezione dell’infanzia e del mondo femminile, contribuisce ad alimentare il processo di inclusione sociale dell’infanzia e il pieno riconoscimento di cittadinanza.

Da un’idea di infanzia da tutelare e assistere vedremo la ridefinizione di un’infanzia rivalutata, in cui i bambini e le bambine sono portatori di diritti; tale idea, in discontinuità con le precedenti epoche storiche e per certi aspetti paradossale, è insita prepotentemente nel pensiero di Key<sup>50</sup>.

Il Novecento, come è noto è stato definito secolo breve<sup>51</sup>. Ne sentiamo addosso ancora, quasi freschi di inizio del nuovo millennio, le contraddizioni e gli elementi di tragicità che lo hanno lungamente caratterizzato.

In tal senso Cambi afferma che il Novecento è stato

un secolo pieno di contraddizioni: il secolo dei totalitarismi e della democrazia, del capitale monopolistico e del welfare state, delle masse e delle élites, degli integralismi e della globalizzazione. Un secolo che proprio per questo è apparso “innominabile”, ovvero non riducibile ad un solo slogan, ma da comprendere nel suo volto polimorfo e nel suo iter carico di contrasti<sup>52</sup>.

Modernizzazione. Tecnologia. Globalizzazione. Tra i mille volti del Novecento, grande rilievo ha avuto la storia dell’Infanzia, dell’immaginario e delle rappresentazioni dell’infanzia.

---

<sup>49</sup> S. Demozzi, *L’infanzia “inattuale”. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma, 2016, p. 63.

<sup>50</sup> Cfr. E. Macinai, “The Century of the Rights of Children. Ellen Key’s Legacy towards a New Childhood Culture”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 11, n. 2, 2016, pp. 67-81.

<sup>51</sup> Cfr. E. J. Hobsbawm, J. Eric, *Il secolo breve. 1914-1991: l’era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano, 1995.

<sup>52</sup> F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 3.

Il “secolo del fanciullo” [...] porta ad esecuzione il suo programma. Si avvia, infatti, un riscatto storico dell’infanzia che interessa la famiglia, la scuola e la società in generale e che si manifesta in una diffusa sensibilità verso l’identità propria del bambino e i suoi bisogni, verso una sua progressiva messa al centro nelle istituzioni che direttamente lo coinvolgono (famiglia e scuola)<sup>53</sup>.

*Si avvia.* Sottolineo queste parole di Cambi per evidenziare la processualità del cammino del sentimento dell’infanzia, ancora ben lungi dal veder raggiunte mete effettivamente corrispondenti alle parole, alle leggi e ai proclami dichiarati a gran voce nel corso del Novecento che, tuttavia, resta il secolo dell’infanzia.

## 1.5 New York: il MoMa racconta “Century of the Child”

In effetti, durante il Novecento, l’infanzia ha affermato le sue peculiarità e le sue distanze dal mondo adulto, almeno in gran parte dell’Occidente.

A memoria di questo – seppur non compiuto – traguardo, nel 2012 il MoMa di New York, riprendendo la profetica idea di secolo dell’infanzia di Key, ha allestito l’intero sesto piano della Galleria con una mostra, “*Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*”, La mostra, visibile in piattaforma stabile in una sottosezione del sito<sup>54</sup>, è suddivisa in sette sezioni:

1. 1900s-1910s: *New Century, New Child, New Art*
2. 1910s-1930s: *Avant-Garde Playtime*
3. 1920s-1939s: *Light, Air, Health*
4. 1920s-1940s: *Children and the Body Politic*

---

<sup>53</sup> F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell’infanzia nell’Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 279.

Sulla ricostruzione della storia dell’infanzia e degli elementi di violenza e soprusi si veda anche, degli stessi autori, *I silenzi dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

<sup>54</sup>



5. 1940s-1960s: *Regeneration*
6. 1960s-1990s: *Power Play*
7. 1960s-2000s: *Designing Better Worlds*

Sette sezioni collocate nel tempo con una cronologia che torna indietro e ricomincia, con sovrapposizioni temporali, contemporaneità. L'idea è quella di far emergere le istanze – e le contraddizioni – compresenti nel medesimo periodo a indicare l'intento di far emergere istanze contemporanee. Istanze e contraddizioni contemporanee. La curatrice Juliet Kinchin sottolinea infatti, come già evidenziato, che il concetto di infanzia non coincide con un concetto monolitico, fisso nel tempo e nello spazio, ma viene costantemente ridefinito anche all'interno dello stesso arco temporale. Non solo nelle rappresentazioni ma anche nelle azioni sull'infanzia. Un esempio è il paradosso evidenziato tra gli anni '20 e '30 (e non solo) in cui i bambini sono considerati da un lato oggetti di consumo, dall'altro operai sfruttati come manodopera che costruiva beni rivolti agli stessi bambine e bambini, vicini o lontani. Potremmo sottolineare che, purtroppo, nonostante il tempo del verbo indichi un'azione passata e un periodo storico concluso, le violenze, le privazioni e gli sfruttamenti nell'infanzia non sono ancora terminati.

Pur non escludendo le contraddizioni del tempo, i designer e i curatori della mostra hanno scelto di centrare il loro lavoro sull'infanzia in quanto simbolo e metafora di inesauribile rinnovamento, di possibilità declinata al futuro, di un obiettivo trascendentale per la costruzione di una città utopica, forse ideale, a misura di ognuno, dei bambini e delle bambine prima di tutti.

Tale mostra, qui richiamata a grandi linee, rappresenta il primo tentativo su larga scala di investigare le tante interconnessioni tra il mondo dei bambini e delle bambine con quello del design. I designer coinvolti hanno comunque voluto porre in evidenza le numerose introduzioni di modelli di pensiero che hanno l'infanzia come fulcro e centro a partire dalla progettazione artistica, includendo giochi, giocattoli, architettura scolastica, propaganda politica, mobili e arredamenti di interni per nidi, aree gioco, pianificazione urbana...

Riprendendo, un secolo più tardi, quello che è divenuto una sorta di manifesto programmatico espresso nel titolo dell'opera di Key, e ripartendo da qui, il sesto piano del MoMa ha tentato di indagare le rappresentazioni del singolo e della collettività venutesi a manifestare attraverso gli oggetti, quelli "a misura di bambino" e quelli "a favore del bambino".

Juliet Kinchin e Aidan O'Connor, *curatorial assistant* del dipartimento di architettura e design del Museo d'Arte Moderna di New York, hanno avviato la ricostruzione del secolo del bambino a partire da 500 oggetti di design dedicati all'infanzia. Le opere artistiche sono state raccolte coinvolgendo i diversi continenti al fine di indagare i legami tra gli oggetti di design e la rappresentazione che se ne estrapola del concetto di infanzia.

La finalità della mostra, che si coglie passeggiando tra le sale, è quella di puntare l'attenzione sulle reciproche influenze tra design e sviluppo integrato e globale del singolo. Se da un lato si tenta di esplorare come i materiali abbiano favorito la crescita indagata su diversi piani (*in primis* intellettuale, emotivo, relazionale e fisico), dall'altro avanza l'ipotesi di poter indagare come il pensiero sull'infanzia e le modalità di relazione con essa abbiano contribuito a proporre rinnovate traiettorie di sperimentazione ai designer e alle loro progettazioni.

Si solleva quindi un sipario sull'arte che fa da specchio a una società che a sua volta si apre all'infanzia e ai suoi diritti, alle sue specificità e ai suoi bisogni (finalmente) riconosciuti, visti.

Gli oggetti, nelle dimensioni artistiche e di design, a volte con un filo di voce a volte gridando tanto da catturare l'attenzione persino dello spettatore più distratto, del fruitore meno abituato ad ascoltarla, raccontano l'*in-fanzia!*

*Muta.* La polifonia di significati di questa parola le dona, nella mostra del MoMa, il diritto di cambiare significato. Un'infanzia non muta ma *che muta*, che è in cambiamento nelle rappresentazioni sociali e che, anche arrancando e nonostante i venti contrari (ciò che è impegnativo e scomodo a volte scatena tempeste), proferisce parola cambiando la prospettiva da cui parlare, cambiando *punto di ascolto*.

Materiali e ambienti, pensati e realizzati con uno sguardo non più adulto-centrico, raccontano l'impegno e l'intenzione di mettersi dal punto di vista del bambino e della bambina, e da lì partire alla loro "scoperta" –come sottolineò Maria Montessori<sup>55</sup>– dichiarando il salto di discontinuità con le informazioni accademiche teorizzate fino a quel momento.

---

<sup>55</sup> Montessori ha contribuito in maniera sostanziale alla diffusione della cultura dell'infanzia nel Novecento, si è battuta sul fronte dei diritti alle donne e, forse aspetto maggiormente conosciuto, ha sperimentato un metodo che prende il suo nome. Nel presente capitolo dialogheremo con gli aspetti di Montessori relativi ai diritti dei bambini e delle bambine e alla rinnovata idea di infanzia. Tuttavia, la presente ricerca è tesa ad individuare le connessioni tra due proposte educative. Nei capitoli successivi, pertanto, verrà ripresa la figura di Montessori ma su un piano diverso e distinto da quello presente, e cioè relativamente al suo Metodo il quale verrà connesso con la Philosophy for Children introdotta da Lipman negli anni '70 del secolo scorso.

Il sesto piano del MoMa dedica un'ampia sezione ai materiali montessoriani. Ai materiali e non solo: all'idea che sottostà a quei materiali. È necessario un ribaltamento di paradigma e con esso una rinnovata idea di infanzia – ancora da scoprire, sempre ancora da scoprire – che neghi la presunta superiorità dell'adulto sul bambino e della concezione di un'istruzione non più da stimolare acriticamente (che tanto richiama l'immagine di un vaso vuoto da riempire, di un meccanismo da innescare, sempre per mano di chi sa come riempire e come accendere) ma da accompagnare e da guidare, pensando l'educazione come *aiuto alla vita*. Ed è proprio in questi termini che l'educazione viene proposta, infatti, da Montessori: l'attenzione fondamentale dell'adulto che si occupa di educazione deve essere quella di non creare ostacoli allo sviluppo armonico, integrale di ciascun bambino e di ciascuna bambina. Si sposta il fuoco, dunque, dal *sapere cosa fare* al *pensare a come fare*, fino a gridare la necessità dell'esercizio della riflessività da parte degli adulti.

Il concetto fondamentale per l'educazione è dunque di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino. Fondamentale e difficile non è il sapere che cosa dobbiamo fare, ma il comprendere di quale presunzione, di quali stolti pregiudizi dobbiamo spogliarci per renderci atti all'educazione del bambino<sup>56</sup>.

Dunque, il pensiero e il materiale montessoriano hanno accompagnato e dato un'impronta piuttosto importante tanto agli inizi del '900 quanto all'esposizione del MoMa.

Accanto a Montessori compaiono i doni dei *Kindergarten* di Friedrich Fröebel e le creazioni artistiche dei bambini frequentanti le scuole promosse da Rudolf Steiner. Importanti, nella sezione intitolata *New Century, New Child, New Art*, oltre a Fröebel e Montessori, anche i disegni di Charles Rennie Mackintosh (Glasgow), il *Kalenderbilderbuch* di Magda Mautner Von Markhof, i disegni di Laura Kriesch e Mariska Undi (Budapest), gli sgabelli dipinti da bambini di Francesco Randone (Roma) e i fumetti di Lyonel Feininger (Chicago): sono, tra gli altri, immagini di quotidianità educative, a scuola così come a casa e in altri spazi comuni, in cui al centro è l'adattabilità non *del* bambino ma *al* bambino.

Non manca in questa sessione l'arte di Klimt con *Hope II* (Speranza) rappresentata da una donna in attesa, in un connubio fortunato e ben interpretato tra l'arte bizantina da un lato e le istanze portate in nuce dagli studi di Freud dall'altro.

---

<sup>56</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2000 (ed. or. 1956), p. 50.

Arriviamo agli anni Venti e incontriamo le avanguardie artistiche che fanno proprie le istanze più radicali e inattuali dell'infanzia da un lato valorizzando l'atteggiamento "ignorante", a tratti innocente, verso il mondo, dall'altro cercando di tornare alle forme più pure dell'esperienza umana, alle sue origini, quasi si trattasse di un elogio a una presunta innocenza atta a rimettere in subbuglio – quando non in discussione – il mondo, con modalità sovversive seppur silenziose.

In tale ottica possono essere scoperti i mobili della *Bauhaus nursery* di Siedhoff Alma-Buscher, i burattini di Sophie Taeuber-Arp, l'idea dell'*high chair*, pensata per permettere ai più piccoli di mangiare alla tavola dei grandi, i giocattoli disegnati da Ladislav Sutnar, forniture e arredi scolastici e delle camere pensati appositamente per i bambini e le bambine. Iniziano a diffondersi sempre più le camere riservate ai bambini e alle bambine, e una struttura definita su misura.

*Light, Air, Health* è il titolo della sezione dedicata agli anni 1920-1930.

arriva il primo dopoguerra che porta con sé, tra le altre cose, l'attenzione alla forma fisica e alla salute. Il benessere fisico e mentale (anche durante l'infanzia) diviene poco a poco centrale e essenziale per il rinnovamento della società tutta, a livello mondiale. Si fa pertanto strada, nei parchi pubblici e nelle scuole, l'uso di attrezzature atte all'allenamento del corpo. Ne sono un esempio il *race-scooter* di John Rideout e Harold Van Doren Skippy, del 1933, una scrivania di vetro progettata da Giò Ponti; le sedie per bambini di Marcel Breuer, Alvar Aalto, e Kit Nicholson; le immagini quotidiane a scuola e gli esempi di pagine di quaderni scritti.

Al contempo le immagini di bambini e bambine iniziano a farsi largo tra le propagande che inneggiano al valore della famiglia, che richiamano la richiesta di protezione, facendosi icone indiscusse di vita privata e di calore domestico.

E arriviamo agli anni Trenta, con *Graf Zeppelin Toy Dirigible. The Modernism Collection, Gift of Norwest Bank Minnesota*, nella sezione dal titolo: *Children and The Body Politic*. Nel primo dopoguerra, infatti, al fianco della ricostruzione delle città si risponde alla necessità di ricostruire le macerie dell'infanzia; alcuni professionisti sperimentano lavori con i bambini e le bambine attraverso il gioco terapeutico, tentano la costruzione di mondi migliori in linea con il *baby boom* che caratterizza gli anni successivi, periodo in cui i bambini e le bambine si riappropriano di spazi pubblici urbani, e ridefiniscono, con sempre meno formalismo, le aule di scuola. Non è tutto oro ciò che luccica infatti, accanto ai banchi sempre più ergonomici

si affacciano, nelle sezioni le rappresentazioni del bambino modello, né più né meno che il balilla: il germoglio dell'uomo modello.

Nella mostra si nota, a questo livello della linea della storia, un cambiamento interessante sul piano dei giocattoli.

*Regeneration*. Si passa infatti, da un ambito considerato terreno di militarismo, nazionalismo e stereotipi razziali o di genere, a un giocattolo “buono”: ben progettato, sicuro e non violento (i mattoncini Lego e i giochi di legno di Antonio Vitali), promosso da diversi gruppi internazionali di psicologi infantili, produttori ed educatori.

Tra il 1960 e il 1990, gli anni di *Power Play*, assistiamo a una nuova battuta d'arresto, in cui ancora una volta il bambino e la bambina divengono visibili – e guardati – non in quanto tali, ma in gran parte come e perché consumatori.

Silvia Demozzi inserisce tra i canoni dell'Attuale (al polo diametrale della categoria dell'Inattuale proposta da Nietzsche) il “Consumo ergo sum”<sup>57</sup>. Le pubblicità vengono plasmate attorno a un palinsesto che segue orari ben precisi, per osservarne gli effetti e, contemporaneamente, modellare desideri e bisogni di quell'infanzia consumatrice. Si arriva così all'ultima sezione, dal suggestivo titolo di *Designing Better Worlds*, che copre la storia dagli anni Sessanta alla fine del Millennio. Quest'ultimo tratto di mostra si apre con il disarmante manifesto di Lorraine Schneider, *War is Not Healthy for Children and Other Living Things*, più volte utilizzato da diverse organizzazioni di pace per i loro slogan. Gli orrori della Guerra pongono al centro l'impegno a favore dei diritti di tutti, nessuno escluso. Un'installazione di cerchi concentrici disegnati da centinaia di cucchiaini rivolti verso un piatto vuoto è solo una delle immagini che si susseguono, immagini di forte denuncia contro la povertà, la deprivazione di cibo e beni di prima necessità. Opere a nome di Medici Senza Frontiere e di altri manifesti dell'UNICEF che veicolano messaggi di denuncia, accanto a giochi che incitano alla collaborazione e alla socializzazione.

Anche i libri iniziano a prendere “pieghe” meno lineari. Si susseguono esempi di libri *pop-up*, di testi interattivi e non solo: fanno la loro comparsa le tecnologie e il mondo digitale.

La mostra del MoMa di New York, si conclude con l'ingresso nella storia dell'infanzia del mondo digitale.

---

<sup>57</sup> Cfr. S. Demozzi, *L'infanzia “inattuale”*, op.cit.

Dalla sfida con se stessi del *Cubo di Rubik* alla sfida con gli altri attivata attraverso i giochi da tavola, passando per quei giochi considerati “didattici e istruttivi”, fino ad arrivare a bicchieri con due manici facilmente impugnabili e a seggiolini per le automobili: cura e protezione si manifestano sempre di più in quest’ultima sezione della mostra, per sottolineare l’ingresso prepotente, anche nel design, di attenzioni verso l’autonomia, l’affermazione e la scoperta di sé, la cura e la protezione...

Appare l’infanzia perché appare l’idea della cura, del “prendersi cura” di chi deve attraversare tempi e spazi, affrontare compiti e difficoltà per poter diventare, a sua volta, come quell’adulto di cui ora non è una copia in formato più piccolo, ma un suo interlocutore: con fragilità e insufficienze, ma anche con la forza implicita nella curiosità esploratrice e creativa e nel desiderio di apprendere<sup>58</sup>.

Contini ribadisce l’associazione tra la comparsa dell’infanzia, la presa di coscienza del valore dell’asimmetria adulti-bambini e del prendersi cura, e sottolinea l’identità dei bambini e delle bambine non come adulti in miniatura, con diritti in miniatura, ma come interlocutori, cittadini. Non solo cittadini di domani, ma contemporanei, di oggi, portatori individuali dei propri diritti, a partire dal diritto di vivere l’infanzia.

Mi sembra davvero incisiva la fotografia, presente nell’ultima sezione della mostra, scattata all’installazione presente presso il Louisiana Museum of Modern Art, in Danimarca, nell’estate del 1978. Lo scatto rappresenta una visione dell’esposizione che prende il titolo di *Children are People*. I bambini sono persone. Sembra superfluo doverlo ribadire. Oggi. Ma è davvero superfluo riaffermarlo? Evidentemente non lo era allora così come resta, oggi, di un’attualità disarmante. Le immagini di Benetton non mancano poi di dare una visione d’insieme anche dell’infanzia altra, quella meno occidentale, quella dai tratti meno comuni per le strade del Vecchio Mondo, a denuncia dei passi che ancora si possono, si devono compiere in favore dell’infanzia, di tutta l’infanzia nelle diverse regioni del Globo. Macinai<sup>59</sup>, in linea con quanto fin qui evidenziato, sottolinea che:

---

<sup>58</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 22.

<sup>59</sup> Cfr. E. Macinai, *L’infanzia e i suoi diritti*, op. cit.

perché si sia autorizzati non soltanto a «parlare» di un secolo del bambino, e si cominci davvero a “vivere” nel secolo dei bambini è compito dell’umanità, per il XXI secolo, gettare le basi perché quei diritti non restino più soltanto sulla carta delle varie dichiarazioni o dei testi pedagogici e divengano piuttosto le condizioni della vita reale dell’infanzia in ogni regione del nostro pianeta. Molto allora resta da fare, a partire dalla presa di coscienza di quanto sia ampia la distanza tra le dichiarazioni formali e le situazioni reali, di quanto la vita di molti bambini continui ad essere contrassegnata dalla violenza, dallo sfruttamento e dalla negazione dei diritti, come se ancora vivessero nei secoli passati, in quell’incubo dal quale qualcuno ha sostenuto, come si è visto, l’umanità si è andata finalmente risvegliando<sup>60</sup>.

Bambini e bambine riconosciuti e riconosciute dunque quali soggetti autonomi. Non può, a tale proposito, mancare un richiamo al cammino dell’acquisizione dei diritti e un riferimento chiaro al 1989, anno in cui viene adottata la Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, ritenuta il documento cardine nel percorso di riconoscimento dei diritti dei cittadini fino al compimento della maggiore età. Ma con quali scarti ancora evidenti e con quante soste lungo il cammino?

## **1.6 Dal “Secolo dell’infanzia” a “la scoperta del bambino”**

Il cammino che abbiamo percorso sulle tracce del sentimento dell’infanzia transita per il passaggio dalla tutela alla cura e, parallelamente, procede per l’avvio, non trascurabile, sia di un riconoscimento dell’infanzia sia del cambiamento nella visione dei bambini e delle bambine in direzione di cittadini e cittadine; inizialmente riconosciuti sulla base dei bisogni espressi e poi quali soggetti autonomi, competenti e portatori individuali di propri inalienabili diritti.

---

<sup>60</sup> Ivi, p. 59.

La rappresentazione del minore, in generale e a livello normativo, è stata soggetta a un lento e articolato percorso caratterizzato da diverse tendenze che vedono affermarsi parallelamente una rinnovata rappresentazione dell'infanzia e una progressiva affermazione dei diritti umani<sup>61</sup>.

Nella normativa vigente, a ciascun bisogno dell'infanzia preso in considerazione è stato corrisposto un diritto fondamentale e specifico e, osserva Macinai, ha senso definire il Novecento come secolo dell'infanzia solo a partire da questa associazione e dai riconoscimenti delle responsabilità del mondo adulto sui bisogni dell'infanzia<sup>62</sup>.

Il riconoscimento del periodo della vita compreso nei primi anni sembra, se lo guardiamo da un punto di vista storico, una conquista recente e rivoluzionaria insieme. L'individuazione delle specificità dell'infanzia ha portato a una serie di conquiste, sì, per i bambini e le bambine ma, più in generale, per l'umanità tutta.

L'infanzia emerge come l'età fondamentale in cui si gettano le basi per lo sviluppo compiuto dall'individuo adulto; ogni bambino ha diritto a vivere in condizioni di benessere ossia tali da poter garantire tale sviluppo; l'infanzia è il tempo della scuola: ogni bambino ha diritto a ricevere un'istruzione adeguata: l'infanzia è il tempo del gioco, della scoperta e della prima socializzazione: ogni bambino ha diritto a non dover lavorare per provvedere al proprio sostentamento<sup>63</sup>.

Questo passaggio prevede, però, che oltre ai bisogni vengano riconosciute anche le competenze di ciascuna bambina e di ciascun bambino.

Macinai<sup>64</sup> a tal proposito evidenzia come all'inizio del Novecento si avvii, in maniera decisiva, il ripensamento della relazione tra i bambini e gli adulti e, accanto a questo, una messa in discussione della storica inferiorità attribuita all'infanzia. Si inizia a pensare l'infanzia come “altro” e non semplicisticamente come inferiore per natura.

---

<sup>61</sup> N. Cantwell, “Origini, sviluppo e significato”, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano, 2008, p. 39.

<sup>62</sup> Cfr. E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, op. cit.

<sup>63</sup> E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, op. cit., p.59.

<sup>64</sup> Cfr. E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, op. cit.



Purtroppo osserviamo come sia, storicamente, prevalsa, nonostante le numerose e importanti voci fuori dal coro, l'immagine stereotipata di un bambino che fa dire a Nazzareno Padellaro<sup>65</sup>:

la storia dell'educazione può compendiarsi in quel letto di Procuste<sup>66</sup> funzionante solo nel modo di allungare le membra secondo una data misura<sup>67</sup>.

Si apre la riflessione sull'umanità del bambino, sull'originalità di tutti e di ciascuno, la conquista delle autonomie, la capacità di fare e di elaborare rappresentazioni del mondo e del reale. A fianco della sempre più piena, seppur ancora embrionale, consapevolezza delle competenze dell'infanzia, vengono percepiti i numerosi bisogni dei bambini e delle bambine, da quello di essere ascoltati a quello dell'istruzione e del gioco; dal riconoscimento delle capacità all'accettazione che tali bisogni corrispondano, finalmente, a dei diritti.

Demozzi, nel suo recente *L'infanzia inattuale* sottolinea come:

per la prima volta nella storia, il bambino è riconosciuto come un soggetto in grado di interagire, pur con le sue specificità, in modo attivo e competente con l'adulto. Per la prima volta nella storia, l'adulto assume la consapevolezza per cui il bambino non è in grado, in maniera autonoma, di provvedere al soddisfacimento di alcuni suoi bisogni fondamentali e, pertanto, necessita che questi stessi bisogni siano tradotti in diritti<sup>68</sup>.

E quando parliamo di diritti, parliamo di diritti universali: per tutti. Che i figli e le figlie delle classi nobili e privilegiate dell'aristocrazia avessero, nella maggior parte dei casi, la

---

<sup>65</sup> "Nazzareno Padellaro, provveditore, dopo alcuni incarichi minori fu comandato presso la Direzione centrale delle scuole elementari del Governatorato di Roma con l'incarico di direttore (1927-1929) e poi come responsabile dei servizi scolastici del Governatorato stesso, incarico che mantenne fino al 1940. In ragione di questo ufficio, entrò in contatto con Maria Montessori, al cui *Manuale di pedagogia scientifica* (1930) antepose la propria prefazione e con la quale diresse nel 1931 i primi numeri di «Montessori» (SPES, n. 711), bollettino mensile dell'Opera Nazionale Montessori. Il rapporto con la Montessori declinò tuttavia rapidamente, a causa dei sempre più frequenti attriti tra la pedagogista e il regime fascista."

G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000 2* (2013) alla voce Padellaro.

Fruibile al link <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>66</sup> Con la locuzione "letto di Procuste" si fa riferimento al tentativo di ridurre i singoli a un unico modello, un preconfezionato modo di pensare e di agire. Tale espressione deriva dal mito greco che voleva il brigante Procuste, letteralmente lo stiratore, impegnato ad aggredire ignari viandanti ponendoli su un letto e stirandoli o amputandoli all'occorrenza per poterli adeguare alla misura data dall'unità indiscussa del letto di ferro.

<sup>67</sup> G. Chiosso, R. Sani. "DBE." *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000 2* (2013) alla voce Padellaro, <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>68</sup> S. Demozzi, *L'infanzia "inattuale"*, op.cit., p. 65.

possibilità di vivere la propria infanzia all'altezza del reddito annuale dei propri avi, non corrisponde al riconoscimento di diritti dell'infanzia né, tantomeno, di quello *all'*infanzia! Numerosi intellettuali di inizio Novecento denunciarono l'ancora incompiuto riconoscimento dell'infanzia e dei suoi diritti e interpretarono le istanze più proprie di questa rivoluzione. Già nel 1899, nella prima edizione di un caposaldo dell'attivismo internazionale, *School and Society*, John Dewey scriveva:

ora, nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella compiuta da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati<sup>69</sup>.

Le riflessioni di inizio '900 in ambito educativo e sull'infanzia sono testate da un lato da numerosi centri di ricerca e divulgazione aperti in quel periodo – pensiamo ad esempio, in Europa, al *Bureau International Des École Nouvelles* di Adolphe Ferriere e Édouard Claparède, di Ginevra – e dall'altro da nuove esperienze in campo educativo. Una su tante: la proposta di Maria Montessori.

## **1.7 Il contributo di Maria Montessori e di Eglantyne Jebb nel riconoscimento dei diritti**

Tra gli altri, già agli inizi del Novecento, notevole rilevanza in ambito nazionale e internazionale ha il contributo di Maria Montessori, in particolare per l'attenzione rivolta all'infanzia e, nella fattispecie, alle potenzialità di questa, così come alla valorizzazione delle competenze dei bambini e delle bambine.

---

<sup>69</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1950, pp. 26-27.

Montessori si batte per la rivendicazione di una rinnovata concezione di infanzia non più da umiliare, punire o forgiare, non più vista solo negli elementi deficitari, ma all'interno di una relazione educativa, che come tale resta asimmetrica ma, al contempo, si connota di dispositivi (ad esempio strumenti di osservazione e di cura dell'ambiente) atti a prendere consapevolezza sia dei bisogni, per potervi rispondere e corrispondere, sia delle potenzialità, per poterle accompagnare nello sviluppo.

Chi ha seguito questo movimento educativo sa che fu ed è tuttora discusso. Ciò che più ha suscitato discussione è quel capovolgimento tra adulto e bambino: il maestro senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento, e il bambino fatto centro dell'attività che impara da solo, che è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti. Quando non è sembrato una utopia, è apparso una esagerazione<sup>70</sup>.

Le sue proposte sono elemento di rottura rispetto all'allora (tuttora?) dominante immagine di infanzia e, di conseguenza, rispetto alla prevalente concezione dell'insegnante, del rapporto educativo e degli ambienti-strumenti didattici.

Se nel presente capitolo ci occupiamo dell'impegno di Montessori a partire dai suoi significativi contributi, anche espressi in forma di denuncia - centrati sul rispetto dei diritti dell'infanzia - e andiamo ad approfondire gli elementi di ridefinizione della rappresentazione dei bambini e delle bambine, tentando di decostruire l'adultocentrismo dominante; nei capitoli successivi ci occuperemo principalmente del metodo da lei elaborato a diversi livelli: saranno i dispositivi cardine del suo metodo (quali la ridefinizione del ruolo dell'insegnante, la valenza dell'autonomia e della libera scelta, le prospettive di una educazione non direttiva e valorizzante l'originalità di ciascuno *in direzione di differenza*, diremmo con Bertin), ad accompagnare le riflessioni e ad apportare significativi contributi all'educazione al pensare e al pensare insieme. Sarà tale aspetto, il metodo, ad essere connesso - vedremo - con la proposta educativa di Lipman.

Dunque, a partire da questi elementi, prenderemo in considerazione le implicazioni educative della sua impostazione di pensiero, nello specifico quelle che risultano particolarmente significative e rispondenti alla necessità di individuare, sia in contesti scolastici sia sociali,

---

<sup>70</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1986, p. 148.

possibili strumenti privilegiati finalizzati all'esercizio del pensare, non solo, anche del *pensare insieme*.

È anche grazie all'importante contributo di Montessori e alla propulsiva spinta di carattere internazionale della sua proposta – il “Metodo Montessori”, di cui vedremo gli elementi principali nei paragrafi successivi – che, in assonanza alle istanze, alle rivoluzioni e agli impulsi propri del XX secolo, il Novecento può essere considerato, di diritto, il secolo dell'infanzia. Andiamo quindi, ora, ad approfondire gli aspetti che di Montessori ci interessano per questo primo capitolo: il suo contributo nel cammino dei diritti dell'infanzia. Montessori paragona la cultura e la concezione dell'infanzia, venuta a maturarsi nei secoli della storia, a una pagina bianca. Occorre però una precisazione, per non scendere nel rischio, facile, di essere fraintesi. Alcuni potrebbero sovrapporre l'immagine della pagina bianca a quella della tabula rasa<sup>71</sup>. Ma per Montessori non sono i bambini e le bambine (o la loro mente) a essere paragonati alla pagina bianca: tale espressione sta a indicare la denuncia dell'effettiva mancanza da parte del mondo adulto dell'assunzione su di sé delle responsabilità dell'infanzia e di “scrivere” i suoi fattivi diritti, la sua storia! È la pagina dei diritti dell'infanzia a dover essere ancora scritta:

Il bambino come personalità importante in sé stessa – e che ha bisogni diversi dall'adulto da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana senza diritti, oppressa dall'adulto. Il bambino come uomo che lavora, come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, che ci sostiene nel cammino della vita, è una figura ancora sconosciuta. Su di essa esiste una pagina bianca nella storia dell'umanità.

È questa pagina bianca, che noi vogliamo incominciare a riempire<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> *Tabula rasa* (a blank slate) è un'espressione latina che indica la tavola cerata usata per scrivere: completamente cancellata, vuota e riutilizzabile, viene ripresa da Locke per descrivere la mente del neonato (la tesi si colloca in opposizione all'innatismo, tuttavia l'autore stesso sottolinea che anche i neonati hanno cognizioni che provengono da esperienze intrauterine). Tali posizioni meritano approfondimenti, Si rimanda in particolare a:

J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano*, op. cit.

<sup>72</sup> Ibidem.

## 1.8 Il cammino dei diritti

I fenomeni che i bambini ci mostrarono furono la rivelazione di un lato ancora nascosto dell'anima infantile. La loro attività rivelava tendenze non mai considerate<sup>73</sup>.

Non solo nel 1909, quando Montessori descrive la sua prima esperienza alla Casa dei Bambini, ma anche nel '49, in occasione del congresso di Sanremo, ribadirà:

la mia vita è stata spesa in ricerche sullo sviluppo umano. Ho scrutato la natura dell'uomo dalle sue origini, studiando i bambini, sia in occidente che in oriente. Benché da più di quaranta anni io mi dedicai a questo lavoro l'infanzia mi appare ancora come una sorgente inesauribile di rivelazioni e, lasciatemelo dire, di speranze<sup>74</sup>.

Parallelamente a questa concezione dei bambini e delle bambine, che comprende da un lato l'immagine di un soggetto maggiormente competente e capace e dall'altro una ridefinizione del concetto di infanzia, si fa strada il percorso di riconoscimento di diritti. Attenzione però, non basta che i bambini e le bambine siano riconosciuti e riconosciute secondo le proprie capacità; in diverse epoche (tra passato e presente) gli adulti hanno riconosciuto molto utili alcune capacità specifiche del bambino, basti pensare al frequente lavoro minorile nelle miniere, nelle filande, nelle fabbriche... a un bambino competente, che come tale deve essere riconosciuto, vanno corrisposti dei diritti. Non ultimo, il diritto di vivere la propria infanzia. Roberto Mazzetti riflette sull'atteggiamento del mondo maggiorenne nei confronti di quello minore, che considera il minore non tanto come soggetto quanto come "oggetto di diritto"<sup>75</sup>.

Tra le due guerre si vennero a creare numerose organizzazioni internazionali le cui riflessioni condivise vennero articolare in codici a favore dei diritti umani. I nuovi organismi iniziarono a prendere in considerazione anche alcuni dei diritti specifici dell'infanzia.

In linea con quanto espresso, il primo (in termini cronologici) strumento internazionale, individuato dall'UNICEF, a fare esplicito riferimento alla specificità

---

<sup>73</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 8.

<sup>74</sup> M. Montessori, "Messaggio al Congresso", in A. Scocchera (a cura di), *Il Metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2002, p. 129.

<sup>75</sup> R. Mazzetti, *Il fanciullo come padre dell'uomo*, op.cit., p. 52.

dell'infanzia è la “Convenzione sull'età minima” adottata dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro<sup>76</sup> nel 1919.

Il 19 maggio dello stesso anno venne presentata alla Royal Albert Hall l'idea dell'organizzazione che attualmente prende il nome di *Save the Children*<sup>77</sup>, al fine di raccogliere fondi – per *Starving Children* – destinati ai bambini e alle bambine affamati, residenti in zone colpite dai drammi della guerra o in situazione di estrema povertà e disagio<sup>78</sup>.

Fondata a opera di Eglantyne Jebb<sup>79</sup>, infermiera che aveva collaborato durante la prima guerra mondiale con la Croce Rossa, Save the Children ha avuto fin dall'inizio un duplice scopo: da un lato, come si sottolineava, raccoglieva fondi – peraltro con modalità innovative<sup>80</sup>, sfruttando le principali testate giornalistiche e pubblicando immagini di ingente impatto emotivo – dall'altro interveniva in aree di crisi e non, al fine di portare in primo piano il tema dei diritti dell'infanzia. Fin da subito aderirono alla proposta numerose personalità di spicco dell'epoca<sup>81</sup>.

---

<sup>76</sup> La Conferenza Internazionale del Lavoro (OIL) con sede a Ginevra venne istituita al termine della prima guerra mondiale dal Trattato di Versailles (11 aprile 1919); l'Organizzazione viene riconosciuta come la prima organizzazione internazionale ad assumere la qualità di istituto specializzato delle Nazioni Unite nel 1946. Attualmente ne fanno parte 183 Stati membri.

<sup>77</sup> Si tratta di una rete di associazioni umanitarie con a capo l'*International Save the Children Alliance*. Fin dall'inizio della sua fondazione ha tentato esplicitamente di portare supporto, principalmente economico, alle condizioni limite di sopravvivenza dei bambini e delle bambine residenti nelle zone di guerra e di massima privazione e povertà: l'alleanza internazionale per la salvezza dei bambini è oggi la più grande organizzazione indipendente al mondo per l'infanzia e consta di staff che lavorano in partenariato e collaborazione con migliaia di sedi locali, sostenuta in diverse maniere da milioni di persone al fine di migliorare la qualità delle vite e la crescita dei bambini e delle bambine in tutto il mondo. Ha status consultivo presso il Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite (ECOSOC).

<sup>78</sup> Al termine della prima guerra mondiale, l'Inghilterra e i suoi alleati bloccarono l'arrivo di cibo in Austria, Ungheria e Germania con l'obiettivo di costringerli a firmare un accordo di pace, in questo processo viene denunciata la morte e il rischio di morte di migliaia di bambini e bambine per la negazione di cibo. E. Jebb e sua sorella aprirono un conto per raccogliere dei fondi e far fronte a questa grave urgenza. Ma, se Save the Children è nata per supportare bambini e bambine in una situazione di emergenza, nel tempo è diventata un'organizzazione per la difesa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

<sup>79</sup> Eglantyne Jebb (1876-1928) consegue la laurea in Storia Moderna a Oxford e insegna per un anno nelle scuole elementari. Con l'inizio della prima guerra mondiale insieme alla sorella Dorothy scrive “Note dalla stampa estera” per la rivista *Cambridge Magazine*. Alla fine della guerra, pubblica in inglese sulla stessa rivista alcuni articoli di giornali esteri che descrivono le gravi conseguenze dell'embargo del governo britannico nei confronti di Austria e Germania, dove i bambini morivano di fame, a fronte del governo britannico, fermamente deciso a non dare aiuti al nemico sconfitto. Nello stesso anno Eglantyne viene arrestata mentre a Trafalgar Square distribuisce volantini con fotografie di bambini affamati austriaci. Anche se riconosciuta colpevole viene solo multata per 5 sterline che – come scrive a sua madre – “equivale alla vittoria”.

Notizia fruibile in Virginia Lalli, in <http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/eglantyne-jebb/#autrici-autori> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>80</sup> E. Jebb collabora con la Charity Organization Society, società istituita al fine di organizzare le opere di carità secondo metodi razionali. Approfondisce poi, in modo scientifico, come aiutare le persone e nel 1906 pubblica *Cambridge: A Brief Study in Social Questions*.

<sup>81</sup> Eglantyne Jebb scrive a Papa Benedetto XV al fine di ottenere il supporto della Chiesa contro la carestia. In risposta al suo appello, nel novembre dello stesso anno, il Papa scrive l'Enciclica *Paterno Iam Dñi*, chiedendo a tutte le chiese del mondo di raccogliere fondi per l'infanzia e l'anno successivo, nell'enciclica *Annus Iam Planus Est*, loda pubblicamente Save the Children per il suo lavoro. È la prima volta nella storia che la Chiesa Cattolica supporta una causa promossa da un'organizzazione.

La portata di tale movimento, se fin da subito aveva la pretesa di svalicare la manica, ben presto oltrepassò l'Europa per ridefinire il suo raggio d'azione su scala mondiale.

Il servizio di Eglantyne durante la prima guerra mondiale è considerato un momento formativo cruciale e di presa di consapevolezza. Infatti, sottolinea Virginia Lalli:

Eglantyne era stata molto colpita dalle sofferenze inflitte dalla guerra ai bambini ed essendo persuasa che “le guerre sono sempre guerre innanzitutto contro i bambini”, aveva pensato che fosse necessario affermare alcuni diritti fondamentali propri dei bambini e nel 1923 riflettendo sulla vetta del monte Salève che domina Ginevra, stilò la prima Carta internazionale dei diritti del bambino: “Che ogni bambino affamato sia nutrito, ogni bambino malato sia curato, ad ogni orfano, bambino di strada o ai margini della società sia data protezione e supporto”<sup>82</sup>.

In linea con quanto espresso dall'avvocato Lalli, si ritiene che l'eredità maggiormente rilevante di Jebb, come sottolineato dalla principessa Anna Windsor, presidente *ad honorem* per Save the Children nel Regno Unito, si possa individuare nella proposta pionieristica di affermazione dei “cinque diritti dei bambini”, adottati dalla Lega delle Nazioni nell'anno seguente, e con questi il richiamo esplicito alle conseguenti responsabilità degli adulti.

Eglantyne Jebb nel 1923 invia alla Società delle Nazioni i cinque punti da lei scritti. Quel testo viene assunto l'anno successivo, il 26 settembre del 1924, con il nome di Dichiarazione di Ginevra<sup>83</sup>.

Il successo di E. Jebb nel porre il benessere dei bambini nelle agende programmatiche di tutto il mondo si classifica come uno dei più grandi trionfi dell'umanità. Cambiò permanentemente il modo in cui il mondo considera e agisce verso i bambini, la sua eredità fondata in parte nel lavoro di Save the Children, la più grande e indipendente agenzia di sviluppo per i bambini e, il riconoscimento dei diritti dei bambini come onorato nella convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino aiuta oggi a proteggere le vite e a

---

<sup>82</sup> <http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/eglantyne-jebb/> (ultima consultazione 30.04.2017).  
Cfr. V. Lalli, *Donne di diritto*, Colosseo, Roma, 2012.

<sup>83</sup> Fonte: [enciclopediadelledonne.it](http://www.enciclopediadelledonne.it) (ultima consultazione 01.12.2017).

supportare le possibilità di vita di milioni di bambini in tutto il mondo [...]. “Sono assolutamente convinta sia giunto il momento di riconoscere i diritti propri dei bambini”<sup>84</sup>.

Eglantyne Jebb ha promosso e anticipato un cambio di paradigma dell’infanzia ritenendo i bambini titolari di diritti, di diritti specifici, contraddistinti da quelli degli adulti. La Carta, infatti, se da un lato grida i diritti che devono essere riconosciuti ai bambini e alle bambine, al contempo richiama la Comunità al dovere di protezione. Pur non facendo cenno esplicito condanna uno sguardo frettoloso, preso e affaccendato dalle cose e così, aggiungo, *indifferente* nei confronti dell’umanità in generale e dei bambini e delle bambine in particolare, sottolineando che:

il mondo non è privo di generosità, ma è senza immaginazione e molto occupato<sup>85</sup>.

L’aggettivo *indifferente* è qui considerato nel suo senso etimologico di *in-differentem*: il prefisso privativo *in-* indica, come sappiamo, la negazione, *non*; la parola *differentem* è intesa come *differenza*. L’indifferenza non produce differenza, non apporta alcun superamento allo *status quo*, non aggiunge, lascia che le cose restino come sono e come sono sempre state, abbraccia l’immobilismo e la deresponsabilizzazione appellandosi alla non scelta, alla possibilità di non prendere posizione. L’inizio del Novecento prova a risvegliare dal torpore del “senza immaginazione” o a sollecitare altri sguardi oltre alla frenesia del fare, richiamando il mondo adulto a una presa di consapevolezza di un rinnovato paradigma di infanzia e di responsabilità nei confronti dei diritti delle bambine e dei bambini.

La Dichiarazione di Ginevra, o *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, adottata dalla Quinta Assemblea Generale della Società delle Nazioni, è diretta a sottolineare le necessità materiali e affettive dei minori<sup>86</sup>. In tale momento storico, di poco successivo al secondo dopoguerra,

---

<sup>84</sup> Cfr. C. Mulley, *The Women Who Saved The Children. A Biography of Eglantyne Jebb, Founder of Save The Children*, Oneworld Publications, London, 2009.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> Si propone di seguito, integrale e per esteso, la versione ufficiale della *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (Dichiarazione di Ginevra 1924), Lega delle Nazioni.

Ginevra, marzo 1924. L’Assemblea approva la dichiarazione dei diritti del fanciullo, comunemente nota come la Dichiarazione di Ginevra, ed invita gli Stati membri della Lega a seguirne i principi nelle attività per il benessere del fanciullo. Secondo la presente Dichiarazione dei diritti del fanciullo, comunemente nota come la Dichiarazione di Ginevra, uomini e donne di tutte le nazioni, riconoscendo che l’umanità deve offrire al fanciullo quanto di meglio possiede, dichiarano ed accettano come loro dovere che, oltre e al di là di ogni considerazione di razza, nazionalità e credo: 1. Al fanciullo si devono dare i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale. 2. Il fanciullo che ha fame deve essere nutrito; il fanciullo malato deve essere curato; il fanciullo il cui sviluppo è arretrato deve essere aiutato; il minore delinquente deve essere recuperato; l’orfano ed il trovatello devono essere ospitati e soccorsi. 3. Il fanciullo deve essere il primo a ricevere



è forte il senso di protezione verso le generazioni future: per la prima volta si tenta di creare uno statuto dei diritti dei minori, enunciando alcuni fondamentali diritti che stanno alla base di un adeguato sviluppo umano.

Se da un lato è necessario sottolineare che tali primi tentativi di porre al centro i diritti dell'infanzia delineano i termini più alti di conquiste sull'infanzia stessa, contribuendo in maniera indelebile a tracciare orientamenti in sviluppo e in evoluzione circa diritti specifici, inviolabili, universali, dall'altro lato, tra le righe degli articoli, passa, e nemmeno in maniera sottile, ancora un'idea di bambino e bambina destinatari passivi di diritti e degni di protezione. I bambini e le bambine non sono ancora visti come portatori individuali dei propri diritti, soggetti attivi, ma come oggetti che necessitano di assistenza, tutela, controllo, difesa... resta il valore del richiamo al mondo adulto anche se, mi sembra doveroso sottolinearlo, se dovessimo porci la domanda: "A quale ente ci si riferisce per la sicurezza del rispetto di tali articoli?" ascolteremmo come risposta: "A una non più specificata generica *umanità*", la quale è richiamata, in linea con l'impianto fondamentalmente assistenzialista, sul dovere di assicurare protezione ai minori.

## 1.9 Il cittadino dimenticato

Sul piano internazionale l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite lavora per redigere, il 10 dicembre 1948, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, disponibile nelle lingue ufficiali delle Nazioni Unite, cioè cinese, francese, inglese, russo e spagnolo. Le Nazioni Unite firmano così un vero e proprio codice etico che elenca i diritti imprescindibili di tutti gli esseri umani definiti come individui liberi e uguali. Tale documento è il primo atto ufficiale a stabilire un paradigma universale circa i diritti (civili, politici, ma anche concernenti lo svago, la cultura...) inalienabili di ciascuno. Non possiamo non fare

---

assistenza in tempo di miseria. 4. Il fanciullo deve essere messo in condizioni di guadagnarsi da vivere e deve essere protetto contro ogni forma di sfruttamento. 5. Il fanciullo deve essere allevato nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini. Secondo la dichiarazione del Presidente, la Dichiarazione qui riprodotta, adottata all'umanità, rappresenta la Carta del fanciullo della Società delle Nazioni.

Il testo è integralmente leggibile e scaricabile dal sito [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it) (ultima consultazione 30.04.2017).

riferimento al momento storico in cui si colloca tale firma. Siamo alla fine della seconda guerra mondiale e, come sottolinea Montessori riferendosi direttamente all'UNESCO,

una visione di pace e di giustizia sorse nell'imperversare della bufera e, alla fine di essa, si riunirono popoli numerosi per prendere provvedimenti affinché mai più differenze tra uomini potessero portare ad un simile disastro; affinché mai più si scatenassero uragani di egoismi, di odii, di crudeltà inconcepibili e di terrore; affinché mai più sorgesse il bisogno di ricorrere alla distruzione per difendere disperatamente gli ideali accumulati dall'umanesimo.

Da questo concerto di popoli nacque la Dichiarazione [...] <sup>87</sup>.

Sangue e guerra l'avevano fatta da padroni e gli accordi tra le Nazioni giunsero finalmente a produrre un'idea ben precisa degli elementi imprescindibilmente inalienabili per ciascuno e per tutti. Era il 31 ottobre del 1951, Maria Montessori si rivolgeva all'UNESCO sottolineando i passi compiuti sul fronte dei Diritti dell'Uomo.

Tutti, anche prima, rifuggivano dagli orrori [...]. Quanto avveniva fuori li riempiva di un sentimento di gratitudine verso Dio, perché questo flagello era loro risparmiato. Ma non c'erano mura che potessero tener fuori la peste, e non ci furono trattati che poterono risparmiare gli orrori della guerra. E gli orrori vissuti consumarono le scorie che coprivano gli animi di indifferenza verso le sofferenze altrui. E tutte furono allora sentite, quelle dei visibili e degli invisibili, dei vicini e dei lontani, di quelli che appartenevano alla propria razza e di quelli che appartenevano a razze differenti <sup>88</sup>.

Ma.

Nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo non viene ancora presentata una particolare attenzione alla condizione dei bambini. Possiamo individuare, come unico riferimento, l'articolo 25.2: "La maternità e l'infanzia hanno diritto a cure e assistenza. Tutti

---

<sup>87</sup> M. Montessori, "Il cittadino dimenticato. Messaggio di Maria Montessori per l'Unesco nella ricorrenza della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo celebrata il 10 dicembre 1951", in *Vita dell'Infanzia*, anno 1, numero 1, gennaio 1952.

Fruibile al link: [http://www.operanzionalemontessori.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=387](http://www.operanzionalemontessori.it/index.php?option=com_content&task=view&id=387) (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>88</sup> Ibidem.

i bambini nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale”<sup>89</sup>.

Assistenza e protezione. Manca ancora un riferimento ai bambini come titolari dei diritti fondamentali<sup>90</sup>.

È all’interno del sistema delle Nazioni Unite che viene sottolineata la necessità di garantire al minore la titolarità dei diritti e la loro tutela, attraverso l’adozione di una serie di documenti internazionali, a partire dalla fine degli anni ’50, e attraverso l’azione di organismi specializzati tra cui l’UNESCO, l’OMS, l’OIL.

Montessori riprende, valorizzando il contributo della Dichiarazione dei Diritti dell’Uomo:

l’Umanità aveva trovato la propria anima, e gli uomini considerarono ogni individuo con gli stessi sentimenti con cui avrebbero considerato se stessi e da questi sentimenti nacquero i Diritti dell’Uomo<sup>91</sup>.

Con questo passo Montessori evidenzia lo slittamento importante da un elenco di gesta filantropiche al riconoscimento di diritti a cui corrispondere e, diametralmente, del dovere di corrispondervi. In altri numerosi passaggi pone in risalto questa sostanziale differenza tra diritti e beneficenza, tra uguaglianza e pietà...<sup>92</sup>

Nel passato la Carità aveva guardato con amore altruista agli schiavi, ai poveri ed ai vecchi. Per portar loro sollievo si ripeterono nei secoli sforzi isolati, ma le riforme sociali s’infransero contro le rupi della indifferenza e della ignoranza di quelli che non erano toccati direttamente dalla questione. Tra gli innumerevoli sofferenti, i pochi beneficati ricevevano con l’umiltà e la gratitudine di chi riceve qualche cosa di inaspettato...

Ed ecco che, dopo la bufera, i popoli si riunirono e ciò che fino allora era stato carità diventò Diritto. Ed allora si levò il sole per tutti quelli che giacevano nella ingiustizia e nell’abbandono.

---

<sup>89</sup> Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Retrieved June, 28, 2016. Art. 25. Il documento per esteso è consultabile e scaricabile dal sito [www.amnesty.it](http://www.amnesty.it) (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>90</sup> J. Qyortrup, “Monitorare l’infanzia: aspetti sociali, economici e politici”, in V. Belotti e R. Ruggiero (a cura di), *Vent’anni d’infanzia*, op. cit., pag. 221.

<sup>91</sup> M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, op. cit.

<sup>92</sup> Si veda, ad esempio, M. Montessori, “Discorso inaugurale in occasione dell’apertura di una Casa dei bambini nel 1907”, in M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2007, p. 365.

Non si offriva loro l'umiliazione dell'elemosina, ma la dignità del diritto<sup>93</sup>.

Montessori prefigura l'abbattimento di antinomie tra poteri forti, che elargiscono aiuti e supporto dall'alto dei privilegi ricevuti, e poteri – anzi, non-poteri – che rispondono a bisogni con senso di inferiorità perpetrata. Il superamento di tale dualità viene favorito attraverso la rivendicazione di un diritto non elargito da altri ma riconosciuto come inalienabile di tutti e di ciascuno:

la dichiarazione non si rivolse al senso di pietà dei forti e dei potenti con comandamenti come questi: “Tu non ucciderai”, “Tu non ruberai”; ma a coloro che giacevano senza speranza nella debolezza, nella miseria, nelle torture, per annunciar loro: “Tu hai il diritto di esser protetto”; “Se non hai forze per guadagnare, tu hai il diritto di esser nutrito”<sup>94</sup>.

Il riconoscimento dei diritti, così come la loro garanzia di realizzazione, prevede l'impiego di misure e il coinvolgimento di enti preposti: non è sufficiente che i diritti vengano riconosciuti, è necessario che siano resi realizzabili, nella consapevolezza che il riconoscimento dei diritti inalienabili, sia sociali sia individuali, dei bambini e delle bambine, prevede ineluttabilmente la corrispondenza della loro piena realizzazione attraverso strumenti di controllo e di politiche che favoriscano interventi divulgativi, informativi e di promozione di un'alta qualità della vita<sup>95</sup>. A tal proposito ricordiamo che nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, i diritti della persona si affermano a livello universale come dato ontologico e giuridico: “Non più concessione umanitaria o sovrastruttura ideologica, i diritti umani sono assunti come il fondamento imprescindibile”<sup>96</sup>.

E i diritti dell'Infanzia?

Ma il bambino, in sé, non è considerato. In lui si continua solo a vedere un essere debole<sup>97</sup>.

---

<sup>93</sup> M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, op. cit.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

<sup>95</sup> Cfr. L. Balduzzi, “Dalla Convenzione sui diritti dei bambini e delle bambine alla legge 28 agosto 1977”, n. 285, in M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2003.

<sup>96</sup> P. De Stefani, “Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali sui diritti dell'infanzia.”, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova, 2004, p. 82.

<sup>97</sup> M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, op. cit.

Montessori evidenzia come i bambini e le bambine, in sé e compresi dei loro diritti, siano quasi del tutto assenti nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e, quando considerati, visti solo come esseri deboli, bisognosi di cura e di assistenza.

Nei trenta articoli che analizzano i diritti degli uomini, i piccoli vengono considerati soltanto nel secondo paragrafo dell'articolo 25: La maternità e l'infanzia hanno diritto ad una speciale assistenza.

Ben poca cosa, perché, anche se "speciale", essa ricade tra quelle assistenze che si prevedono in caso di invalidità, di disgrazia o di vecchiaia [...].

Il bambino, in sé, non è considerato. In lui si continua solo a vedere un essere debole, insignificante per le sorti umane: una appendice che resta affidata solo alla madre, alla natura.

La funzione che il bambino ha nell'insieme dell'umanità, la funzione che lo ha fatto chiamare "padre dell'uomo", e forza dirigente nella formazione dell'uomo, sembra cosa ancora ignorata [...]. Il bambino ha una funzione fondamentale per la costruzione umana. Se si sono riconosciuti la dignità e i diritti degli operai, bisogna riconoscere la dignità del lavoratore che produce l'uomo. In base a questa affermazione di dignità dobbiamo assicurare al bambino il diritto e la libertà di crescere<sup>98</sup>.

La "dottoressa di Chiaravalle" non manca infatti di osservare come, tra gli articoli della Dichiarazione, non compaiano riferimenti ai bambini e alle bambine in rapporto a espliciti diritti, né venga considerata l'infanzia nelle sue potenzialità. Viene richiamato, in questo come in numerosi altri passi di divulgazione e di denuncia della stessa, il rilievo, ancora non riconosciuto, dell'infanzia. Fino a quando l'Infanzia non verrà vista nelle potenzialità che porta con sé, non verrà pienamente e totalmente né vista, né considerata. Tale consapevolezza richiama la responsabilità educativa e di cura da parte del mondo adulto, di tutto il mondo adulto. La questione è fondamentale nella misura in cui è comune a tutti i bambini e a tutte le bambine, a tutti gli uomini e a tutte le donne sulla terra:

se l'uomo si forma da quel nulla che è il neonato, nel suo ciclo formativo, che è appunto l'infanzia, egli ha bisogno di esser protetto come "uomo".

---

<sup>98</sup> Ibidem.

La questione del bambino e della educazione deve essere considerata in rapporto alla funzione dell'infanzia, nella quale risiede il fondamento di sicurezza per l'uomo e per la società; ed il fulcro dei diritti dell'uomo è, appunto, in questa epoca della vita in cui esso ancora non è, e si avvia a diventare uomo. La questione è fondamentale, perché è comune a tutti gli uomini della terra<sup>99</sup>.

Montessori sottolinea inoltre come il bambino e la bambina debbano essere considerati come tali, presi nello specifico periodo di vita e a loro debbano essere corrisposti diritti in quanto uomini e donne di domani. Oggi aggiungiamo, con convinzione e forza, che non basta il riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine in quanto futuri uomini e donne, è necessario ricordare la dignità del loro presente, per il valore del loro diritto all'infanzia, per il loro essere già oggi, già nell'infanzia, da sempre, portatori individuali dei propri diritti. Montessori individua così, ancora una volta, un grande assente.

Egli è sempre stato il cittadino dimenticato<sup>100</sup>.

Tra i cittadini che compaiono nelle Dichiarazioni per l'Uomo, si sono omessi il bambino e la bambina, i loro diritti specifici e imprescindibili – e con essi il diritto di cittadinanza – essendo, nel migliore dei casi, considerati bisognosi di assistenza.

Dalla proclamazione di queste parole, dobbiamo aspettare otto anni e la *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*<sup>101</sup> del 20 novembre 1959 per un primo, importante – oserei dire decisivo – passo.

Dopo lo scioglimento della Società delle Nazioni e la nascita dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, a seguito dell'istituzione del Fondo Internazionale delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), si fa strada il progetto di una *Carta sui Diritti dei Bambini* che integri la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* con lo scopo esplicito di sottolineare le differenze e le specificità dell'infanzia: ancora una volta, osserviamo che è quando prende campo l'idea di specificità, asimmetria e differenza dal mondo adulto che incontriamo la categoria Infanzia.

---

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> Anche conosciuta come *Dichiarazione di New York*, ratificata dalla Società delle Nazioni Unite, venne approvata nel 1959 dalle Nazioni Unite. Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione dei diritti del bambino*, 20 novembre 1959.

Da un lato il riconoscimento della tipicità e dall'altro l'individuazione di un ente garante; il documento si propone, infatti, di interpellare gli Stati sia nel riconoscere e divulgare i principi contemplati nella Dichiarazione, sia nell'assunzione di responsabilità nella loro applicazione<sup>102</sup>.

Non si tratta, a livello puramente legislativo, di uno strumento vincolante; ufficialmente, infatti, si tratta di una dichiarazione di principi; tuttavia tale Dichiarazione gode di una notevole autorevolezza, che le deriva dal fatto di essere stata approvata all'unanimità e di essere un documento estremamente innovativo (faccio particolarmente riferimento all'introduzione di alcune novità come il *diritto al nome*, il *diritto alla nazionalità*, il *principio di non discriminazione*) in cui il principio del "superiore interesse del bambino", viene individuato come criterio guida nelle scelte.

I tempi non erano ancora maturi per la proposta di un documento sia vincolante a livello legislativo sia rappresentativo del valore dell'infanzia in cui ai bambini e alle bambine fossero riconosciuti competenze proprie, libertà di pensiero, di scelta e autonomia in quanto titolari attivi dei diritti. Nondimeno a livello mondiale due elementi stavano contribuendo in maniera decisiva ad apportare contributi significativi in tale direzione: una rinnovata concezione dei bambini e delle bambine e il rafforzamento del diritto internazionale.

A partire da tali spinte il movimento per i diritti dell'infanzia e diverse Organizzazioni Non Governative avviarono lavori di collaborazione finalizzati al riconoscimento dei diritti dei bambini, iniziando con il chiedere alle Nazioni Unite di dichiarare il 1979 Anno Internazionale del Bambino, al fine di rendere noto e porre sotto l'attenzione della popolazione internazionale le questioni riguardanti l'infanzia, con particolare riferimento alla malnutrizione, alla violenza, ai crimini di guerra subiti dai bambini e dalle bambine...

In tale clima culturale prese avvio la costituzione, su iniziativa della Polonia, di un gruppo di lavoro, coinvolto per circa dieci anni, con lo scopo di stilare una vera e propria Convenzione, giuridicamente vincolante, sui diritti dell'infanzia.

---

<sup>102</sup> In questo documento si può ancora notare l'attenzione posta sui doveri degli adulti nei confronti dei più piccoli, facendo prevalere, come osserva Valerio Belotti gli aspetti considerati caritativi e i toni di diffuso paternalismo, elementi rintracciabili nella cultura e nello stile dominante della prima metà del secolo. In tale concezione, in virtù della loro posizione di fragilità e debolezza, dovuta a un'adulità ancora incompiuta, i bambini hanno diritto che gli adulti assistano e si occupino dei loro bisogni, garantendo un pieno sviluppo materiale, intellettuale e sociale. Il documento mantiene gli intenti previsti nella Dichiarazione di Ginevra, ma invita gli Stati a impegnarsi nella loro applicazione e diffusione.

Cfr. V. Belotti, "Verso pari opportunità tra generazioni", in V. Belotti e R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, op. cit., p. 14.

Dal 20 novembre 1959 si sono gettate le basi per la realizzazione, trent'anni dopo, della *Convention on the Rights of the Child*<sup>103</sup> (conosciuta con l'acronimo CRC), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

In tale Convenzione sono associate e in correlazione le parole *bambini e bambine* con la perifrasi *portatori individuali dei propri diritti*.

Sottoposti per millenni a pratiche di natura violenta, oppressi dal peso di un mancato riconoscimento e lungamente costretti a subire le sorti che il mondo adulto predispondeva per loro, bambini e bambine si sono visti innalzare al rango di soggetti portatori di diritti propri e specifici, doverosamente degni di riconoscimento al pari dei diritti adulti, e, anzi, da tenere in maggiore cura e da difendere con massima attenzione, in quanto connessi alle peculiari caratteristiche della delicata fase evolutiva che i loro depositari attraversano<sup>104</sup>.

La Convenzione, infatti, è il primo trattato a esprimere i diritti specifici dei bambini: civili e politici, economici, sociali, culturali e anche il “primo strumento internazionale a riconoscere esplicitamente (lo ribadiamo) i bambini come attori sociali e detentori attivi dei propri diritti”<sup>105</sup>.

Gli Stati membri e alcune agenzie specializzate del sistema delle Nazioni Unite, nonché l'UNICEF, hanno preso parte attiva alla stesura e al confronto sulla bozza della Convenzione<sup>106</sup>.

All'interno del complesso dei diritti umani troviamo quelli definiti di prima generazione (diritti civili e politici), di seconda generazione (economici, sociali e culturali) e, seppur solo accennati, i diritti di terza di generazione (alla pace, all'ambiente, allo sviluppo)<sup>107</sup>.

---

<sup>103</sup> Cfr. UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.1999.

<sup>104</sup> E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, op. cit., p.13.

<sup>105</sup> UNICEF, *La condizione dell'infanzia nel mondo*. Edizione speciale, Roma, 2013, cit., p. 2.

<sup>106</sup> L'alto numero di partecipanti alla riflessione intorno a tale tavolo di lavoro ha contribuito alla necessità di armonizzare differenti esperienze culturali e giuridiche, e proprio per questo la Convenzione ha un primato interessante: è rapidamente divenuta il trattato in materia di diritti umani con il maggior numero di ratifiche da parte degli Stati. Si tratta, appunto, di un testo frutto di ampia negoziazione e ricco dal punto di vista della protezione dei diritti dell'infanzia. Leggi inerenti sono presenti anche in altre carte internazionali sui diritti umani, ma la CRC è l'unica che ne garantisce la specificità riferita all'infanzia. Cfr. P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, op. cit., p. 85.

<sup>107</sup> Nella CRC sono riunite le diverse categorie dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali. La CRC si apre con un Preambolo, contenente i principi fondamentali e in cui si fa esplicito riferimento alla *Carta delle Nazioni Unite*, alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, ai *Patti internazionali sui diritti civili, politici, economici, sociali e culturali*: presenta le riflessioni che gli adulti non sono riusciti a riassumere negli articoli, come la storia dei diritti dell'infanzia e una spiegazione molto importante sul perché i bambini necessitano di protezione e aiuto. È inoltre composta da 54 articoli divisi in tre parti: nella prima parte ci sono gli articoli che definiscono i diritti dei bambini e delle bambine e, in corrispondenza a questi, gli



Finalmente, oggi, questo cammino sembra essere giunto al suo compimento: il valore dell'infanzia in quanto tale e la sua inviolabilità sono stati affermati in maniera solenne, inequivocabile e definitiva, sia sul piano giuridico, sia su quello sociale e culturale<sup>108</sup>.

## 1.10 Convenzione e i tre protocolli: i diritti restano sulla carta?

Dal 1989 a oggi sono 196 gli Stati che hanno aderito alla Convenzione: tutti i Paesi del mondo – tranne Sud Sudan e Palestina che non l'hanno firmata, e Stati Uniti e Somalia che non l'hanno ratificata<sup>109</sup> – si sono impegnati a rispettare e a far rispettare sul proprio territorio i principi generali e i diritti fondamentali in essa contenuti. L'Italia l'ha ratificata<sup>110</sup> con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. La Convenzione si colloca in una posizione di discontinuità anche rispetto all'individuazione di un ente rispondente ai diritti espressi: mentre nelle dichiarazioni precedenti tale aspetto non è stato specificato con precisione, la Dichiarazione del 1989 non si limita a un elenco di principi generali ma si caratterizza propriamente quale vincolo giuridico per tutti gli Stati contraenti. L'articolo 2, infatti,

---

obblighi per gli Stati membri (art. 1-41); la seconda parte comprende gli articoli dedicati al monitoraggio e alle procedure (art. 42-45); la terza parte comprende articoli riferiti alle disposizioni formali (art. 46-54).

Tra gli altri, quattro principi generali, trasversali a tutte le disposizioni contenute nella Convenzione, sono considerati di particolare rilevanza:

1. Principio di non discriminazione (art. 2): i diritti si applicano senza alcuna distinzione a prescindere “da ogni considerazione di razza, colore, sesso, lingua religione, opinione, politica o altra del fanciullo e dei suoi genitori o rappresentanti legali, della propria origine nazionale, etnica o sociale, della situazione finanziaria, della incapacità, della nascita o di ogni altro *status* del fanciullo e dei suoi genitori o rappresentanti legali”.

2. Principio del superiore interesse del minore (art. 3): in tutte le decisioni ci deve essere una considerazione preminente, prima di intraprendere delle decisioni è necessario valutare le possibili conseguenze sui bambini e di far prevalere l'interesse del minore.

3. Diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo (art. 6): gli Stati hanno l'obbligo di garantire la sopravvivenza e la crescita dei bambini.

4. Rispetto per le opinioni del minore e diritto alla partecipazione (art. 12): il minore ha il diritto di esprimere la propria opinione su ogni questione per lui rilevante, inoltre ha il diritto di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo riguarda.

<sup>108</sup> E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, op. cit., p.13.

<sup>109</sup> La ratifica implica, a differenza della firma che rappresenta un impegno politico, l'attuazione della Convenzione e il corrispettivo impegno alla garanzia di applicazione.

<sup>110</sup> Ne deve garantire l'applicazione a livello esecutivo, giuridico e legislativo.

sottolinea che gli Stati hanno l'obbligo di uniformare le norme di diritto interne a quelle della Convenzione stessa.

E, in veste di soggetto portatore di diritti, il soggetto sotto i 18 anni non è più visto come una copia adulta mancante ma, seppur sia un interlocutore considerato “con fragilità e insufficienze, anche con la forza implicita nella curiosità esploratrice e creativa e nel desiderio di apprendere”<sup>111</sup>.

Nonostante i numerosi passi compiuti, la lettura dei testi relativi alle Dichiarazioni fin qui esposte porta in evidenza un'imbarazzante frattura che allontana, separa e divide alcuni eventi e accadimenti all'ordine del giorno dagli imperativi richiamati dalla carta: resta emergente l'appello a un impegno da compiere al fine di realizzare ciò che è dichiarato nei migliori intenti. Il Novecento ha consegnato un patrimonio di rinnovate responsabilità, aprendo d'altro canto, il sipario a nuove povertà (globali).

Dall'inizio del terzo millennio si è tentato di mostrare l'emergere di nuove o rinnovate situazioni di allarme ed emergenza inerenti la discrepanza, richiamando l'attenzione sulla distanza tra i diritti legiferati e la reale condizione di vita di molti bambini e bambine, vicini e lontani, rispetto alla loro realizzazione nelle quotidianità. Per certi aspetti, la gravità della questione ha motivato gli Stati firmatari a proporre un'integrazione della Convenzione stessa, andando a definire un ulteriore strumento di valore giuridico e di tutela: i *Protocolli Opzionali*. Ad oggi sono tre, sono stati affiancati alla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) e approvati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e sono<sup>112</sup>:

1. OPAC, il Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati (*Optional Protocol on the Involvement of Children in Armed Conflict*);
2. OPSC, il Protocollo Opzionale sulla vendita di bambini, la prostituzione minorile e la pornografia rappresentante minori (*Optional Protocol on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography*);
3. OP3, il Terzo Protocollo Opzionale sulla procedura di presentazione di comunicazioni.

---

<sup>111</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit., p. 23.

<sup>112</sup> I primi due Protocolli sono stati ratificati dall'Italia con la legge n. 46 dell'11 marzo 2002: “Ratifica ed esecuzione dei protocolli opzionali alla Convenzione dei diritti del fanciullo, concernenti rispettivamente la vendita dei bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini ed il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, fatti a New York il 6 settembre 2000”. Il terzo protocollo è stato firmato dall'Italia, tra i primi paesi firmatari, il 28 febbraio 2012 durante la cerimonia ufficiale di apertura alle firme.

All'interno dei Protocolli Opzionali si affrontano questioni delicate; di seguito alcuni cenni, brevi e certamente non esaustivi<sup>113</sup>.

Nel primo, l'OPAC, si concentra l'attenzione sul coinvolgimento e l'utilizzo di bambini e bambine nei conflitti armati<sup>114</sup>. Infatti, in netto contrasto con il diritto internazionale della guerra – *jus in bellum* – e con le relative norme del diritto internazionale umanitario, i bambini sono sempre più spesso soggetti attivi negli scenari di guerra contemporanei. La Convenzione sui diritti dell'infanzia tutela i bambini coinvolti nella guerra con varie disposizioni<sup>115</sup>.

Tra gli abomini commessi ai danni dell'infanzia l'abuso sessuale sui minori, la prostituzione minorile e il turismo sessuale – il viaggio con l'obiettivo di ottenere da minori del luogo di

---

<sup>113</sup> Cfr. Gruppo di lavoro per la convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2° rapporto supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Arti Grafiche Agostini, Roma, 2009;

C. Zanghì, *La protezione internazionale dei diritti dell'uomo*, Giappichielli, Torino, 2002.

<sup>114</sup> Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati Artt. 1-13 di cui si offre la lettura dei primi 3 articoli:

Art. 1: Gli Stati parti adottano ogni misura possibile in pratica, per vigilare che i membri delle loro forze armate di età inferiore a 18 anni non partecipino direttamente alle ostilità.

Art. 2: Gli Stati parti vigilano affinché le persone di età inferiore a 18 anni non siano oggetto di un arruolamento obbligatorio nelle loro forze armate.

Art. 3: Gli Stati parti rilevano in anni l'età minima per l'arruolamento volontario nelle loro forze armate nazionali, rispetto a quello stabilito al paragrafo 3 dell'articolo 38 della Convenzione relativa ai diritti del fanciullo, in considerazione dei principi iscritti in detto articolo e riconoscendo che, in virtù della Convenzione, coloro che non hanno compiuto 18 anni hanno diritto a una protezione speciale. Ciascuno Stato parte deposita, al momento della ratifica del presente Protocollo o dell'adesione a questo strumento una dichiarazione vincolante, indicante l'età minima a decorrere dalla quale è autorizzato l'arruolamento volontario nelle sue forze armate nazionali e descrive le garanzie che ha previsto per vigilare affinché l'arruolamento non sia contratto forzatamente o sotto costrizione. Gli Stati parti che autorizzano l'arruolamento volontario nelle loro forze armate nazionali prima di 18 anni instaurano garanzie che assicurano almeno quanto segue: a) che tale arruolamento sia effettivamente volontario; b) che tale arruolamento abbia luogo con il consenso illuminato dei genitori o dei tutori legali dell'interessato; c) che gli arruolati siano esaurientemente informati dei doveri inerenti al servizio militare e nazionale; d) che essi forniscano una prova affidabile della loro età prima di essere ammessi a detto servizio. Ogni Stato parte può, in qualsiasi momento, rafforzare la sua dichiarazione mediante una notifica a tal fine indirizzata al Segretario generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite che ne informa tutti gli altri Stati parti. Questa notifica ha effetto alla data in cui è ricevuta dal Segretario generale.

L'obbligo di rilevare l'età minima dell'arruolamento volontario di cui al paragrafo 1 del presente articolo non si applica agli istituti scolastici posti sotto l'amministrazione o il controllo delle forze armate degli Stati parti, in conformità agli articoli 28 e 29 della Convenzione relativa ai diritti del fanciullo.

Per la lettura integrale del testo di rimanda a <http://www.unicef.it//print/623/protocollo-opzionale-sul-coinvolgimento-dei-minori-nei-conflitti-armati-artt-1-13.htm> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>115</sup> Si fa riferimento esplicito all'Articolo 38; si noti che è stata modificata l'età minima da 15 anni, come riferito nel 1989, ai 18 come indicato nel protocollo.

1. Gli Stati parti si impegnano a rispettare e a far rispettare le regole del diritto umanitario internazionale loro applicabili in caso di conflitto armato, e la cui protezione si estende ai fanciulli.

2. Gli Stati parti adottano ogni misura possibile a livello pratico per vigilare che le persone che non hanno raggiunto l'età di quindici anni non partecipino direttamente alle ostilità.

3. Gli Stati parti si astengono dall'arruolare nelle loro forze armate ogni persona che non ha raggiunto l'età di quindici anni. Nel reclutare persone aventi più di quindici anni ma meno di diciotto anni, gli Stati parti si sforzano di arruolare con precedenza i più anziani.

4. In conformità con l'obbligo che spetta loro in virtù del diritto umanitario internazionale di proteggere la popolazione civile in caso di conflitto armato, gli Stati parti adottano ogni misura possibile a livello pratico affinché i fanciulli coinvolti in un conflitto armato possano beneficiare di cure e di protezione.

destinazione prestazioni sessuali a pagamento (in natura e/o in denaro) – sono stati individuati quali emergenze a cui corrispondere, considerato anche il fatto che i dati ci confermano che tali crimini sono in preoccupante aumento e che l’Italia, in particolare, ha un triste primato in termini di sfruttamento e di adesione a tali pratiche.

Il secondo Protocollo opzionale<sup>116</sup>, in linea con quanto fin qui accennato, è concernente la vendita, la prostituzione e la pornografia rappresentante bambini<sup>117</sup>. Già in precedenza la CRC sottolineava la necessità di proteggere i minori dallo sfruttamento sessuale, sia quello consumato tra le mura domestiche, sia quello riferito al turismo sessuale, alla prostituzione minorile, alla pedopornografia e a fenomeni a questi connessi<sup>118</sup>.

Nonostante l’impegno di organismi internazionali, gruppi locali e governi, secondo il *Global Study on Sexual Exploitation of Children in Travel and Tourism* (Studio globale sullo sfruttamento sessuale dei bambini nei viaggi e nel turismo), rapporto coordinato da ECPAT (*End Child Prostitution, Child Pornography and Trafficking of Children for Sexual Purposes*)<sup>119</sup>, siamo di fronte a una problematica in crescita in cui ogni area del pianeta sembra coinvolta<sup>120</sup>.

Il terzo Protocollo Opzionale è sulla procedura di reclamo e di segnalazione; si caratterizza come strumento giuridico che disciplina le modalità di ricorso, individuali o di gruppo, da parte di bambini e adolescenti vittime di violazioni dei propri diritti così come sanciti dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia del 1989. Sottoscritto nel novembre 2011 e

---

<sup>116</sup> Legge n. 46 dell’11 marzo 2002, “Ratifica ed esecuzione dei protocolli opzionali alla Convenzione dei diritti del fanciullo, concernenti rispettivamente la vendita dei bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini ed il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, fatti a New York il 6 settembre 2000”, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2002 – Supplemento Ordinario n. 65.

<sup>117</sup> Legge n. 46 dell’11 marzo 2002, “Ratifica ed esecuzione dei protocolli opzionali alla Convenzione dei diritti del fanciullo, concernenti rispettivamente la vendita dei bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini ed il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, fatti a New York il 6 settembre 2000”, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2002 - Supplemento Ordinario n. 65.

<sup>118</sup> Si fa qui esplicito riferimento agli articoli 1, 11, 21, 32, 33, 34, 35 e 36. In particolare, si legge, nell’Art. 34 della Convenzione sui diritti dell’infanzia, che gli Stati parti si impegnano a proteggere il fanciullo contro ogni forma di sfruttamento sessuale e di violenza sessuale. A tal fine, gli Stati adottano in particolare ogni adeguata misura a livello nazionale, bilaterale e multilaterale per impedire:

- a) che dei fanciulli siano incitati o costretti a dedicarsi a una attività sessuale illegale;
- b) che dei fanciulli siano sfruttati a fini di prostituzione o di altre pratiche sessuali illegali;
- c) che dei fanciulli siano sfruttati ai fini della produzione di spettacoli o di materiale a carattere pornografico.

<sup>119</sup> Per maggiori informazioni si consulti la pagina web dedicata <http://www.ecpat.org/> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>120</sup> Già nel 1996, a Stoccolma, dall’UNICEF e dall’ECPAT è stato indetto e patrocinato il Convegno Internazionale sullo sfruttamento sessuale dei minori, durante il quale sono state elaborate le linee guida generali e i piani d’azione per eliminare il fenomeno, ampliatisi e tradottosi poi nel Protocollo Opzionale sulla vendita, prostituzione e pornografia dei bambini il quale, nei suoi 17 articoli, dichiara la vulnerabilità dei bambini, con esplicito riferimento alla maggior esposizione delle bambine, di fronte al fenomeno dello sfruttamento per fini sessuali e con questo al preoccupante incremento del traffico internazionale di bambini per la vendita, la prostituzione e la pornografia.

successivamente aperto alla ratifica da parte degli Stati<sup>121</sup>, il terzo Protocollo Opzionale della Convenzione mira a rafforzare la responsabilità degli Stati, non solo aiutandoli a identificare le lacune presenti nei sistemi giudiziari nazionali sull'infanzia, ma anche fornendo sostegno alle Istituzioni indipendenti per i diritti dei bambini. In Italia il terzo Protocollo si è concretizzato in relazione al rafforzamento dell'Autorità Garante Nazionale istituita con legge 12 luglio 2011, n. 112 "Istituzione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza"<sup>122</sup> affiancata dai Garanti regionali.

Mi piace ricordare in merito a questo particolare aspetto che Montessori nel 1937, a Copenaghen, propone la creazione di un Ministero per l'Infanzia:

dovrebbe esistere pure un Ministero per l'Infanzia come per ogni cos di grande interesse. Vi dovrebbe essere un Ministero per la protezione dell'umanità, cioè il Ministero del bambino. Il Ministro dell'Educazione non è sufficiente. [...] va considerata la questione sociale del bambino anche da un lato legale e pratico, e bisogna preoccuparsi del bambino sin dalla nascita<sup>123</sup>.

Secondo le nuove norme, tutti i bambini i cui Governi hanno ratificato il Protocollo potranno sottoporre ricorsi al Comitato ONU per i Diritti dell'Infanzia, l'organismo indipendente di esperti incaricati di monitorare il rispetto dei diritti dell'infanzia da parte degli Stati<sup>124</sup>.

I tre Protocolli fin qui accennati provano a scardinare una questione presentata dalla Convenzione del 1989, all'interno della quale, facendo riferimento ai bambini e alle bambine quali "portatori individuali dei loro diritti" si afferma una sorta di paradosso: i bambini e le

---

<sup>121</sup> M. Mengarelli, "Il Garante tra locale e nazionale: l'esperienza della Regione Marche, relazione del convegno Il Garante dei minori: esperienze e prospettive per una reale attuazione dei diritti", in L. Strumendo (a cura di) *Il garante dell'infanzia e dell'adolescenza, un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini, Milano, 2007, pp 119-33.

Cfr. <http://www.garanteminori.regione.marche.it> (ultima consultazione 30.04. 2017).

<sup>122</sup> A vent'anni dalla ratifica della Convenzione in Italia viene istituita la figura del garante per l'infanzia e l'adolescenza come "organo monocratico di notoria indipendenza, di indiscussa moralità e di specifiche e comprovate professionalità, competenza ed esperienza nel campo dei diritti delle persone di minore età [...]". Il primo in Italia ad essere stato nominato è Vincenzo Spadafora nel 2011 presidente di UNICEF Italia.

<sup>123</sup> M. Montessori, "Il Ministero del bambino e il Partito Sociale del bambino" in M. Pignatari (a cura di), *Maria Montessori cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEP (Organizzazione Mondiale Edizione Prescolastica), Roma, 1961, p. 175.

<sup>124</sup> Legge n. 199 del 16 novembre 2015. Gli Stati che finora hanno ratificato il terzo Protocollo Opzionale sono: Albania, Bolivia, Gabon, Germania, Montenegro, Portogallo, Spagna, Thailandia, Slovacchia e Costa Rica. L'entrata in vigore del Protocollo, prevista tre mesi dopo il deposito del decimo strumento di ratifica, è avvenuta nell'aprile 2014, tre mesi dopo la ratifica del Costa Rica, avvenuta il 14 gennaio 2014. Gli Stati che hanno ratificato la Convenzione e i suoi Protocolli Opzionali hanno l'obbligo di rendere questi meccanismi accessibili a tutti i bambini, con particolare attenzione ai bambini più vulnerabili alle violazioni dei propri diritti, come quelli con disabilità o appartenenti a minoranze.

L'Italia è stata tra uno dei primi Paesi a sottoscrivere il terzo Protocollo. Si è proceduto alla ratifica, al fine di attribuire maggiore forza ai diritti dei bambini, nel dicembre 2015.

bambine hanno diritti “propri” che, però, sono stati individuati e sanciti dagli adulti e che possono realizzarsi solo e unicamente se c’è una precisa volontà degli adulti di renderli realizzabili. In che modo si realizza e si concretizza l’esplicito intento della realizzazione di tali intenti? Gli Stati firmatari hanno l’esplicito obbligo di corrispondere dei diritti assunti nella piena responsabilità del mondo adulto.

Notiamo, quindi, un importante scarto, e a partire da questa constatazione, ritengo emergente che in modalità sistemica le diverse agenzie educative, così come quelle afferenti alla sfera giuridica, possano riflettere e individuare strategie per tentare di diminuire sempre più la distanza tra l’atteso e il realizzato.

In primo luogo sostengo che se le azioni educative, sia realizzate da professionisti dell’educazione sia compiute all’interno dei contesti familiari, sono guidate da un pensiero educativo è anche a quello che dobbiamo fare riferimento. D’altra parte il pensiero educativo ha molto a che vedere con la rappresentazione che il soggetto ha da un lato dell’infanzia e, con essa, dei bambini e delle bambine (elementi che abbiamo provato a tracciare), dall’altro dell’educazione (che proveremo a individuare).

Come ci ricorda l’approccio del problematicismo pedagogico<sup>125</sup>, dobbiamo – oggi come ieri – fare attenzione a non incappare nell’errore di dimenticarci del contesto, di perderne la consapevolezza, perché, come l’aria che respiriamo, è così dato per scontato da caratterizzarsi quale “contesto che non c’è”<sup>126</sup>, definito da Contini come “il contesto costituito da valori e scale di valori, regole implicite, idee e paradigmi diventati diffuso senso comune, un contesto-cornice tanto pervasivo e ovvio da diventare come l’acqua per i pesci, come l’aria che respiriamo: condizionante al massimo, ma impercettibile”<sup>127</sup>.

Accettando il rischio della semplificazione data, in questa prima parte, dall’esigenza di procedere per sintesi e a grandi linee, ritengo doveroso riflettere intorno al quesito: qual era – e qual è – la rappresentazione che viene data al concetto di educazione ieri e oggi in Italia e, più in generale, nell’Europa Occidentale?

A quale “paradigma dominante”, a quale “contesto che non c’è” si faceva e si fa riferimento, anche implicitamente, nella progettazione o nell’attualizzazione di prassi che

---

<sup>125</sup> Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando Editore, Roma, 1968;

*Nietzsche: l’attuale, l’idea pedagogica*, la Nuova Italia, Firenze, 1977;

G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l’esistenza*, Armando Editore, Roma, 1983.

<sup>126</sup> Cfr. M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

<sup>127</sup> M. Contini, “Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, 2006, p. 30.

quotidianamente si inscenavano e si inscenano nei diversi e diversificati ambiti dedicati all'infanzia?

## 1.11 Tracce di “pedagogia nera”

Ricordiamo che già nel 1951 Montessori denunciava:

il bambino come personalità a sé – diversa dall'adulto – non si era mai affacciato alla ribalta del mondo. Quasi tutta la morale e la filosofia della vita si orientò sull'adulto; e questioni sociali dell'infanzia per l'infanzia non furono mai poste.

Il bambino come personalità importante in sé stessa – e che ha bisogni diversi dall'adulto da soddisfare, per raggiungere le altissime finalità della vita – non fu mai considerato. Egli fu visto come un essere debole aiutato dall'adulto: non mai come una personalità umana senza diritti, oppressa dall'adulto<sup>128</sup>.

A quale infanzia si riferisce Montessori? All'infanzia, dicevamo, muta o non vista e, se pensata, considerata in termini di inferiorità, al massimo da accudire con strategie assistenzialistiche. Si fa strada inoltre, tra il XIX e il XX secolo, l'idea sempre più consolidata di un'infanzia da sottomettere, da punire e da educare attraverso modalità che, lungi dal corrispondere alla latina implicazione di *ex-ducere*, intesa come tirare fuori, avevano tanto il sapore del forgiare e, si sa, l'oro si forgia attraverso le fiamme. Ai bambini e alle bambine, dunque, veniva corrisposto il miglior fuoco, quello che lascia più segno, che indirizza meglio, senza contare che questo segno, troppo frequentemente, ha avuto il marchio della violenza.

Le tante immagini dolenti di piccoli senza infanzia, o con infanzie in cui l'asimmetria significava prevalentemente subire violenza, devono essere trattenute nei nostri pensieri nonostante le emozioni di sofferenza che essi suscitano, anzi proprio per questo: perché dobbiamo comprendere fino in fondo “da dove veniamo”, per quanto attiene al

---

<sup>128</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 12.

riconoscimento e al rispetto dei diritti dei soggetti più vulnerabili; conoscere la nostra storia, di umanità adulta, nei rapporti “educativi” con i bambini e le bambine; acquisire consapevolezza di quanto sia recente, non consolidato e perciò fragile e sempre a rischio di corrompersi o scomparire, il nostro “sentimento dell’infanzia”<sup>129</sup>.

La locuzione *Schwarze Pädagogik*, tradotta in italiano con l’espressione “pedagogia nera”<sup>130</sup>, è stata utilizzata nell’omonimo saggio del 1977 dalla sociologa Katharina Rutschky. Il termine viene introdotto per indicare metodi educativi improntati alla violenza fisica e psichica, in cui i concetti di sottomissioni, negazioni, ubbidienze e subordinazioni sono gli elementi centrali e determinanti l’idea di educazione.

*Educazione* è una parola delicata che si ammalia facilmente<sup>131</sup>, apostrofa Margherita Zoebeli, intendendo la necessità di avere cura del valore della parola *educazione* che, frequentemente, assume connotati altri e, paradossalmente, molto distanti dall’accompagnare nella crescita globale, armonica e integrata dell’individuo.

Rutschky evidenzia come per secoli i bambini siano stati *addestrati* – più che educati – a rispettare il potere e, più in particolare, rileva come gli adulti siano sempre difesi a priori per il semplice fatto di essere adulti<sup>132</sup>.

C’è stato un tempo in cui la pedagogia era, sottolinea Contini riprendendo gli studi di Rutschky, prevalentemente nera:

si parla di pedagogia “nera” per riferirsi a comportamenti e atteggiamenti adulti, nei confronti dei bambini e delle bambine, improntati a una qualche forma di violenza – fisica, psicologica – e non riconducibili a ignoranza e inconsapevolezza, bensì a pretese teorie di tipo “pedagogico”<sup>133</sup>.

---

<sup>129</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit., p. 25.

<sup>130</sup> Cfr. K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell’educazione civile*, Mimesis, Milano, 2015.

<sup>131</sup> Cfr. C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Viella Editore, Roma, 2015.

<sup>132</sup> G. H. Fresco, considerata una delle ultime allieve dirette in Italia, riporta un’esperienza di formazione in una scuola: “Una maestra di scuola materna, dopo una discussione su proposte alternative per ottenere attenzione e calma in classe dice: «Avete un bel dire, ma se non urla, non li strattano, non li minaccio, non mi ascoltano e le mattine ‘mi’ passano senza riuscire a svolgere il programma».

Commenta G. H. Fresco: “L’incapacità della maestra ad organizzare in modo non violento il suo lavoro non è nemmeno messa in discussione. La colpa è loro, dei bambini, sempre più irrequieti e litigiosi”.

Cfr. G. H. Fresco, “Premi e castighi”, in *Il quaderno Montessori*, estate 1998, p. 19.

<sup>133</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit.



La pedagogia nera supporta un prototipo educativo denso di violente punizioni legittime, anche se non necessariamente legittimate.

L'espressione "pedagogia nera" tornata di preoccupante attualità, evoca quasi naturalmente lo scenario di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata a milioni di bambini di tutto il mondo, ma questa impressione, per quanto suggestiva e per certi versi irresistibile, non risulta del tutto funzionale a una analisi che si voglia essenzialmente concettuale, restringendo, per quanto possibile il campo semantico di un fenomeno dai contorni sfuggenti, ambigui, che spesso si ammantano di normalità<sup>134</sup>.

Non solo aspetti di violenza e marginalità ma una pluralità di elementi interconnessi e così radicati nel nostro modo di pensare da passare inosservati e da dissimulare normalità.

La rappresentazione dei bambini e delle bambine alla base di tale archetipo<sup>135</sup> prevalente, come accennato in precedenza, li vede tendenti ad assumere cattive abitudini, vittime dei loro stessi capricci a cui i genitori, o gli adulti in generale, sono chiamati a corrispondere quasi in veste salvifica, correggendo e reprimendo le loro naturali deviazioni.

La regola generale vigente? L'ubbidienza assoluta e indiscussa.

Se i fanciulli scrivessero un libro sulla educazione lo intitolerebbero cercatemenne così: Storia di tiranni. Alcuni di questi tiranni sono ingenui come quel Giangiacomo Hauberle il quale si vantava di aver distribuito, nella carriera scolastica di 51 anni e 7 mesi nientemeno che 911.527 colpi di bastone, 124000 colpi di verga, 20989 segni di righetto, 10.235 schiaffi, 7.905 tirate d'orecchio senza contare il complemento di 1.115.800 scapaccioni. Essi non sono i più feroci: ed io non vorrei contraddire Casarius che volle chiamarsi mite, perché non aveva permesso che a nessuno si potesse assegnare più di 36 frustate. Egli è veramente mite di fronte a coloro che non il corpo frustano ma lo spirito deformato

---

<sup>134</sup> Cfr. I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 7.

<sup>135</sup> "Paradigma: modello organizzato di pensiero che contiene, per ogni discorso che si effettua sotto il suo dominio, i concetti fondamentali o le categorie dominanti dell'intelligibilità e nello stesso tempo il tipo di relazioni logiche di attrazione/repulsione (congiunzione, disgiunzione...) tra questi concetti o categorie. Così gli individui conoscono, pensano e agiscono secondo paradigmi inscritti culturalmente in loro. Questa definizione di paradigma è nel contempo semantica, logica e ideologica. Semanticamente il paradigma determina le operazioni logiche dominanti. Ideologicamente è il principio dominante di associazione, eliminazione, selezione che determina le condizioni di organizzazione delle idee. È in virtù di questo triplo senso generativo e organizzativo che il paradigma orienta, governa, controlla l'organizzazione dei ragionamenti individuali e dei sistemi di idee che gli obbediscono".

E. Morin, *Il Metodo. Vol. 6: Etica*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 212.

comprimendolo in modo che esso si torca nella menzogna e nella insincerità, si perda nello scetticismo, si sterilisca nel rancore, perda per sempre il senso della gioia serena, sordo a tutti i richiami della virtù, della bellezza, attento solo ai brami del piacere che lacera il cuore. Noi non pubblicheremo oggi il martirologio con la Gazzetta quotidiana del regno scolastico bastonatorio che ci consigliò l'autore di Levana, ma non crediamo che la definizione data dall'autore stesso della scuola: «Antinferno della vita» appartenga alla preistoria<sup>136</sup>.

I mezzi per assicurare ubbidienza? Molteplici e tutti improntati sulla violenza più o meno espressa.

Le punizioni ad esempio, considerate veri e propri strumenti educativi all'interno di questo paradigma, corrono in "aiuto preventivo" dei bambini e delle bambine vittime di loro stessi e della loro natura che conduce, senza speranza di redenzione, alla devianza.

Possiamo elencare alcune punizioni, forse le prime che ci vengono alla mente sono quelle da cui si sono prese le distanze (almeno in parte) e che quindi fanno meno parte del nostro *Zeitgeist*<sup>137</sup>.

Dalla sculacciata simbolica, che lascia segni, allo schiaffo; dal "a letto senza cena" al sedersi dietro la lavagna (o allo stare in ginocchio sopra i ceci o gusci di noce); dalla reclusione in spazi angusti, bui e isolati all'allontanamento in terrazzo al freddo in inverno; dalle tirate d'orecchi alla bacchettata...

La punizione corporale per eccellenza, simbolo del dolore come metodo educativo tra Ottocento e Novecento, è la bacchetta<sup>138</sup>.

Tali punizioni corporali non sono da considerarsi appalto esclusivo degli insegnanti, ma modalità diffusa e accettata anche dalle famiglie; esse fungono anche da deterrente e da minaccia: a un comportamento che si discosta dall'ubbidienza corrisponde la punizione

---

<sup>136</sup> N. Padellaro, "Futura olim!", in, M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano Editore, Napoli, 1935, pp. 8-9.

<sup>137</sup> Inteso, per definizione, come lo spirito culturale che forma e informa una determinata epoca e che si riflette nella visione del mondo, nelle arti, nella letteratura, nelle ricerche scientifiche...

Cfr. M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2012.

<sup>138</sup> Nelle aule delle scuole italiane erano presenti due tipi di bacchette, una arrotondata usata dal maestro per indicare elementi su cartelloni appesi alla parete o per indicare, direttamente dalla cattedra, un alunno piuttosto che un altro scelto tra i quaranta presenti in aula, e una con gli spigoli che, poiché più insidiosa, veniva utilizzata per dare le bacchettate, preferibilmente sulle nocche.

Cfr. M. G. Pignocco, *Conversazioni pedagogico-didattiche per le giovani maestre*, Ed. Mondovi, Mantova, 1896.

inflitta con teatralità di fronte all'intera classe, perché tutti ricordino a quali rischi incappa chi non accetta di sottostare alla rotta indicata<sup>139</sup>.

Rutschky ricorda l'opera di Johann Sulzer secondo cui:

la caparbieta s'ha da scacciare in maniera meccanica e per questo altro mezzo non v'è che mostrare fermezza [...]. Ma se i genitori sono così fortunati da eliminare sin dall'inizio l'ostinazione mediante severi rimproveri e con l'uso della verga, otterranno così bambini obbedienti, docili e buoni, cui in seguito sarà facile impartire una buona educazione<sup>140</sup>.

L'uso della verga e di altre punizioni corporali non solo è concesso ma anche caldeggiato per un bene superiore: l'ubbidienza, che viene descritta da Sulzer come l'eseguire di buon grado ciò che viene comandato, l'astenersi, sempre di buon grado, dalle azioni che vengono proibite e il mostrare contentezza delle decisioni prese dagli adulti.

Il male peggiore che un bambino possa contrarre: la caparbieta, da annientare con ogni mezzo.

Ma cosa si intende, secondo Sulzer, per caparbieta, se non la manifestazione delle proprie volontà e dei propri desideri e la tensione alla loro realizzazione?

È del tutto naturale che l'anima voglia avere una volontà propria e, se non si è lavorato con cura nei primi due anni, in seguito la meta sarà più difficile da raggiungere. Questi primi

---

<sup>139</sup> “Domandai a un maestro come fosse possibile che i bambini gli obbedissero senza ricever busse. Lui mi rispose: “Cerco di persuadere i miei allievi, con ogni mio comportamento, che nei loro confronti sono animato da buone intenzioni e mostro loro, con l'aiuto di esempi e di parabole, che a non obbedirmi fanno semplicemente il loro danno. Inoltre faccio diventare un premio il fatto di preferire agli altri, nelle ore di scuola, l'allievo più servizievole, obbediente e diligente; a lui rivolgo di preferenza le mie domande, gli concedo di leggere ad alta voce il suo componimento dinanzi ai compagni e lo faccio scrivere alla lavagna. In tal modo induco nei bambini l'impegno a segnalarsi, ad essere il preferito. Se poi succede che un ragazzo abbia meritato una punizione, lo faccio sedere in fondo all'aula, non lo interrogo, non lo lascio leggere ad alta voce; in breve, mi comporto come se non esistesse. Questo trattamento è in genere talmente doloroso per i bambini da far versare calde lacrime a coloro che sono puniti; e se talvolta si trova qualcheduno che tramite metodi dolci non si è voluto lasciar educare, allora devo proprio batterlo; ma all'esecuzione del castigo io premetto una lunga preparazione che renda il ragazzo più ricettivo di quanto non ottengano le percosse medesime... Il giorno previsto per la punizione, subito dopo la preghiera del mattino, tengo a tutti i bambini un mesto discorso in cui annuncio loro che quella giornata sarà per me molto triste, essendo io, per la disobbedienza di uno dei miei cari scolari, costretto a batterlo. A questo punto scorrono fiumi di lacrime, e non soltanto da parte di colui che dev'essere castigato, ma anche dei suoi compagni. Al termine di tale discorsetto faccio sedere i bambini e inizio la mia lezione. Solo quando la scuola è terminata faccio venire il piccolo colpevole, gli annuncio il suo verdetto e gli domando se conosce il motivo per cui se lo è meritato. Dopo che costui ha fornito conveniente risposta, gli somministro alla presenza di tutta la scolaresca i colpi che gli spettano, poi mi volto verso la classe e dico che mi auguro di cuore che questa sia l'ultima volta in cui io mi trovi nella necessità di picchiare un bambino”.

C. G. Salzmann, cit. in K. Rutschky, *Pedagogia nera*, op. cit., p. 392 e seguenti.

<sup>140</sup> J. Sulzer, “Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder”, 2<sup>a</sup> ed. 1748, cit. in K. Rutschky, *Pedagogia nera*, op. cit., pp. 173 e seguenti.

anni presentano, tra l'altro, anche il vantaggio che si può far uso di violenza e di mezzi di costrizione.

Con il passare degli anni i bambini dimenticano tutto ciò che è loro occorso nella prima infanzia. Se si riesce a privarli della loro volontà in quel periodo, poi essi non ricorderanno mai più di averne avuta una, e il rigore di cui si dovrà far uso, proprio per questo motivo non avrà conseguenze deleterie. Sin dall'inizio, non appena i bambini siano in grado di capire qualcosa, occorre dunque mostrar loro sia con le parole che con i fatti che si debbono sottomettere al volere dei genitori<sup>141</sup>.

Con l'obiettivo espresso, quindi, di privarlo della propria volontà.

Potrebbero apparirci frasi eccessive, quantomeno scritte con toni troppo espliciti e, apparentemente, enormemente lontani al nostro orizzonte contemporaneo.

Decisamente sono in linea con un periodo storico (e una regione del mondo) per certi aspetti abbastanza lontano dal nostro; sono indicazioni, infatti, che descrivono la cultura dominante della Germania del XVIII secolo.

Ricorda Contini che:

viene teorizzato che i bambini e le bambine devono essere educati, da subito, «con severi rimproveri e con l'uso della verga»: per eliminarne la connaturata cattiveria, per correggere la loro indole ostinata, per evitare che affliggano e tormentino i loro genitori, infine perché diventino bambini obbedienti, docili e buoni<sup>142</sup>.

Appare chiaro un messaggio unico, sotto la cui campana le agenzie educative – scuola, famiglia, servizi per l'infanzia... – incontrano una rara alleanza<sup>143</sup>: è necessario ubbidire, non chiedersi cosa né perché, ma fare quello che è stato ordinato e corrispondere agli ordini di superiori. La stessa alleanza si intravede anche negli stili educativi: i trasgressori saranno puniti<sup>144</sup>.

---

<sup>141</sup> Ibidem.

<sup>142</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit., p. 24.

<sup>143</sup> Le punizioni, che ammettevano l'uso del corpo come veicolo di comunicazione, erano ammesse in virtù del diritto comune "in loco parentis", al posto di un genitore. Di fatto gli insegnanti avevano i medesimi diritti della famiglia su un minore, anche il diritto di percuotere.

<sup>144</sup> M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi Bambini*, op. cit., p. 30.

Non dimentichiamoci di richiamare alla memoria una tra le punizioni più consolidate e durature in ambiente scolastico, cioè le mortificazioni e le ridicolizzazioni della persona: girare per la scuola con le orecchie d'asino è solo un esempio.

Le prime punizioni a sparire furono quelle corporali: le bacchettate e i ceci. Più durature nel tempo, e utilizzate nella gran parte d'Europa, furono le orecchie d'asino, una punizione basata su ridicolizzazioni compiute degli insegnanti stessi nella veste di figure di riferimento, a cui fanno frequentemente eco i compagni. Così come la bacchetta lascia segni indelebili nelle dita delle mani, le orecchie d'asino lasciano segni nei ricordi e non solo. Purtroppo i rischi delle conseguenze di un'educazione remissiva, deprivata e violenta sono confermati da più o meno recenti ricerche e, non da ultimo, da un curioso senso comune: si racconta infatti che “un parroco di fine intuito sapeva indovinare, in confessione, dal genere dei peccati, da quale scuola provenissero i suoi penitenti”<sup>145</sup>.

La punizione è così considerata l'unico metodo efficace per trasmettere messaggi chiari: in fondo, nella misura in cui il bambino viene considerato *de-ficiente*, incompetente, inetto, immaturo, non ancora formato. Come altro comportarsi di fronte all'inesistente o, nel migliore dei casi, scarsa capacità di comprendere senza confusioni? Se la rappresentazione dei bambini e delle bambine da parte del mondo adulto si inserisce in un orizzonte plausibilmente simile a quello che abbiamo descritto, necessariamente le risposte degli adulti ai comportamenti dei bambini e delle bambine si inseriscono tra l'assistenzialismo (ben diverso dalla *cura educativa*, di cui faremo cenno in seguito) e i condizionamenti, anche con punizioni di efficacia immediata. Montessori evidenzia con molta chiarezza questo passaggio e ne *La mente del bambino*, già dal primo capitolo, fa una fotografia di educazione all'interno delle scuole:

che diremo noi allorquando si tratta di educare i fanciulli?

Conosciamo bene questo triste spettacolo. Nella classe c'è il maestro faccendiere, che travasa le cognizioni nelle teste degli scolari. Per riuscire nella sua opera gli è necessaria la disciplina dell'immobilità, dell'attenzione forzata nella scolaresca; e al maestro conviene poter maneggiare con larghezza premi e castighi, per costringere a tale attitudine coloro che sono condannati a essere i suoi ascoltatori<sup>146</sup>.

---

<sup>145</sup> N. Padellaro, “Futura olim!”, in M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, op. cit., p. 10.

<sup>146</sup> M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1970, p. 14.

In questa sede non intendo mettere in dubbio l'efficacia delle grida, delle punizioni o dei condizionamenti di vario genere, inoltre, non troverei nessuna ricerca che confermi l'inefficacia dei premi e delle punizioni nei loro effetti immediati, tutt'altro! Gli effetti, purtroppo, sono numerosi e comprendono anche molte conseguenze deleterie, negative e resistenti in quanto le punizioni danno luogo all'apprendimento di reazioni emotive condizionate. Possiamo elencarne, a titolo esemplificativo, alcune: paura, ansia, aggressività o atteggiamenti improntati all'evitamento funzionale, all'eludere l'eventuale punizione attesa...

Inoltre, i bambini, generalmente, rispondono fin troppo velocemente, adattandosi a quella minaccia o a quella punizione, ma in che termini intendiamo l'*efficacia*?

Nell'effetto immediato di immobilismo, ubbidienza, silenzio, sottomissione?

Quanto ai castighi, può darsi che trattengano il bambino dal fare quello che non dovrebbe, ma non gli insegnano l'autodisciplina; per fare questo esistono metodi certamente più efficaci. [...]. In genere si impara in fretta ad evitare le situazioni che ci mettono in condizioni di venire puniti: in questo senso si può dire che le punizioni siano efficaci. Tuttavia, come insegna la storia della criminalità, esse non costituiscono un deterrente adeguato per chi ritiene di poterla fare franca; cioè, il bambino che prima agiva apertamente, ora imparerà a fare le cose di nascosto<sup>147</sup>.

**Montessori con molta chiarezza sottolinea ancora:**

Questi premi e questi castighi esteriori, mi si permetta l'espressione, sono il banco dell'anima, cioè lo strumento di schiavitù dello spirito, applicato non ad attenuare le deformazioni, ma a provarle. Infatti i premi e i castighi si adottano per costringere i bambini a seguire le leggi del mondo [...] che per i fanciulli sono dettate quasi sempre dall'arbitrio dell'uomo adulto che investe sé stesso d'una esagerata, sconfinata autorità<sup>148</sup>.

---

<sup>147</sup> B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 145.

<sup>148</sup> *Ibidem*.

Nei miei primi anni di insegnamento, parlando con una collega di come con due urla ben fatte si ottenga subito il silenzio e di come con la minaccia del compito di punizione si palesi una manifesta attenzione (apparente? Una delle prime cose che, mi sembra, imparino i bambini a scuola è quella di recitare la faccia attenta e intelligente), mi rispose: “Ma il nostro agire educativo è solo per l’immediato? Ci interessa davvero? O meglio, ci interessa davvero *solo* questo? Perché per far star zitti tutti e immediatamente, una bella sgridata è quello che ci vuole! Le grida hanno effetto fulmineo, è vero, ma altrettanto vero è che lasciano il tempo che trovano o, ancora più spesso, rischiano danni: la scommessa educativa è per tutta la vita!”<sup>149</sup>.

Partendo dal presente tentativo di accennare ad alcuni elementi del contesto attuale mi domando: cosa è cambiato, nei nostri luoghi educativi, dagli anni descritti da Montessori a oggi? Di certo riusciremmo a scattare delle fotografie ben diverse e, soprattutto, molto varie tra loro. Molti passi sono stati compiuti in termini di buone prassi e, attualmente, si assiste a un interessante dibattito in cui, al centro, c’è il valore attribuito a premi e punizioni. Ma, oltre che per le modalità di espressione, il pensiero in nuce è davvero così distante?

---

<sup>149</sup> C. Costantini, presso I. C. Augusto Scocchera, (AN), a. s. 2009/2010.

## 1.12 “Né premi, né punizioni”<sup>150</sup>

Le punizioni a scopi di prevenzione e di educazione sono lontane, oggi, dal nostro “contesto che non c’è” o questo è ancora permeato di un’educazione che si basa su qualche surrogato più ammissibile della verga<sup>151</sup>? Se il sistema legislativo può essere considerato specchio delle credenze verso cui tende un popolo in un determinato momento storico quali informazioni otteniamo dal nostro panorama normativo circa le punizioni corporali nell’infanzia?

In Europa è la Svezia il primo Stato, e solo nel 1979, a legiferare sull’abolizione delle punizioni anche in ambiente domestico oltre che scolastico, e stiamo parlando di violenze corporali tralasciando, per ora, quelle di altra natura. In Italia arriviamo più tardi – nel 1996 – a proibire l’uso di percosse (sculacciata compresa) nei confronti dei bambini (C.C. Sez. 1, n. 8618/1996) ma, a tutt’oggi, rientriamo nella categoria degli Stati in cui sono proibite punizioni fisiche in contesti pubblici, la scuola in primis, ma non in contesti domestici e intrafamiliari, come se la dimensione privata e familiare dispensi da comportamenti richiesti nelle istituzioni pubbliche<sup>152</sup>.

Le punizioni corporali in ambito domestico sono vietate in Svezia, Norvegia, Finlandia, Austria, Cipro, Danimarca, Lettonia, Bulgaria, Ungheria, Germania, Romania, Grecia, Paesi Bassi, Repubblica di San Marino, Portogallo, Spagna e, nel 2016, si sono aggiunti in coda

---

<sup>150</sup> Montessori presenta in maniera molto chiara questo aspetto in diversi suoi volumi, in particolare riportiamo il testo in *La mente del bambino*: “In questo nostro ambiente vi è una precisa relazione fra l’insegnante e il bambino [...] ma una delle cose che, in ogni modo, l’insegnante non deve fare, è di interferire per lodare, per punire o correggere errori. Sembra a molti educatori un principio sbagliato ed essi sono contrari al nostro Metodo sempre su questo punto. Dicono: «Come potete far progredire il bambino se non ne correggete gli errori?». Nell’educazione comune il compito fondamentale dell’insegnante è quello di correggere, tanto nel campo morale che in quello intellettuale; l’educazione cammina secondo due direttive: dare premi o dare punizioni; ma se un bimbo riceve premi e punizioni, significa che non ha l’energia di guidarsi e che egli si rimette alla continua direzione dell’insegnante. I premi e le punizioni, in quanto estranee al travaglio spontaneo dello sviluppo del bambino, sopprimono e offendono la spontaneità dello spirito. Non possono perciò aver luogo nelle scuole, come le nostre, dove si vuol rendere possibile e difendere la spontaneità dello spirito.

I bambini lasciati liberi sono assolutamente indifferenti a premi e castighi. L’abolizione dei premi non avrebbe suscitato proteste: in fondo, costituiva un’economia ed in ogni caso i premi toccano a pochi e generalmente, a fine dell’anno. Ma le punizioni! Questa era un’altra faccenda: esse capitano ogni giorno. Che cosa significano le correzioni sul quaderno dei compiti? Significa segnare 10 o 0! Come può rappresentare una *correzione* lo zero?

Allora l’insegnante dice: «Fate sempre gli stessi errori; non ascoltate quando io parlo; sarete bocciati agli esami». Tutte le note nei quaderni, e le osservazioni delle maestre, producono una riduzione dell’energia e dell’interesse. Dire: «Sei cattivo» o «Sei stupido», è umiliante: è insulso e offesa, ma non correzione, perché il bambino per correggersi deve migliorare, e come può migliorare se già è sotto la media, ed oltre a ciò viene umiliato? In tempi antichi gli insegnanti usavano mettere le orecchie d’asino ai bimbi quanto sembravano stupidi e picchiar loro le dita quando scrivevano male. Se anche avessero sciupato tutta la carta del mondo per fare orecchie d’asino e ridotto in poltiglia i poveri ditini, non avrebbero corretto nulla: solo l’esperienza e l’esercizio correggono gli errori, e l’acquisto delle diverse capacità richiede lungo esercizio. Se un bimbo manca di disciplina diventa disciplinato lavorando in società con gli altri bimbi e non col sentirsi dire che è indisciplinato. Se dite a uno scolaro che non sa fare una cosa, vi potrà facilmente rispondere: «Perché me lo dici, lo so già!».

M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 243

<sup>151</sup> J. E. Durrant, “Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications For Child Behaviour and Development”, in S. N. Hart (a cura di), *Eliminating Corporal Punishment*, UNESCO, Parigi, 2005, pp. 52-53.

<sup>152</sup> Cfr. D. Novara, *Punire non serve a nulla. Educare i figli con efficacia evitando le trappole emotive*. BUR Rizzoli, Milano, 2016.



Mongolia, Paraguay e Slovenia. Fino ad ora sono 51 gli Stati<sup>153</sup> che indicano le punizioni corporali in famiglia come inutili e dannose.

Save the Children pubblicò nel 2012 *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche*<sup>154</sup>, un'indagine, effettuata su genitori residenti in Italia con almeno un figlio di età compresa tra 3 e 16 anni, da cui si evince che, ancora, oltre un quarto dei genitori italiani – il 27% nel 2012, il 22% in un'indagine analoga condotta nel 2009 – ricorreva più o meno di frequente allo schiaffo o ad altre sanzioni corporali, ritenendole efficaci metodi educativi.

Vissuto e opinioni di genitori e figli mostra come, ad esempio, la sculacciata sia ancora considerata alla stregua di un gesto educativo. In fondo, si sa, *mazz' e panell' fann e figl' bell, panell' senza mazz' fann e figl' pazz'*, dichiara un detto popolare.

Già nell'agosto del 2006 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite diffuse un rapporto, presentato da Paulo Sérgio Pinheiro<sup>155</sup> in cui la violenza nell'infanzia viene definita una questione di importanza globale sottostimata, nascosta e non denunciata: al punto 26, infatti, si evidenzia come l'approvazione sociale, sia da parte dei bambini sia da parte di adulti abusanti o violenti, della violenza – fisica, sessuale o psicologica – contribuisca a renderla, agli occhi dei più, inevitabile e normale, in particolare quando non lascia segni visibili ed evidenti. Questo sentire, fin troppo condiviso, si riflette nella normativa con un vuoto: dove con l'assenza, dove con la carenza di sanzioni giuridiche verso le punizioni corporali<sup>156</sup>.

Seppur in termini diversi, oggi si perpetrano violenze ai danni dell'infanzia.

---

<sup>153</sup> Mancano, tra gli altri, gli USA, il Canada, la Russia, il Regno Unito. E l'Italia. Per un brevissimo periodo abbiamo toccato quota 52, ma la Corte Costituzionale di Francia ha proposto e, dopo pochi giorni, bocciato una legge in merito.

<sup>154</sup> La ricerca *I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche*, marzo 2012, di L. Spadaccini, Mantovani per Ipsos, si inserisce nell'ambito del Progetto "*Educate, do not punish*", finanziato dalla Commissione Europea nel quadro del programma d'azione comunitaria Daphne III; Save the Children Italia ha commissionato a Ipsos la realizzazione di un'indagine per analizzare il rapporto genitori-figli al giorno d'oggi, i metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche quali lo schiaffo. Lo studio ripropone alcune tematiche analizzate tre anni fa nel corso dell'indagine *Vissuto della punizione corporale e reazioni all'ipotesi di una legge "anti-schiaffo"*, condotta anche allora da Ipsos per Save the Children e presentata il 6 maggio 2009.

La relativa documentazione è reperibile al link:

<http://images.savethechildren.it/f/download/ri/ricercaipposamaniferm.pdf> (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>155</sup> Esperto indipendente delle Nazioni Unite incaricato di realizzare uno studio sulla violenza nell'infanzia in ambito internazionale.

<sup>156</sup> Attraverso lo studio accennato, Pinheiro dimostra come in ogni regione del Globo si verificano, in netto contrasto con l'obbligo di tutelare l'infanzia, numerosi casi di violenza, la quale sembra essere non solo accettata socialmente ma anche – molto spesso – autorizzata dalla legge e dalle istituzioni. In numerose leggi, ad esempio, viene sanzionato l'abuso di punizione corporali, legittimandone, per contrasto, l'uso in virtù del diritto dei genitori di correggere i figli attraverso punizioni considerate veri e proprio mezzi educativi di correzione.

Nell'introduzione al suo testo, Daniele Novara sottolinea:

le punizioni sono elementi estranei ai processi educativi: che siano fisiche, simboliche, dimostrative o quant'altro, non hanno alcuna chance di favorire davvero la crescita, la responsabilizzazione o l'autonomia.

Sostenere l'educazione dei figli vuol dire piuttosto conoscerne le fasi di sviluppo, accettare la naturale maturità, saper individuare le loro risorse, vedere il bicchiere mezzo pieno, essere rigorosi senza mai diventare mortificanti [...]. Si può educare senza punizioni [...] per essere efficaci nel contenimento e nel rispetto verso di loro.

D. Novara, *Punire non serve a nulla*, op. cit., pp. 10-11.

C'è ancora molta strada da fare, sia sul fronte dell'aggiornamento delle normative sia in merito alla diffusione di una cultura educativa che condivide strumenti creativi e alternativi alla gestione violenta del rapporto educativo stesso, così come a un'efficace organizzazione del contesto e a un'adeguata cura della relazione; è una strada percorribile, sì, ma a patto che si realizzi un'alleanza educativa tra la famiglia e le diverse figure educative, che si diffonda una comunità educante in cui gli educatori, le educatrici, le insegnanti, gli insegnanti e il personale formato nei corsi afferenti alle Scienze dell'Educazione possano riflettere insieme su temi inerenti l'infanzia, e l'educazione a partire da questa.

Novara, in un suo recente testo, riporta alcune testimonianze di bambini e bambine dagli 8 ai 10 anni:

Lucrezia, nove anni: di solito mi tolgono la tv, gli oggetti elettronici... mi danno qualche scappellotto volte;

Marco otto anni: mi danno degli schiaffi, mi tolgono basket, però se passo con la media del nove quest'anno mi comprano la Playstation;

Jasmine nove anni: mi fanno fare i mestieri in cucina (come punizione e non come regola stabilita ed efficace nei limiti della richiesta, come contributo all'andamento domestico, *nda*), mi tolgono il tablet, la tv e mi chiudono nello studio al buio. Oppure non posso giocare con le mie amiche;

Stefania nove anni: Mamma piange se io combino qualcosa di grave, poi si mostra seria, mi ignora, non mi risponde. Io questo non lo sopporto così le chiedo scusa. Certe volte parte lo sculaccione...<sup>157</sup>.

Alcune di queste testimonianze parlano di punizioni immediatamente riconoscibili come violente, altre possono sembrare invece punizioni di poco conto. Lo stesso autore riporta le numerosissime rimostranze da parte di un alto numero di adulti che continuano a sottolineare che, effettivamente, una sculacciata non fa male a nessuno, "è da grandi che si vede chi ne ha prese poche", alludendo chiaramente all'efficacia della violenza in termini di correzione!

---

<sup>157</sup> Ivi, pp. 37-38.

Ma, “nessuna violenza sui bambini è giustificabile; tutte le violenze sui bambini possono essere evitate”<sup>158</sup>. Nessuna, tutte: sia le violenze di natura fisica, sia quelle di natura psicologica<sup>159</sup>.

Novara sostiene che non sia facile rompere gli schemi del passato, “nonostante questa generazione di genitori abbia modificato tanti copioni arcaici e si sia assunta la responsabilità di cercare di liberarsi dai metodi più oppressivi nell’educazione dei figli”<sup>160</sup>.

Occorre una forte consapevolezza delle motivazioni (si ripropone il valore della riflessività nei contesti educativi) e degli scopi con cui e per cui si fanno delle scelte. Che siano un atteggiamento, una postura, un tono della voce, occorrono numerose competenze per arrivare a sceglierle e non a subirle come fossero elementi fuori dal nostro controllo che, a volte, possono far partire uno scapaccione come reazione emotiva e istintuale o possono indurre a usare la minaccia di una punizione come sfogo personale di un momento di rabbia non gestita. Credo che valga la pena specificare quanto sia evidente che non tutte le punizioni acquistano lo stesso peso, è chiaro che i maltrattamenti o le punizioni che comprendono manifesti elementi di violenza fisica e che ledono, quando temporaneamente, quando perennemente, l’incolumità e la salute dell’individuo sono in un piano diverso rispetto alla privazione di beni di seconda necessità. Non vorrei essere fraintesa: ben diversa è una sculacciata dalle violenze che, ad esempio, portano ossa rotte o sanguinamenti, ma seppur con livelli e conseguenze diverse non ritengo adeguato indicare con il nome di metodi educativi nessun tipo di violenza, e aggiungo che ricerche ed esperienza ricordano l’inefficacia di tali strategie (alle quali, in questo caso, non concederei l’onore di essere considerate *educative*!). Tuttavia, in questa sede, pur non volendo livellare le varie forme di coartazione, desidero porre l’attenzione sugli elementi culturali, sulle rappresentazioni che conducono a scelte educative improntate su condizionamenti e manipolazioni, tra queste anche punizioni non violente o premi non intesi nella totalità dei loro aspetti, ma nel loro essere utilizzati quali strumenti coercitivi che non riconoscono possibilità all’infanzia se non quella di poter essere indirizzata e incanalata secondo sentieri stabiliti da adulti, possessori dei bambini e delle bambine.

---

<sup>158</sup> Ibidem.

<sup>159</sup> Il maltrattamento è stato esplorato nelle numerose forme in varie ricerche declinato come violenza fisica, trascuratezza fisica e affettiva, abuso emotivo e psicologico, sfruttamento sessuale.

Cfr. R. S. Kempe, C. H. Kempe, *Le violenze sul bambino*, Sovera multimedia, Roma, 1989.

<sup>160</sup> D. Novara, *Punire non serve a nulla*, op. cit., p. 45.

Descrivendo il cammino dell'infanzia si è fatto cenno ad alcuni atteggiamenti degli adulti sui bambini che rimarcano la concezione diffusa allora (solo *allora?*) di possesso. I bambini appartenevano agli adulti, che potevano disporne a loro piacimento senza dover rendere conto; abbiamo a proposito, ad esempio, ricordato la libertà che i genitori (i padri) avevano di vendere i figli come schiavi: per secoli la responsabilità della cura educativa si è declinata in termini di possesso.

La maestra mi si era molto affezionata e già molti compagni e compagne che mi avevano preso in giro i primi giorni, li avevo conquistati a furia di rubare loro aste, consonanti e vocali. La storia, però, stava tramando ai miei danni inesorabilmente come lo scorrere del tempo. E una mattina di febbraio, mentre la maestra si sforzava di farmi scrivere alla lavagna, mio padre, sorretto dalla convinzione morale di essere il mio proprietario, con lo sguardo terrificante di falco affamato (*de unu astore famidu*) dalla strada fulminò a scuola. [...]. “Sono venuto a riprendermi il ragazzo. Mi serve a governare le pecore e a custodirle... È mio”<sup>161</sup>.

Questo passaggio del romanzo autobiografico *Padre padrone* di Gavino Ledda, tradotto in quaranta lingue e da cui è tratto un celebre film Palma d'Oro al Festival di Cannes, si conclude con il silenzio rassegnato del protagonista, Gavino, che a sei anni cammina dietro al padre, sottomesso al volere del suo padrone che gli impedisce di frequentare la scuola, un diritto già riconosciuto negli anni '40, epoca in cui è ambientato il racconto.

Ad oggi, sono stati compiuti numerosi passi in direzione del superamento del senso di proprietà sui figli, anche se il pericolo di confondere la cura educativa, la responsabilità verso un soggetto portatore di diritti specifici – e per molti aspetti dipendenti dagli adulti di riferimento – con il potere e il possesso degli adulti sui bambini, in forme diverse, rischia di riproporsi.

Potremmo chiederci: togliendo le punizioni cosa ci resta? Se non punisco, potrei utilizzare dei premi come rinforzo, potrebbero suggerire alcuni. Effettivamente non possiamo non prendere in considerazione la controparte: il sistema incentrato su premi, anziché su punizioni, non si basa ugualmente su un concetto di repressione, di condizionamento dall'esterno, di manipolazione e indirizzamento?

---

<sup>161</sup> G. Ledda, *Padre padrone. L'educazione di un pastore*, Baldini & Castoldi, Milano, 2014, p. 7.

Quantomeno per rafforzare un comportamento fino al completo adattamento alle aspettative dell'adulto, le gratificazioni non ricordano, in forma diversa e con diverse modalità, l'ubbidienza come principio guida e legge sovrana? Mi fa riflettere il monito di Montessori: "Né premi, né punizioni".

L'autrice sottolinea come dietro al rinforzo del premio non si nasconda null'altro che la stessa, identica, rappresentazione dell'infanzia e dei bambini e delle bambine con il medesimo obiettivo di un tempo: manipolare, sottomettere, forgiare...

Troppo spesso egli (l'adulto, *nda*) comanda perché è forte e vuole che il bambino ubbidisca perché è debole: invece l'uomo adulto dovrebbe rappresentare presso al bambino la guida amorevole e illuminata che aiuta l'anima dell'uomo nuovo a raggiungere le vie del Regno dei Cieli<sup>162</sup>.

Inoltre Montessori, già nella prima stesura de *La scoperta del bambino*, quando ancora la sistematizzazione del suo metodo non era compiuta, sottolinea come dalle sue osservazioni alla prima Casa dei bambini di San Lorenzo i premi apparivano inutili, ingannevoli, non potevano sostituire la motivazione reale che, per Montessori, è la spinta interiore alla costruzione di sé, ad apprendere, crescere, scoprire.

A volte ci accade di attraversare istanti di felicità, concessi agli uomini per continuare in pace la loro esistenza. Per un amor soddisfatto, o per un figlio concepito, o per un libro pubblicato, o per una scoperta gloriosa, noi c'illudiamo che nessun uomo esista più contento di noi. Ebbene, se in quel momento una autorità costituita, o uno che s'atteggia a nostro maestro, ci venisse innanzi offrendoci una medaglia o un premio egli sarebbe il distruttore importuno del vero premio nostro. "E che sei tu", griderebbe la nostra illusione svanita, "che mi hai ricordato di non essere il primo dacché qualcuno è talmente al di sopra di me, che può darmi il premio?"<sup>163</sup>.

Non sto, in questa sede, biasimando ogni genere di conferma, di gratificazione o riconoscimento – il premio, infatti, può essere visto anche come riconoscimento di un

---

<sup>162</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 15.

<sup>163</sup> Ivi, p. 18.

risultato – quanto l’uso del premio inteso esclusivamente in termini utilitaristici, di rinforzo e meramente condizionanti, che presuppone inoltre l’ingenua passività del bambino e della bambina di fronte alle proprie esperienze, come se la motivazione estrinseca (il premio) fosse la privilegiata forma di attivazione di un comportamento<sup>164</sup>. A tal proposito osserviamo che la soddisfazione del premio non regge il confronto con la gioia di un obiettivo personale raggiunto.

L’inganno del premio: è come dare a un bambino un soldo falso. Sposto il suo interesse dal raggiungimento di un fine di per sé significativo, alla banalità, alla pochezza del bene immediato. Riordinare i giochi o i libri, aiutare il fratellino in difficoltà, lavarsi i denti tutte le sere, diventano allora comportamenti da acquisire non per il rispetto di sé e degli altri, ma per guadagnare una ricompensa in dolci, denaro, giornaletti, televisione o altro ancora [...]”<sup>165</sup>.

Sia i premi sia le punizioni possono essere utilizzati come forme coattive e coercitive o considerati metafore.

Un premio o un rinforzo, anche mascherato sotto forma di voto (discorso a parte, perché concetto distinto, meriterebbe il valore della valutazione a favore dell’apprendimento<sup>166</sup>) o di complimento è ben diverso dalla ricerca di relazione e di riconoscimento; non intendo confondere il premio dato per intensificare e consolidare un comportamento in termini meccanicistici e strumentali con la metafora che il premio assume in determinate circostanze quali il compimento, il raggiungimento di un obiettivo, come riscontro e *feedback*<sup>167</sup>.

---

<sup>164</sup> Grazia Honegger Fresco prosegue, narrando la conversazione avuta con un padre che molto compiaciuto dice: “io non ho bisogno di esercitare la violenza: se vogliono guadagnarsi dei soldi, devono fare quello che dico io, secondo i compiti che assegno loro. Così filano come tanti soldatini...”.

Cfr. G. H. Fresco, “Premi e castighi”, op. cit, p. 21.

<sup>165</sup> Ivi, p. 21.

<sup>166</sup> Cfr. M. L. Giovannini, “L’approccio valutativo di Maria Montessori e la valutazione per l’apprendimento”, in M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza, *Maria Montessori e la scuola d’infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo, 2015;

M. L. Giovannini, M. Boni, “Verso la valutazione a sostegno dell’apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria” in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1.1, 2010, pp. 161-178;

Cfr. R. D’Ugo, A. Lupi, *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel Metodo Montessori*. SpAMM, scala di osservazione e valutazione degli Spazi, Arredi, Materiali Montessoriani; SMemo, scala di osservazione e valutazione delle Scelte di Metodo Montessori, ZeroSeiUp, Bergamo, 2017.

<sup>167</sup> Aggiunge Montessori, in una nota del suo testo *La scoperta del bambino*: “In tutto quello che diciamo dei premi e dei castighi non intendiamo svalutarne il valore pedagogico fondamentale, che riposa sulla stessa natura umana, ma soltanto combattere l’abuso e il pervertimento, onde, da mezzo che essi sono, se ne fa quasi un fine. Infatti, secondo il buon senso naturale, il premio e il castigo sono appunto un mezzo per far conoscere praticamente – massime alle anime spensierate o offuscate da passione – che un’opera è buona o cattiva, lodevole o biasimevole; così, in certo senso, è inseparabile dall’opera come effetto da causa, come conseguenza da bellezza o bruttezza morale dell’atto umano di cui si tratta”.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., in nota 1, p. 17.

Ad esempio, fare un disegno o mettere un timbrino al termine di un lavoro compiuto, come frequentemente accade nelle Scuole Primarie a Metodo Montessori, è una metafora, è il simbolo del raggiungimento di un obiettivo e non il “contentino” o l’obiettivo fittizio e surrogato al posto di uno scopo primario che devierebbe la finalità dell’azione e con essa il gusto del raggiungimento di uno scopo. Quel timbrino, quel disegno, per convenzione all’interno di uno specifico contesto, hanno il significato ben preciso del *raggiungimento* di un obiettivo: non sono l’obiettivo!

È bene altresì specificare che non si intende includere, all’interno della categoria punizioni, le conseguenze delle proprie azioni; in questo senso un ambiente preparato e che manifesta la denuncia dell’errore a vari livelli, come vedremo più avanti, accompagna alla crescita senza bisogno di una modalità coercitiva colma dell’ingerenza dell’adulto.

Come è noto, la compiuta realizzazione di un’efficace cura educativa implica maturità e crescita in primo luogo da parte degli adulti, sia intesi come singoli sia in riferimento alla collettività che si veste del ruolo imprescindibile di comunità educante. *Curare* l’infanzia piuttosto che strumentalizzarla (e violarla, negarla, rubarla, strumentalizzarla, sottovalutarla...) richiede crescita e impegno costanti. In questa direzione, e in forme sempre più consapevoli, si stanno muovendo le diverse figure educative. Osserviamo infatti che, se il cammino dei diritti, e in particolare quello relativo ai diritti che ineriscono all’infanzia, è andato compendosi con rallentamenti e battute d’arresto è stato comunque affiancato da un percorso parallelo, altrettanto lento ma costante, finalizzato a un cambio di paradigma<sup>168</sup>. Il cambio di paradigma, in tal senso, presuppone lo spostamento da un principio autoritario a uno autorevole, dalla severità alla fermezza, dalla rigidità al rigore, senza abbassare la distanza dell’asimmetria che, ricordiamo, è *conditio sine qua non* del riconoscimento dell’infanzia ma, altrettanto, prevede una diversa considerazione e rappresentazione dell’infanzia.

Ci siamo chiesti come educare togliendo le punizioni e abbiamo trovato, quale alternativa, quella di condizionare i comportamenti e di “forgiare il carattere” con i premi. Ma, in linea con quanto fin qui esposto, se togliamo sia le punizioni sia i premi, quando utilizzati in modo

---

<sup>168</sup> “Cambio di paradigma” è un’espressione coniata da Thomas Samuel Kuhn per descrivere un cambiamento nelle assunzioni di base insite nella rappresentazione dominante.

Cfr. T. S. Kuhn, A. Carugo, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969.

vincolante e in termini di controllo, quali strumenti possiamo pensare funzionali a un percorso educativo?

Potrebbe apparire, dunque, che alla proposta di Montessori, con cui in questa sede dialoghiamo, soggiacciono delle idee improntate allo spontaneismo. Se è vero che il Metodo Montessori viene incluso nelle proposte pedagogiche che educano *alla* libertà e *attraverso* la libertà, dobbiamo intenderci sul significato che viene attribuito a tale concetto all'interno del suo pensiero.

Nel 1907 denunciava come l'idea di libertà fosse estranea ai pedagogisti (vedi pedagogia nera):

essi hanno spesso della libertà un concetto che se ne sono fatti i popoli nell'ora della ribellione e della schiavitù; o, in un grado più elevato, hanno un concetto di libertà che è sempre ristretto perché significa un gradino superato della scala, cioè della liberazione di qualche cosa di parziale. [...] La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è invece universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale<sup>169</sup>.

Apprendo la riflessione compiuta da Montessori, con Bertin e nell'ottica del problematicismo pedagogico diremmo in *direzione di differenza*, la più creativa, originale... la più *demonica* possibile!

In direzione di differenza, si diceva, nella misura in cui per differenza intendiamo lo scarto tra la condizione data e il possibile realizzabile. Tendere alla differenza è partire dalla gettatezza – diremmo con Heidegger –, dalla condizione data – sottolineiamo con Bertin – per indicare un punto di partenza che non abbiamo scelto, o meglio, che non abbiamo potuto scegliere e per cui non abbiamo né meriti né colpe. Ma, se è precluso il nostro intervento sul punto di partenza non lo è allo stesso modo sul percorso o sull'arrivo, sul come proseguire. Se la *diversità* si attacca e rischia di chiudersi nella rigida cristallizzazione del qui e ora, la *differenza*, forte della consapevolezza dell'*hic et nunc*, si lancia al suo superamento. In direzione di differenza quindi, privilegiando la direzione più che la meta. Perché la direzione è l'obiettivo verso cui volgere lo sguardo, è la traccia, il progetto di un percorso mai uguale

---

<sup>169</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 10.



a se stesso. “In direzione di differenza” è l’orientamento indicato per l’educazione alla “progettazione esistenziale”<sup>170</sup> la quale rischia altresì di non essere sempre garantita.

Condizioni pensieri e pratiche che hanno come fine l’apertura al possibile, una realizzazione del soggetto “in direzione di differenza” come diritto del soggetto di percepire e compiere passi verso il possibile realizzabile. Non neghiamo altresì i rischi dei condizionamenti della povertà, infatti, osserva Marta Salinaro, elementi socio-culturali ed economici, ad esempio, rischiano di non consentire “in condizioni di ostracismo e povertà, di emergere ed emanciparsi tendendo al superamento della «condizione data», poiché la scelta, nella maggior parte dei casi, è già prescritta dal non avere alcuna possibilità di istruirsi, coscientizzarsi, mobilitarsi. Negare la differenza, significa così negare uno spazio per una possibile libertà”<sup>171</sup>.

Bertin definisce la progettualità esistenziale come

orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un “quotidiano” vissuto in rapporto al futuro. E cioè proteso a configurarsi non semplicemente in funzione dell’adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un “possibile” ipotizzabile dall’immaginazione, effettuabile mediante l’intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell’esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro<sup>172</sup>.

“Progettazione esistenziale”: espressione, dunque, di una presa di responsabilità che il singolo compie con se stesso e che comporta la pensabilità e la scelta di obiettivi e strade che si snodano in direzione di differenza nell’orizzonte del possibile.

La teoria della progettazione esistenziale rivendica un percorso educativo “contro la dispersione distruttiva del «disordine esistenziale», in alternativa a un modello di umanità che sembra riproporre all’infinito il copione di un’antica nevrosi, un protagonismo del soggetto che si esplica nel campo delle scelte, all’insegna dell’impegno etico-razionale. In

---

<sup>170</sup> Cfr. G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l’esistenza*, op. cit.

<sup>171</sup> M. Salinaro, “L’India degli ultimi. Un’analisi della marginalità indiana nella prospettiva pedagogica problematicista”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol.10 n.3 (2015), p. 124.

<sup>172</sup> G. M. Bertin, “Antecedenti storico-culturali e definizione del concetto di educazione alla progettazione esistenziale”, in G. M. Bertin, M. Contini, *Costruire l’esistenza*, op. cit., p. 90.

tal senso, nel presente lavoro di ricerca, come si indagherà nei capitoli successivi, si focalizzerà l'attenzione su azioni educative tese ad agevolare ed ampliare il repertorio esistenziale: sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere, così come nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé affinché il soggetto, nel proprio orizzonte del possibile. Tra i numerosi percorsi che potremmo indagare, due sono stati scelti: le proposte di Montessori e di Lipman, entrambi tesi a rispondere alle esigenze fin qui emergenti, mettendo al centro una educazione al pensiero complesso come strumento, non unico, forse, privilegiato, per un percorso di emancipazione del soggetto, per una quanto più autentica, nell'orizzonte del possibile, progettazione esiste.

### ***1.11.1 Quando l'infanzia viene tradita, non ascoltata***

Alice Miller<sup>173</sup>, indagando le variegata e numerose forme di violenza perpetrate da parte del mondo adulto e, in quanto tali, legittimate tanto da sembrare avvallanti soprusi ai danni dell'infanzia, riprende le teorizzazioni di Rutschky e, nelle sue ricerche, sottolinea come il processo di adeguamento costante agli ordini, alle pretese o alle aspettative dei genitori da parte dei bambini e delle bambine, rischi di provocare lo sviluppo di un falso sé.

Nell'introduzione al suo celebre testo *Il bambino inascoltato*<sup>174</sup> evidenzia alcuni elementi cardine della sua teorizzazione a partire dal ribaltamento dell'idea di bambino e bambina che è spesso emersa nella trattazione fin qui esposta. L'autrice parte dal presupposto che:

---

<sup>173</sup> Alice Miller, saggista di fama internazionale, nasce in Polonia, studia e vive in Svizzera dove si laurea in Filosofia. Nei suoi saggi denuncia il perpetrarsi di atteggiamenti e comportamenti ai danni dell'infanzia, un'infanzia che continua a essere maltrattata, negata e tradita. Psicoterapeuta e membro preminente della Società di psicoanalisi fino al 1988, conduce le sue riflessioni su due piani, da un lato un'educazione che fa ancora riferimento all'impostazione di quella che chiamiamo "pedagogia nera", che punisce e colpevolizza, che Miller ritiene essere all'origine della distruttività e dell'auto distruttività (fino ad arrivare a teorizzare che non ci sarebbero dittatori se non ci fossero maltrattamenti nei confronti dei bambini e delle bambine) dei soggetti adulti; dall'altro la psicoanalisi (psicoanalisi nera) verso cui si pone in aperta rottura evidenziando come alcune teorie cardine della psicoanalisi a loro volta sminuiscano le cause e le conseguenze di maltrattamenti rendendo irriconecibili i drammi infantili. Ricevette l'importante premio Korczak dalla lega americana contro la diffamazione degli ebrei.

Tra i suoi testi Cfr. A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Riscrittura e continuazione, Bollati Boringhieri, Torino, 2008;

*Il bambino inascoltato*. Realtà infantile e dogma psicoanalitico, Bollati Boringhieri, Torino, 2010;

*L'infanzia rimossa*, Garzanti, Milano, 1990.

Si deve a lei la ripresa e diffusione del termine "Pedagogia nera" introdotto precedentemente da K. Rutschky.

<sup>174</sup> A. Miller, *Il bambino inascoltato*, op. cit.

per potersi sviluppare armoniosamente, il bambino ha bisogno di ricevere attenzione e protezione da parte di adulti che lo prendano sul serio, gli vogliano bene e lo aiutino onestamente a orientarsi nella vita<sup>175</sup>.

Osserva, al contempo, che frequentemente alcuni bisogni vitali dei bambini e delle bambine vengono frustrati, sovente per privilegiare la risposta ai bisogni degli adulti o per aderire all'immagine e alle aspettative che gli adulti riservano all'infanzia.

“I figli so' diversi, e noi, invece d'esse' contenti che non ce somigliano, li volemo fa' diventa' come noi che, poi, manco se piacemo”<sup>176</sup>, fa dire Luigi Magni a Monsignor Colombo nel celebre film *In nome del papa re*, a sottolineare gli sforzi da parte del mondo adulto che intendono, per processo educativo, l'omologazione dei figli ai genitori.

In aggiunta a questo, che mi è sembrato un passo più che esplicativo, Miller sottolinea che:

egli viene allora sfruttato per soddisfare i bisogni degli adulti, picchiato, punito, maltrattato, manipolato, trascurato, ingannato, senza che in suo aiuto intervenga alcun testimone di tali violenze. In tal modo l'integrità del bambino viene lesa in maniera irreparabile. La normale reazione a tali lesioni della propria integrità sarebbe di ira e dolore, ma poiché in un ambiente simile l'ira rimane un sentimento proibito per il bambino e poiché l'esperienza del dolore sarebbe insopportabile nella solitudine, egli deve reprimere tali sentimenti, rimuovere il ricordo del trauma e idealizzare i suoi aggressori<sup>177</sup>.

Il rischio risiede nell'abnegazione dell'espressione delle proprie emozioni, anche esse costrette in binari decisi da altri, stabiliti “dai grandi”. Narcotizzare i propri sentimenti porta, secondo le ricerche condotte da Miller, alla costruzione di un altro Sé, di un Falso Sé. Il termine Falso Sé, introdotto dallo psicoanalista Donald Winnicott<sup>178</sup>, sta a indicare un atipico sviluppo dell'identità che ha origini precoci, rintracciabili già dai primi stadi dello sviluppo e si verifica nel caso in cui il neonato o la neonata, la bambina o il bambino, non individuino un rispecchiamento efficace e un riconoscimento dei bisogni e desideri più propri da parte di nessuna figura di riferimento. A causa di tali circostanze e/o per un'educazione improntata

---

<sup>175</sup> A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987, pp. XI-XII.

<sup>176</sup> *In nome del papa re*, 1977, diretto da Luigi Magni, con Nino Manfredi e Danilo Mattei.

<sup>177</sup> A. Miller, *La persecuzione del bambino*, op. cit., pp. XI-XII.

<sup>178</sup> Cfr. D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, 2002.

principalmente a uno stile di sottomissione e di assoggettamento, il soggetto si sviluppa assecondando non i propri, ma i bisogni e i desideri di una o più figure di riferimento, con il conseguente rischio di costruire il proprio Sé come risposta alle aspettative dell'altro, in particolare all'altro di riferimento, più che delle proprie, dimenticando come ascoltare e contattare i propri profondi desideri e autentici bisogni.

Il bambino in tenera età ha bisogno, per sopravvivere, di ricevere dall'adulto amore, cure, attenzioni e tenerezza. Farà di tutto per ottenerli e non perderli. Se avverte che le sue persone di riferimento più prossime e più importanti hanno per lui un interesse che reca, a livello conscio o inconscio, carattere sessuale [...] allora, pur essendo reso insicuro, a volte angosciato e nei casi più macroscopici completamente disorientato, farà ogni sforzo per soddisfare tali desideri, o perlomeno per non frustarli troppo, per non far inquietare l'adulto, per non rischiare a nessun prezzo di essere da lui abbandonato<sup>179</sup>.

C'è violenza nell'infanzia, ripete frequentemente Miller nei suoi testi e, sottolinea, la si trova anche dove non è palesemente manifesta<sup>180</sup>.

Tra gli esempi descrive delle scene a cui ciascuno di noi, con ogni probabilità, è abituato: un bambino circondato di coccole e affetti. Ma, si chiede Miller, *se* (sostituirei il *se* con il *quando*, dando per scontato che accada) quello stesso bambino non si comporta come gli adulti di riferimento si aspettano da lui? Che succede *se* segue i propri bisogni, e non quelli dei genitori? In quei casi rischia di essere visto come “un bambino cattivo”, sbagliato, da raddrizzare! Può essere rimproverato, punito, fino a quando non finirà per adeguarsi alle esigenze dei genitori, mettendo da parte le proprie. Diventa come i genitori vogliono che sia, rinunciando ai propri bisogni più autentici e dipendendo interamente dal riconoscimento degli adulti di riferimento.

La capacità di adattamento viene sviluppata e perfezionata fino a trasformare questi bambini non solo in madri (confidenti, consolatori, consiglieri, sostegni) delle loro madri,

---

<sup>179</sup> A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, 2010, p. 127.

<sup>180</sup> In linea con tale lettura di contesto, Montessori sottolinea come “il bene è in verità un male mascherato, un male organizzato che ha trovato però una risoluzione subconscia a gravi conflitti. Nessuno vuole il male, tutti vogliono il bene, ma quel bene è male. E ognuno lo ha preso per forza di una suggestione che viene dall'ambiente moralmente uniforme. Si è compiuta dunque nella società una Organizzazione del Male che prende la forma del Bene, e che è imposto dall'ambiente alla Umanità intera con la Suggestione. Facciamo una sigla di queste maiuscole vien fuori OMBIUS” M. Montessori *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano, 1993.

ma anche in aiutanti che si assumono la responsabilità dei fratelli più piccoli; essi sviluppano in definitiva una sensibilità tutta particolare per i segnali inconsci dei bisogni altrui<sup>181</sup>.

Rinnegando i propri. È questa l'alienazione del bambino.

Le diverse forme di maltrattamento vengono definite al pari di un vero e proprio tabù nel contesto contemporaneo, da un lato ci sono incuria e non riconoscimento, dall'altro la percezione di un peso troppo grande, soprattutto quando viene riconosciuto un adulto significativo quale attore di tali comportamenti. Il bisogno di ammettere a se stessi, anche in forma di rassicurazione, di essere amati e tutelati potrebbe essere tale da non permettere a bambini e bambine di ascrivere al genitore, per esempio, l'errore. Frequentemente si osservano episodi in cui i bambini e le bambine tendono ad addossare a se stessi le colpe, mantenendo riconoscenza e rispetto per i genitori. Questo non solo, dicevamo, per le punizioni corporali. Miller fa riferimento anche ai numerosi ripieghi che si prendono, per così dire, per il bene del bambino.

Non dimentichiamo che i bambini e le bambine sono disposti a tanto, ma a quale scopo? Sembra molto forte la tendenza dei bambini a proteggere i loro genitori, quasi che questo atteggiamento sia una necessità. E, in fondo, per loro lo è, per ottenere qualcosa che in quello specifico periodo della vita è più che vitale: il bisogno di trovare sicurezze e punti di riferimento così come la dimostrazione di amore e di rispecchiamento delle figure significative.

L'adattamento ai bisogni dei genitori conduce spesso (ma non sempre) allo sviluppo della personalità "come se", ovvero a ciò che si definisce Falso Sé. L'individuo sviluppa un atteggiamento in cui si limita ad apparire come ci si aspetta che debba essere, e si indentifica totalmente con i sentimenti che mostra<sup>182</sup>.

Osserviamo bambini disposti a suscitare dubbi circa l'ovvio e il palese pur di non mettere in discussione la stima verso l'adulto di riferimento, li osserviamo addossarsi colpe non loro pur di giustificare un atto inammissibile commesso da parte di un adulto.

---

<sup>181</sup> A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, op. cit., p.15.

<sup>182</sup> Ivi, p. 18.

E il vero Sé? Non è vissuto né contattato, pertanto rischia di non formarsi, assumendo le sembianze di una sorta di auto-estraniazione.

Accade quindi che nel momento in cui i genitori sono fragili, agitati, emotivamente instabili, sia il figlio a sopperire, a supportarli, rendersi docile, disponibile, accomodante. Una delle conseguenze di questa dinamica si trova nel comportamento della classica brava bambina, quella che addirittura anticipa i desideri della madre, del padre, e si rende disponibile nei momenti critici<sup>183</sup>.

Sembra evidente una tendenza dell'infanzia alla protezione degli adulti, come se questo atteggiamento di protezione sia una vera e propria priorità per i bambini e le bambine. Tale disposizione sembra nascere, in parte, dal bisogno di ottenere le sicurezze necessarie dai propri adulti di riferimento. Ieri come oggi.

Finora la società proteggeva gli adulti e colpevolizzava le vittime. Nel suo accecamento, essa si appoggiava a teorie che, corrispondendo ancora interamente al modello educativo dei nostri nonni, vedevano nel bambino una creatura astuta, un essere dominato da impulsi malvagi, che racconta storie non vere e critica i poveri genitori innocenti, oppure li desidera sessualmente. In realtà, invece, non v'è bambino che non sia pronto ad addossarsi lui stesso la colpa della crudeltà dei genitori, al fine di scaricare da loro, che egli continua pur sempre ad amare, ogni responsabilità<sup>184</sup>.

A partire da queste osservazioni, avendo sottolineato la rappresentazione che il mondo adulto ha dell'infanzia, constatando la possibilità di prefigurare percorsi educativi atti ad agevolare il manifestarsi delle competenze dei bambini e delle bambine, auspicando un'autentica costruzione di relazioni educative improntate al rispecchiamento dell'altro, alla comunicazione efficace, all'accoglienza dell'autenticità dei bambini e delle bambine... si rende necessario riflettere su un cambio di paradigma, che osserviamo in atto seppur non ancora compiuto. Quando compaiono numerose esperienze e proposte che prendono le distanze dalla teoria dominante, la stessa va in crisi, conducendo il paradigma all'implosione

---

<sup>183</sup> D. Novara, *Punire non serve a nulla*, op. cit., p. 42.

<sup>184</sup> A. Miller, *La persecuzione del bambino*, op. cit., p. XII.

e alla sovversione: elementi che conducono alla trasformazione del paradigma dominante, condiviso dai più. Ma il cambio di paradigma esige tempi lenti e, a volte, prevede il rischio di passare per la sperimentazione del suo esatto opposto prima di approdare a una rinnovata concezione funzionale al suo scopo.

Si è sempre più consapevoli di un alto malfunzionamento del paradigma in merito all'educazione e all'infanzia. I genitori, tanto quanto gli insegnanti e gli educatori, stanno promuovendo un interessante ribaltamento della concezione dell'infanzia, e con essa dei bambini e delle bambine, a cui abbiamo fatto riferimento già a partire dalla rivoluzione copernicana compiuta da Montessori che, in tal senso, può essere a buon diritto considerata pioniera di una nuova rappresentazione dell'infanzia e dei suoi diritti.

La Pedagogia, e con essa le Scienze dell'Educazione, ha il compito di contribuire in maniera determinante a un significativo scardinamento dei pregiudizi sull'infanzia, a una riforma delle rappresentazioni sull'infanzia da parte del mondo adulto. Impegno di non poco peso e che richiede una ridefinizione condivisa della Pedagogia stessa.

Il termine *pedagogia*, che nelle accezioni più contemporanee implica espressamente un risvolto educativo in termini emancipatori e di *empowerment*, sembra risentire ancora oggi, quantomeno a livello di senso comune, dell'impostazione normativa, regolativa e prescrittiva dei secoli passati. Rischia di venire ancora identificata o, almeno, assimilata con la pedagogia nera. Si rende necessario pertanto assumere il compito di ribadire con autenticità, rifacendosi al problematicismo pedagogico in favore di sconfinamenti, concezioni poliedriche, multidimensionali della realtà caratterizzata da complessità, intramezzi, interstizi, sponde: in favore di strade che conducono in direzione di differenza. Un intervento in termini pedagogici, in definitiva, che accompagni al compimento della propria originalità, la responsabilità di aprire, per tutti, nessuno escluso, nuovi orizzonti al possibile.

## **1.12 Del diritto all'infanzia e del diritto alla cura.**

Abbiamo fin qui provato a percorrere, seppur senza pretesa di esaustività, alcuni passi compiuti a favore dell'infanzia, passando per lo sgomento dell'assenza dei suoi diritti e per

la constatazione di una non ammissibile trascuratezza, quella che Montessori denuncia rivolta a favore del “cittadino dimenticato”, fino a riflettere sul “secolo del fanciullo”<sup>185</sup> e sulla “scoperta del bambino”<sup>186</sup>.

Una riflessione che è partita dal non riconoscimento, dunque, passando per la ridefinizione della rappresentazione dell’infanzia (anche grazie al contributo di Montessori, che riprenderemo nel capitolo successivo) e, con questa, per l’individuazione degli elementi che costituiscono il nostro “contesto che non c’è”, intesi come i modelli ancora dominanti che limitano la realizzazione del cambio di paradigma verso una più rispettosa concezione di infanzia e una più coraggiosa corrispondenza ai suoi diritti. Sia prima, sia oggi, però, si intravede il rischio, seppur perpetrato in forme diverse e apparentemente nascoste, della negazione dell’infanzia con la corrispettiva fatica del mondo adulto a prendersene cura<sup>187</sup>. In linea con questa constatazione trovo significativo riprendere Contini, la quale richiama la valenza di uno sguardo – pedagogico – che abbia le competenze per rivolgersi sì al passato, ma anche al presente e al futuro: a partire dal passato leggere il presente per progettare, con la fiducia della crescita, vie future (coraggiose, utopiche e aperte al possibile) di superamento allo *status quo*.

Uno sguardo che intravede, oggi, nella trama di tante conquiste realizzate sul piano del riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine e sul piano delle teorie e delle pratiche educative rivolte a loro, più di una falla, più di un arretramento e molte nuove minacce<sup>188</sup>.

Il richiamo al rispetto dei diritti dell’infanzia sulla carta – di cui il mondo adulto è diretto responsabile avendo provveduto a ratificare convenzioni e protocolli più o meno opzionali – resta sì necessario ma, al contempo, non sufficiente. Tra i vari diritti, ci sembra fondante ribadirlo, è necessario ricordare il diritto a vivere l’infanzia come imprescindibile periodo proprio della vita.

---

<sup>185</sup> Cfr. E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, op. cit.

<sup>186</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit.

<sup>187</sup> Cfr. M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma, 2007.

<sup>188</sup> M. Contini, “Non c’era una volta l’infanzia”, in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 12.



Abbiamo evidenziato nei paragrafi precedenti come, nonostante le convenzioni ratificate a livello internazionale, permangono gravi situazioni di negazione dei diritti dell'infanzia e del diritto all'infanzia stessa, dove più generalizzate e persistenti, dove più contenute e incostanti.

L'interrogativo che ne deriva esprime pertanto la preoccupazione che ancora, di nuovo (...sempre?) l'infanzia sia qualcosa di cui si parla, si scrive, si discute e si discetta ma essa, l'infanzia... possa non esserci o non esserci più!<sup>189</sup>

Se pensiamo alla realtà italiana, alle conquiste nelle istituzioni scolastiche ed extrascolastiche, ai progetti nazionali e regionali che vedono come protagonisti i bambini e le bambine e le buone prassi condivise e attualizzate, sembra assurdo osservare, contestualmente, immagini più che quotidiane di violenza perpetrata ai danni dell'infanzia nei contesti domestici così come in quelli scolastici. Sarebbe non solo riduttivo e ingenuo, ma anche eticamente inaccettabile, dimenticare gli sguardi di bambini e bambine che incontriamo, anche solo nello scorrere delle immagini dei nostri TG o in quello di, fin troppe volte, frettolosi post pubblicati sui social.

Sguardi spaventati sui volti dei bambini e delle bambine giunti dopo lunghe e rischiose traversate, anche soli, sulle nostre coste; sguardi rassegnati di quei bambini e di quelle bambine costretti a ubbidire a logiche che vedono le loro mani più utili se nascoste a lavorare pelli in una fabbrica nella periferia di qualche città che non a far scorrere matite colorate su pagine a righe e quadretti in quaderni di scuola; e ancora, sguardi annoiati, non della noia come spazio vuoto che lascia il posto alla creatività dell'immaginazione ma di quella di chi è deprivato di stimoli e di opportunità, anche solo di base, ma necessari per incontrare il mondo e gli altri, per intellighere il reale.

L'umanità adulta continua, come in passato, a esprimere la sua fatica a prendersene cura, a salvaguardare la loro infanzia dalla violazione, dal furto, dalla negazione...<sup>190</sup>

Si richiama in questa sede il valore del contributo della pedagogia e, più in generale, delle Scienze dell'Educazione, tese ad accompagnare allo sviluppo armonico e integrato della

---

<sup>189</sup> Ibidem.

<sup>190</sup> Ibidem.

persona nella propria originalità in direzione di differenza, a partire dal qui e ora (e quindi considerando l'infanzia non solo come preparazione alla vita adulta ma come valore in sé), che accompagni a una vera e propria riforma in grado di tentare l'affronto a quella che è stata definita *l'epoca delle passioni tristi*<sup>191</sup>,

promuovendo sguardi e atteggiamenti improntati all'empatia e all'accoglienza, al gratuito e al gioioso". Tale riforma "non può non prevedere la cura dell'infanzia in termini di impegno etico svincolato da retoriche, ideologie, logiche di mercato"<sup>192</sup>.

Ma, se tale riforma contempla la cura come *conditio sine qua non*, ci chiediamo: cosa intendiamo per *cura* in educazione? Cambi si pone degli interrogativi in merito: cos'è curare? come agisce la cura? si può curare? quale *telos* agisce in chi *prende in cura*? il *prendere in cura* cura anche i curatori? chi viene curato come si relaziona rispetto alla cura?

Lungi dall'essere assimilata alla cura prettamente medica e assistenzialistica, la *cura* in educazione ha a che vedere con l'*I Care* (mi sta a cuore, mi interessa) motto adottato e ripreso da Don Milani in netta opposizione al disimpegno del "me ne frego" imposto dal regime fascista e in linea con la riflessione pedagogica.

Risuona, nella parola *cura*, un richiamo esplicito alla cura come costitutiva dell'esserci. Manini ritiene che la cura pedagogica

quale condizione dell'educare, si configura come stile di comportamento, come modo di condurre le esperienze educative da parte delle educatrici e delle insegnanti [...] potremmo parlare di una forma debole di metodo, dunque non tanto delle cose che si fanno ma dei modi con cui si fanno<sup>193</sup>.

La cura in educazione viene a caratterizzarsi sì come insieme di pratiche, ma anche come rappresentazioni, idee e ragioni che muovono condotte di cura connotate pedagogicamente verso la crescita, verso il superamento.

---

<sup>191</sup> Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2005.

<sup>192</sup> M. Contini, "Non c'era una volta l'infanzia", in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 16.

<sup>193</sup> M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, op. cit., p. 19.

La pedagogia è *sapere di cura* e la cura educativa viene a caratterizzarsi come una delle categorie fondamentali dell'educazione<sup>194</sup>.

Cura educativa intesa come

un insieme di condizioni, di pensieri e di pratiche che prefigura la possibilità al soggetto umano perché, prima ancora che egli esista, lo immagina, ne delinea il profilo, ne prospetta la forma aprendo una pluralità di strade percorribili, affinché egli possa individuare e costituire le tappe della sua realizzazione<sup>195</sup>.

Proviamo a declinare il termine differenza anche come il suo contrario (indifferenza), termine inteso come provare a fare la differenza, senza sottrarsi alle possibilità realizzabili dal nostro agire, pensare e progettare. L'indifferenza di chi non assume su se stesso le responsabilità che competono al proprio ruolo o, "semplicemente", al proprio essere di essere umano, quella per cui Gramsci usava parole forti definendola abulia, parassitismo, vigliaccheria. "Non è vita. Perciò odio gli indifferenti"<sup>196</sup>. Se abbiamo il coraggio di non cambiare canale o di non girare pagina di fronte alle immagini che denunciano la situazione attuale presso alcuni confini tra gli stati d'Europa – confini tracciati non da ideali linee rosse sui nostri libri di geografia, ma da filo spinato che non riesco a non immaginare posto da ciascun cittadino rimasto indifferente, come da me – siamo a rischio di indifferenza. "*Homo sum, humani nihil a me alienum puto*" fa dire Terenzio a Cremete nel *Heautontimorumenos*.

Leonelli offre un'interessante descrizione delle componenti più proprie della cura educativa evidenziando:

l'universo simbolico della cura comprende, tra le altre, una diramazione laterale che merita qualche approfondimento. Nei nostri contesti educativi, per come si è venuta configurando negli altri report della ricerca complessiva la cura è prassi, buone pratiche e buoni gesti; è teoria, riflessione, conoscenza scientifica; è circolarità prassi-teoria, meta-azione e meta-pensiero sulla relazione educativa. Non solo: la cura è attivazione emotiva, è calore, vicinanza; è rielaborazione cognitiva, esercizio di saperi; è circolarità emozionale-

---

<sup>194</sup> Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

<sup>195</sup> M. Contini, "Che cosa inceppa la cura educativa al nido? Indagine su vissuti e rappresentazioni delle educatrici", in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, op. cit., p. 108.

<sup>196</sup> Cfr. A. Gramsci, *Odio gli indifferenti*, Chiarelettere, Milano, 2011.

cognitiva. Questi i principali significati, da cui si evince che la cura educativa è un intreccio sapiente di consapevolezza, attenzioni, sollecitudini che sostiene-accompagna i bambini nella crescita, verso l'autonomia<sup>197</sup>.

Al concetto polisemico di cura si affianca quello di *responsabilità* che si fa impegno e impiego di tempo, energie, risorse, pratiche<sup>198</sup> per corrispondere all'esigenza di crescita. È sorto il sentimento dell'infanzia e si è andata consolidandosi una rappresentazione di infanzia rispettosa delle competenze dei bambini e delle bambine, delle loro esigenze di crescita nella misura in cui il mondo adulto ha assunto su di sé il prendersi cura dell'infanzia; tuttavia, ci ricorda Postman, questo dato non è definito una volta e per sempre ma richiede di essere costantemente negoziato e attualizzato dal mondo adulto che, superando le logiche dell'omertosa complice indifferenza, scelga itinerari economici, politici ed educativi in termini di alleanza<sup>199</sup>, che tanto ha a che vedere con quel sapiente proverbio africano che, senza mezzi termini, ci ricorda come “per educare un ragazzo occorra un villaggio”, anche quando il villaggio è GLocale<sup>200</sup>.

### 1.13 Per le strade della complessità nella cittadinanza GLocale

Con il termine giapponese *dochakuka*, ripreso e ampliato da Roland Robertson<sup>201</sup> prima e da Zygmunt Bauman<sup>202</sup> poi, si va a indicare il ricorsivo intrecciarsi nella vita del singolo, sia di elementi locali sia di elementi globali. Il termine *glocalizzazione*<sup>203</sup>, che comprende e amplia quello di globalizzazione unendo il concetto di *locale* è, infatti, un composto delle parole

---

<sup>197</sup> S. Leonelli, “Il confine educativo e i suoi dintorni”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 2007.

<sup>198</sup> Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.

<sup>199</sup> Cfr. M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma, 2012.

<sup>200</sup> “Termine appropriato con cui Roland Robertson illumina l'inestricabile unità delle spinte alla «globalizzazione» e alla «localizzazione», un fenomeno che il concetto unilaterale di globalizzazione invece oscura”. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 1999, p. 79.

<sup>201</sup> Cfr. R. Robertson, *Le dimensioni della cultura globale. Culture e conflitti nella globalizzazione*, Olschki, Firenze, 2002.

<sup>202</sup> Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, op. cit.

<sup>203</sup> Cfr. Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma, 2005.

*globalizzazione e localizzazione* anche in continuità con l'espressione *Think Global, Act Local*<sup>204</sup>. I bambini e le bambine che abitano le periferie e le città, sia nel mondo occidentale sia in quello orientale, si trovano a vivere istanze da un lato planetarie, con condizionamenti e spinte di varia natura da quelle economiche a quelle culturali fino a quelle politiche e, contemporaneamente, suggestioni provenienti dalla tradizione locale che si viene sempre più a caratterizzare dalla contemporanea compresenza di diverse culture connesse<sup>205</sup>, intrecciate e in relazione tra loro.

La complessità è di casa a diversi livelli e l'impegno educativo non può prescindere dall'accettare di misurarsi nel confronto con la complessità e nell'individuare dispositivi vari, sempre nuovi. Con Fabbri ribadiamo,

negli ospedali come nelle scuole, nei servizi per l'infanzia come nei licei, nelle aule di tribunale, quando non nelle aziende, lo scopo è quello di far sentire come ogni intervento rivolto alla persona sia a sé, tendenzialmente sui generis, depositario di una complessità che rispecchia l'evoluzione dell'attuale cultura della cittadinanza<sup>206</sup>.

Anche quando la cittadinanza viene a essere GLocale, anche accogliendo la complessità insita nell'idea di un villaggio GLocale.

Ma cosa intendiamo per *complessità*?

In senso etimologico, il termine *complessità* deriva da *complex*, formato da *cum* (insieme) e *plecto* (intreccio), a indicare un insieme di elementi – anche di natura diversa e difforme – tessuti insieme, connessi e collegati tra loro. Se vogliamo definire il termine *complessità* per differenza possiamo provare a trovare una parola considerata il suo contrario, ad esempio, la parola *semplice* che, in senso etimologico, deriva da *simplex*, composto da *semel* (una volta) e *plecter* (flettere, piegare). Ciò che viene piegato una volta può essere facilmente dispiegabile, anche ciò che è piegato più volte – complicato, da *cum* (insieme) e *plicare* (piegare) – può essere dis-piegato, seppur con più fatica: scisso nelle sue parti posso analizzarne le singole componenti per poterne ricevere informazioni semplificate. Il tutto è più che la somma delle singole parti, diremmo con la Gestalt, infatti, al contrario, ciò che è

---

<sup>204</sup> Cfr. W. M. Stephen, *Think Global, Act Local: The Life and Legacy of Patrick Geddes*, Luath Press, Edinburgh, 2016.

<sup>205</sup> Cfr. U. Beck, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma, 2005.

<sup>206</sup> M. Fabbri, "Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame", in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 117.

complesso non presenta un'azione reversibile in cui le singole componenti possono tornare a una fase iniziale; per poter comprendere la complessità è necessario guardarla non nelle singole parti ma nel quadro d'insieme offerto dall'intreccio della trama e dell'ordito che, poiché le singole parti, prese una a una, perderebbero di significato. Fuori di metafora, se gli elementi non sono percepiti in relazione tra loro come connessi in maniera significativa perdono il senso. Sottolinea Morin:

così, il paradigma di semplicità è un paradigma che mette ordine nell'universo, e ne scaccia il disordine. L'ordine si riduce a una legge, a un principio. La semplicità vede sia l'uno, sia il molteplice, ma non può vedere che l'Uno può essere nello stesso tempo Molteplice. Il principio di semplicità ora separa ciò che è legato (disgiunzione), ora unifica ciò che è diversificato (riduzione)<sup>207</sup>.

Accogliendo la Complessità così intesa, con l'attenzione di non scadere nel rischio del richiamo al semplificatorio, possiamo individuare tale categoria (della Complessità) come uno tra gli elementi caratterizzanti l'esistenza da un lato riferita al soggetto in sé e dall'altro al soggetto in relazione.

È a questo soggetto, considerato nelle sue poliedriche e intrecciate dimensioni, compreso nella sua Complessità (inter e intrasoggettiva) e nella sua Problematicità, che si rivolgono le pratiche pedagogiche; è a partire da questo soggetto, colto all'interno dei numerosi contesti – di cui fa parte, che condiziona e che lo condizionano – che vengono orientate le efficaci pratiche di cura (efficaci intese in termini emancipatori, di *empowerment*) quali pratiche che promuovono la progettualità esistenziale, il desiderio della ricerca di aprire nuovi orizzonti di possibilità, la curiosità per la differenza, imparando a “considerare le difficoltà dei contesti e dei soggetti con cui lavoriamo come se fosse del tutto oggettiva: per lavorare a decostruirla e decifrarne la costitutiva problematicità, per approssimarsi ad essa accettando di farlo gradualmente, con pazienza, ponendosi in ascolto...”<sup>208</sup>.

Ponendoci in ascolto: in linea con quanto espresso possiamo chiederci: come stanno oggi, in Italia, i bambini e le bambine, cittadini e cittadine GLocali? Cosa prospettiamo in termini

---

<sup>207</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling&Kupfer, Milano, 1993, p. 31.

<sup>208</sup> M. Contini, “Linee di operatività riflessiva, nel segno della deontologia”, in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 43.

educativi per gli anni a venire? È a partire da queste due domande che proviamo a interrogare enti, tra cui l'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza<sup>209</sup>, l'UNICEF<sup>210</sup> e Save The Children<sup>211</sup>, che a queste domande hanno tentato di dare risposte, seppur indicative, attraverso ricerche condotte ad ampio raggio, nella consapevolezza che il confronto con tali ricerche possa essere un modo per rispettare la datità che ci si offre, per non contraddire la narrazione attraverso cui essa si presenta, per accoglierne il sistema di significati che la caratterizzano, accettando di misurarsi con la sua complessità<sup>212</sup>.

## 1.14 Tra i diritti legiferati e quelli non corrisposti: dalle indagini di Save the Children all'Agenda 2030

All'articolo 3 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989 si legge:

In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente.

---

<sup>209</sup> "L'Osservatorio nazionale ha il compito di predisporre documenti ufficiali relativi all'infanzia e all'adolescenza:

Il Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, elaborato ogni due anni con l'obiettivo di conferire priorità ai programmi riferiti ai minori e di rafforzare la cooperazione per lo sviluppo dell'infanzia nel mondo. Il Piano nazionale, acquisito il parere obbligatorio della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, è approvato dal Consiglio dei ministri, adottato con decreto del Presidente della Repubblica e pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale*

la Relazione Biennale sulla condizione dell'infanzia in Italia e sull'attuazione dei relativi diritti

lo schema del Rapporto del Governo all'ONU sull'applicazione della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989, alle scadenze indicate all'art. 44 della Convenzione

Ai sensi del DPR 103/2007, per lo svolgimento delle sue attività l'Osservatorio nazionale si avvale del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

L'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza coordina amministrazioni centrali, Regioni, enti locali, associazioni, ordini professionali e organizzazioni non governative che si occupano di infanzia.

È stato istituito, insieme alla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, dalla legge 451/1997 ed è attualmente regolato dal DPR 14 maggio 2007 n. 103 che ne affida la presidenza congiunta al Ministro del lavoro e delle politiche sociali e al Ministro con delega per le politiche della famiglia.

Per maggiori informazioni si rimanda al testo integrale presente nel sito ufficiale <http://www.minori.it/it/osservatorio> (ultima consultazione 31 luglio 2017)

<sup>210</sup> <http://www.unicef.it/> (ultima consultazione 31.07.2017).

<sup>211</sup> <https://www.savethechildren.it/> (ultima consultazione 31.07.2017).

<sup>212</sup> M. Contini, "L'impegno per una resistenza pedagogica" in M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 43.

È lecito chiedersi se le politiche siano rispettose di questo come di altri articoli sottoscritti dagli Stati membri a cui il mondo adulto deve corrispondere. È altrettanto legittimo evidenziare, seppur non in forma di giustificazione, come le scelte di carattere istituzionale risentano di economie e di mercati in recessione costante, elementi che, di certo, non prospettano un prossimo futuro in netta risalita.

Nel 2012 Save the Children lancia la campagna dal titolo *Ricordiamoci dell'infanzia*<sup>213</sup>.

Viviamo in un'Italia smemorata, nelle mani di adulti che si sono dimenticati dei bambini. Altrimenti il nostro Paese sarebbe già corso ai ripari di fronte ai dati drammatici che ci posizionano ai primi posti della classifica europea sul rischio povertà minorile, e alla loro escalation negli anni<sup>214</sup>.

Nel 2013, in continuità con la precedente campagna, *Allarme Infanzia*<sup>215</sup> ha centrato la provocazione e il dibattito intorno alla denuncia di un silenzioso e continuo “furto di futuro” favorito da un lato dalla crisi, dall'altro dall'assenza di politiche e provvedimenti a favore dell'infanzia e dell'adolescenza. Ma è solo nel 2014 che viene lanciata la campagna *Illumina il futuro*<sup>216</sup>, con il richiamo a un impegno primariamente in termini educativi<sup>217</sup>.

Ma come stanno i bambini e le bambine in Italia, oggi?

Per contestualizzare e per poterci rivolgere all'infanzia con dati significativi, seppur limitandoci primariamente al contesto italiano, mi sembra interessante interrogare i dati, raccolti ed elaborati dai più autorevoli istituti di ricerca italiani e internazionali (Istat; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; EUROSTAT; OCSE, PISA),

---

<sup>213</sup> <http://www.ricordiamocidellinfanzia.it/> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>214</sup> <https://www.savethechildren.it/press/infanzia-italia-save-children-il-226-dei-bambini-%C3%A8-rischio-povert%C3%A0-quasi-1-su-4-con-uno-spread> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>215</sup> <https://www.allarmeinfanzia.it/> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>216</sup> “Una campagna per dare educazione e opportunità ai bambini che vivono in povertà in Italia. Un milione di bambini infatti vive in povertà assoluta, ovvero senza beni e servizi indispensabili per condurre una vita quotidiana accettabile. L'educazione può illuminare il loro futuro”.

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>217</sup> È a partire da questi che sono stati creati dei “punti luce”, degli spazi nati in quartieri svantaggiati delle città con ricche proposte educative: dai laboratori artistici e musicali, ai momenti ricreativi di gioco e attività motorie, dalla promozione della lettura all'educazione alla genitorialità, consulenze pedagogiche, pediatriche e legali...

Ad oggi, i punti luce si trovano a Bari, Brindisi, Catania, Genova, L'Aquila, Marina di Gioiosa Ionica, Milano Giambellino, Milano Quarto Oggiaro, Napoli Barra, Napoli Chiaiano, Napoli Sanità, Palermo Zen2, Palermo Zisa, Potenza, Roma Ponte di Nona, Roma Torre Maura, San Luca, Sassari, Salea, Torino, Venezia Marghera.



relativi ai risultati educativi, alle condizioni di svantaggio familiare, all'offerta educativa di qualità.

Le più recenti ricerche dell'ISTAT sulla povertà in Italia, pubblicate nel luglio 2017 con dati relativi all'anno precedente, nemmeno a dirlo, risultano allarmanti: 1 milione e 619 mila le famiglie residenti in condizione di povertà assoluta, nelle quali vivono 4 milioni e 742 mila individui. In questa sede, tra i numerosi dati emersi, in particolare ci preme ricordare quello relativo ai minori. Infatti, dichiara l'ISTAT: il disagio economico si fa più diffuso se all'interno della famiglia sono presenti figli minori: l'incidenza di povertà è al 20,1% tra le famiglie con due figli minori e al 42,0% tra quelle che ne hanno almeno tre; se queste famiglie sono residenti nel Mezzogiorno sale, rispettivamente, a 26,8% e a 59,9%. Le famiglie di coppie con 1 o 2 figli mostrano valori superiori alla media nazionale (10,9% e 16,8%) così come quelle di monogenitori (13,9%, in particolare nel Mezzogiorno 26,7%) e le famiglie con 2 figli minori del Centro (20,5%)<sup>218</sup>.

A fronte di questi dati Raffaella Milano, direttrice dei Programmi Italia-Europa di Save the Children, ribadisce che la povertà dei bambini deve essere vissuta e fronteggiata come una vera e propria emergenza, con interventi diretti, coraggiosi e urgenti. È noto l'impatto determinante del contesto sociale nel processo di sviluppo dei bambini e delle bambine: sembra esistere una relazione univoca tra le possibilità economiche delle famiglie e le opportunità di socializzazione e formative che le stesse possono offrire ai minori. Questa consapevolezza potrebbe portare le politiche a correre ai ripari, tuttavia sembra che non siano molte le manovre economiche, in questo periodo, a far fronte alle esigenze delle famiglie in difficoltà e a mettere i bambini al riparo dalle trappole della povertà. Ma vedo un effettivo rischio nel leggere le povertà dei minori a partire meramente dal dato economico poiché, pur rimanendo un dato significativo che non possiamo non tenere in considerazione, è opportuno riporre al centro, rivendicandone la valenza, l'impatto delle proposte educative, elementi che più di altri vanno a incidere in profondità, in quanto, "pregiudicando il rendimento scolastico,

---

<sup>218</sup> Fonte dati: ISTAT, *La povertà in Italia*, 13.07.2017, [www.istat.it](http://www.istat.it)

Si noti che sono saliti a 1 milione e 292 mila i bambini che vivono in condizione di povertà assoluta, pari a 1 minore su 8. Sono 161.000 in più (+14%) rispetto all'anno precedente. Aumenta anche l'incidenza del numero dei minori in povertà assoluta sul totale della popolazione che versa in stato di indigenza, passando dal 10,9% del 2015 al 12,5% del 2016. Anche le famiglie con figli minori in povertà assoluta sono quadruplicate: la loro incidenza sul totale delle persone colpite da povertà assoluta è passata, dal 2007 al 2016, dal 2,4% al 9,9%. Il peggioramento della situazione economica colpisce in maniera più estesa anche i minori che sono in povertà relativa: sono 2 milioni e 297 mila nel 2016 e rappresentano il 22,3% della popolazione in questa condizione (nel 2015 erano il 20,2%).

e rischiando di arrestare sul nascere talenti e aspirazioni, investe non solo il presente dei bambini ma ipoteca il loro futuro...”<sup>219</sup>.

Tale richiamo implica una presa in carico effettiva dei bisogni educativi di ciascun bambino e di ciascuna bambina intesi alla stregua di veri e proprio bisogni primari di sopravvivenza. A fronte di tale consapevolezza è richiesto che sia preminente l’investimento in termini di proposte educative, nella misura in cui l’educazione viene intesa pienamente come “aprire orizzonti al possibile per tutti, nessuno escluso”, richiamandone la deontologia più sostanziale. E se tutti è *tutti*, è necessario che l’incremento di alte proposte educative divengano una priorità delle istituzioni e della comunità civile.

Lo dicono da tempo immemore anche le favole: la povertà non è un destino ineluttabile se sulla propria strada si incontra uno strumento magico capace di aprire nuovi mondi di possibilità, come accade ad Aladino che riuscirà a sfamare la madre, sposare la principessa, costruire un palazzo e infine ribaltare la propria vita di adolescente povero, strofinando un anello e poi una lampada per attivare i buoni uffici di un Genio. Oggi i nuovi strumenti per mettere in moto il genio dei più piccoli e liberare il loro futuro sono le diverse opportunità educative, a cominciare dalla scuola, che dovrebbero essere alla portata di tutti e che invece spesso sono, in tutto o in parte, negate ai più<sup>220</sup>.

Se da un lato la povertà minorile agisce su diverse dimensioni della crescita, quella su cui vogliamo concentrarci nel presente paragrafo è, alla luce di quanto evidenziato, la povertà educativa che di fatto viene a costituirsi, in parte e non esclusivamente, come conseguenza della povertà economica ma che comprende, inevitabilmente, altre dimensioni di investimenti non solo in termini finanziari. Possiamo intendere la povertà educativa come conseguenza di diversi fattori e, al contempo, foriera di numerosi e sovrapposti sviluppi inadeguati sul piano delle competenze cognitive, così come sul piano delle capacità emotive, delle esperienze di crescita, di relazione con gli altri, di scoperta di se stessi e del mondo. Il diritto all’educazione come *conditio sine qua non* è strumento alla lotta contro la povertà, l’emarginazione e lo sfruttamento e, come tale, si richiama la necessità che sia garantito a tutti senza alcuna discriminazione.

---

<sup>219</sup> D. Del Boca, M. Ferrera, M. Rossi-Doria, M. E. Santos, C. Saraceno, *La lampada di Aladino. L’indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save The Children Italia, Roma, 2014, p. 3.

<sup>220</sup> Ibidem.

Cosa si intende per povertà educativa?

L'espressione *povertà educativa* assume un ruolo rilevante dal 2014, quando Save The Children, con il contributo del comitato scientifico composto da Andrea Brandolini, Daniela del Boca, Maurizio Ferrera, Marco Rossi-Doria e Chiara Saraceno, lanciando la campagna *Illuminiamo il futuro*<sup>221</sup>, ne elabora un'interessante definizione facendo capo sia alla CRC, sia al *capabilities approach*<sup>222</sup> di A. Sen e M. C. Nussbaum<sup>223</sup>. Per definirla, sono state individuate quattro dimensioni principali della deprivazione educativa che, necessariamente, devono essere riassunte come capisaldi vincolanti.

1. apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. apprendere per vivere assieme, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione<sup>224</sup>.

Sia nel mondo in generale, sia in Italia c'è una forte correlazione tra tassi di scolarità bassi e tutte le diverse manifestazioni della povertà, non solo quella infantile e adolescenziale [...]. Naturalmente, non bisogna mai in questo, come in altri campi, fare automatismi: non è necessariamente così, ma c'è una maggiore probabilità<sup>225</sup>.

---

<sup>221</sup> <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>222</sup> Inteso come il rifiuto della canonica valutazione della ricchezza dei Paesi in base al Pil che viene sostituito da un approccio che guarda alle persone in quanto tali e alla realizzazione delle loro capacità.

<sup>223</sup> Cfr. A. K. Sen, *L'Idea di Giustizia*, Mondadori, Milano, 2014;

Cfr. M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012.

<sup>224</sup> È del dicembre 2016 la pubblicazione, per conto della Treccani, del VII Atlante dell'Infanzia (a rischio) realizzato nell'ambito della campagna *Illuminiamo il futuro* e promossa da Save the Children con l'esplicita finalità di contribuire a vincere la povertà educativa in Italia.

A. Brandolini, D. Del Boca, M. Ferrera, M. Rossi-Doria, C. Saraceno, *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*, Save The Children Italia, Roma, 2016.

<sup>225</sup> M. Rossi Doria, "La scuola abbandonata", in *Micromega* 6/2014, p. 3.

Se da un lato lo stato economico contribuisce, non del tutto ma in gran parte, alla diffusione della povertà educativa, seppur a macchia di leopardo nelle diverse regioni d'Italia, mi sembra quanto meno semplicistico ipotizzare il contrario e, cioè, che sia sufficiente un risanamento e un adeguato investimento (doveroso!) dei conti pubblici perché ci siano direttamente opportunità di investimento economico in educazione. E se tale risanamento non si verificasse? Dobbiamo pensare che sia impossibile lottare contro la povertà educativa, se non in termini di investimento economici? E, soprattutto, è sufficiente l'impiego economico per il raggiungimento dell'obiettivo?

I dati confermano che non è solo questione di risorse.

Dalle analisi della Fondazione RES (Istituto di Ricerca su Economia e Società in Sicilia) si evince che la Puglia ha raggiunto migliori esiti dei test PISA rispetto alle altre regioni del Sud. Questo risultato potrebbe essere correlato all'attenzione dovuta verso alcuni investimenti diretti ai singoli studenti e alle attività didattiche; al contrario, la Sicilia e la Campania hanno scelto di investire maggiormente sullo strumentario didattico (Fondazione RES 2015) senza risultati significativi in termini di abbattimento del divario nella povertà educativa.

Mi sembra interessante, altresì, seppur con un necessario rimando ad altra sede per eventuali approfondimenti, evidenziare come numerosi altri elementi influenzino l'ampliamento di un'efficace offerta formativa nel territorio: per esempio, i dati PISA rilevano una netta corrispondenza tra la frequenza di servizi educativi di qualità e la prevenzione di fattori di rischio con, al contempo, un ampliamento di fattori di sviluppo. Altri elementi che ritengo necessari almeno citare sono l'impegno, la motivazione, la creazione di alleanze e di cooperazione tra dirigenti, insegnanti, educatori, famiglie, istituzioni e territorio che, impegnati a creare alleanze, costituiscono un forte tessuto in termini di comunità educante. Al contrario, sembra essere un elemento determinante la debolezza della rete tra gli attori dei servizi educativi. Tali debolezze influiscono sui livelli di competenze degli studenti sia nel presente che in forma longitudinale nel tempo<sup>226</sup>.

---

<sup>226</sup> "Un'offerta educativa olistica, integrata e di qualità, capace di sostenere i minori dai primi passi all'adolescenza attraverso la promozione di servizi per la prima infanzia, scuole attrezzate (tempo pieno, mense, sicurezza, accesso alle tecnologie), attività ricreative e culturali (sport, musica, lettura, ecc.), può fare la differenza e contribuire a spezzare le catene intergenerazionali della povertà. Un dato che conferma il ruolo centrale dell'investimento educativo, in particolare nei primi sei anni di vita." G. Cederma (a cura di) per Save The Children, *Atlante dell'infanzia a rischio*, Treccani, Roma, 2016, p. 193.

Risale a marzo 2017 la petizione<sup>227</sup> rivolta al Governo con concrete proposte di investimento tese alla lotta contro la povertà educativa. Ma, se in Italia è necessario richiamare all'impegno educativo, dal servizio di Save the Children nel mondo emerge il primo rapporto *End of Childhood Report* sulle *stolen childhoods*, l'infanzia rubata, dal quale risulta che a un minore su sei è negato il diritto all'educazione; 168 milioni coinvolti nel lavoro minorile; più di 16.000 bambini sotto i cinque anni muoiono ogni giorno per malattie facilmente curabili; 156 milioni hanno problemi di crescita a causa della malnutrizione. Non solo, 28 milioni di minori sono in fuga da guerre e persecuzioni e più di 75.000 giovani sono rimasti uccisi solo nel 2015.

È impossibile non aprire lo sguardo sul dramma quotidiano. Nel 2016, un bambino su ottanta, nel mondo, è stato costretto ad abbandonare la propria casa per fuggire da guerre e persecuzioni: si tratta di circa 28 milioni di minori, di cui 10 milioni sono bambini rifugiati, 1 milione richiedenti asilo e 17 milioni sono sfollati interni. Bambini e bambine ai quali, molto spesso, viene negato il diritto alla salute, all'educazione e alla protezione. La Siria, come emerge dalla classifica elaborata da Save the Children, è il Paese con il più alto numero di persone sfollate (più di 12 milioni di persone, che rappresentano il 65% del totale della popolazione). Tra le percentuali più alte, dopo la Siria troviamo Sud Sudan, Somalia e

---

<sup>227</sup> Nel mese di maggio 2017 è stata consegnata al Primo Ministro una petizione riguardante mense scolastiche e sostegno in luoghi scolastici ed extrascolastici quali azioni immediate per contrastare la povertà educativa.

“Dal 2011 ad oggi il tasso di povertà assoluta tra i minori è raddoppiato, arrivando all'11%.

Solo il 13% dei bambini tra 0 e 2 anni ha accesso al nido o a servizi integrativi pubblici. E negli ultimi 10 anni i progressi non sono stati sostanziali.

Il 48% degli alunni, inoltre, continua a *non poter usufruire della mensa scolastica*.

*Facciamo appello al Primo Ministro Gentiloni e al Presidente della Camera e del Senato affinché prendano un impegno concreto per sbloccare, prima della scadenza della legislatura, alcuni provvedimenti fondamentali per aiutare tante famiglie in Italia:*

1 - **ASILI NIDO PER TUTTI**, attraverso la riforma del sistema di istruzione 0-6 anni per rendere i servizi per l'infanzia un *diritto di tutti, fruibile da tutte le famiglie* che ne fanno richiesta, in modo uniforme in tutto il territorio nazionale.

2 - **MENSA SCOLASTICA UGUALE PER TUTTI**. Chiediamo che la mensa diventi un *servizio pubblico essenziale e uniforme sul territorio italiano*, e che si sbloccino i fondi europei già stanziati e non ancora investiti per l'apertura di mense nelle scuole più svantaggiate.

3 - **ATTUAZIONE IMMEDIATA DEL PIANO DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ IN ITALIA**. Il Piano di contrasto alla povertà varato recentemente dal Parlamento deve segnare l'inizio di un intervento su larga scala e continuativo che abbia al centro la lotta alla povertà minorile in tutte le sue forme. Chiediamo che il Governo vari i *decreti attuativi al più presto*, rafforzando in modo strutturale i servizi sociali ed educativi, a partire dai territori più deprivati, *per garantire ad ogni bambino in povertà un effettivo sostegno educativo e sociale*.

Per far decollare il futuro di oltre un milione di bambini in Italia *serve un impegno immediato e concreto da parte del Governo e del Parlamento*. Non si può ignorare questa situazione drammatica che mette in grave rischio le future generazioni. Chiediamo subito tre azioni concrete per fare in modo che la povertà educativa diventi, nei fatti, una priorità nell'agenda politica entro la fine della legislatura”.

Fruibile al link: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/petizione-asilo-nido-e-mensa-per-tutti>

(ultima consultazione 01.12.2017).

Repubblica Centrafricana, dove risulta sfollato circa il 20% della popolazione, mentre in Colombia, al quinto posto di questa graduatoria, si contano 7,5 milioni di persone sfollate<sup>228</sup>. In Italia è Vanna Iori<sup>229</sup> a rispondere, in un comunicato stampa del 1 giugno 2017, ai dati del rapporto Save the Children.

Ci sono tanti, troppi *vulnus* che oggi assumono connotazioni negative e desolanti: dal fenomeno delle spose bambine a quello della povertà materiale ed educativa, è evidente che lo sforzo che occorre promuovere è imponente ma altrettanto necessario.

L'infanzia rubata è sinonimo di diritti negati, di possibilità che si trasformano in costrizioni, violenze, impossibilità ad avere uno sviluppo, fisico ed emotivo, che invece deve essere riconosciuto universalmente come un diritto.

Le zone grigie dell'infanzia si allargano sempre di più e fagocitano milioni di bambine e bambini nel buco nero del lavoro minorile, del traffico degli organi, degli omicidi.

È doveroso lavorare per porre rimedio a questa situazione dove l'elemento cruciale su cui investire è quello dell'educazione, che viene troppo sottovalutato ma che al contrario costituisce un ambito fondamentale per liberare i minori dal giogo dell'esclusione e della violenza<sup>230</sup>.

E se è doveroso, come ritengo che sia, investire in termini educativi, mi pare d'obbligo ricordare l'impegno preso già nel 2000, con gli OSM – Obiettivi Sostenibili del Millennio – i quali hanno simboleggiato uno dei più significativi accordi politici stipulati a livello internazionale, favorendo importanti interventi e politiche a sostegno dello sviluppo. Un accordo nel mondo adulto internazionale che sembra avere il sapore di quell'auspicato patto d'alleanza, per dirla con Contini, tra mondo adulto e mondo bambino:

dunque, ci vorrebbe un “patto d'alleanza” tra mondo adulto e mondo bambino all'interno del quale chi ha potere, i grandi, si sentisse vincolato – da quel potere stesso a mantenere fede a quanto stabilito per legge, a promuovere per i bambini una qualità della vita in grado

---

<sup>228</sup> Cfr. Redazione Cronaca, “Save the Children: infanzia «rubata» a 700 milioni di bambini”, in *Corriere della Sera*, 1.06.2017.

<sup>229</sup> Docente ordinaria di Pedagogia all'Università Cattolica di Milano è deputata del Partito Democratico, componente della Commissione bicamerale per l'infanzia e l'adolescenza, componente e segretaria della II commissione Giustizia della Camera, componente della VII commissione Cultura, scienza e istruzione della Camera.

<sup>230</sup> <http://www.vannaiori.it/2017/06/01/e-inaccettabile-che-il-diritto-allinfanzia-oggi-sia-negato-a-700-milioni-di-bambini-nel-mondo/> (ultima consultazione 30.04.2017).

di favorire l'apertura a possibilità, per loro, che loro non sono ancora in grado neppure di immaginare<sup>231</sup>.

A partire da tale percorso, si è venuto a costituire il processo di definizione nella nuova *road map* per lo sviluppo: l'Agenda 2030 sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). Dalla consapevolezza dell'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo a diversi livelli, sembra essere superato il paradigma per cui l'idea di sostenibilità sia correlata alla questione ecologica ambientale a favore, invece, di una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo.

Durante la settantesima assemblea generale dell'ONU del 2015 è stato individuato il 2030 come data di attuazione dell' "Agenda Universale di Sviluppo Sostenibile", il programma d'azione sottoscritto da più di 150 capi di Stato e di governo, in cui compaiono 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile<sup>232</sup> e 169 traguardi (*Millennium Development Goals*) che vengono a prendere le sembianze di obiettivi di sviluppo del Millennio con la finalità della realizzazione piena dei diritti umani di *tutti*. Gli obiettivi e i traguardi sono tra loro interconnessi e indivisibili, si riferiscono a tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale e ambientale. L'Agenda 2030 si concretizza come un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, perseguendo collaborazioni in direzioni di pace.

---

<sup>231</sup> M. Contini, "Non c'era una volta l'infanzia", in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., pp. 28-29.

<sup>232</sup> Gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile Obiettivo sono i seguenti:

Obiettivo 1: porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo. Obiettivo 2: porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile. Obiettivo 3: assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età. Obiettivo 4: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Obiettivo 5: raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze. Obiettivo 6: garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie. Obiettivo 7: assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni. Obiettivo 8: incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti. Obiettivo 9: costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile. Obiettivo 10: ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni. Obiettivo 11: rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili. Obiettivo 12: garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo. Obiettivo 13: promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico. Obiettivo 14: conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile. Obiettivo 15: proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre. Obiettivo 16: promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile. Obiettivo 17: rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

Siamo determinati a promuovere società pacifiche, giuste ed inclusive che siano libere dalla paura e dalla violenza. Non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace, né la pace senza sviluppo sostenibile<sup>233</sup>.

A partire da tali obiettivi è necessario concretizzare piani d'azione al fine di spezzare il vizioso circolo delle disuguaglianze, implementando l'offerta dei servizi educativi sia nelle strutture scolastiche sia nelle comunità educanti e nell'extra scuola. Questo prevede una seria presa in carica della riflessione sull'educazione e sull'infanzia che sta avvenendo, sembra, restando ferma la consapevolezza che, nel patto d'alleanza a cui abbiamo fatto cenno, un ruolo preponderante nelle decisioni, negli intenti e nell'attualizzazione di questi spetti agli adulti.

Un patto d'alleanza sbilanciato, certo, tra due mondi interlocutori connotati da una "asimmetria" che però significherebbe per chi è in posizione up, non più esercizio di autoritarismi e di violenze, ma finalmente assunzione radicale di responsabilità: etica, oltre che educativa!

Per ora il paradosso permane, anche se l'intento è nella direzione di un suo superamento, svelandosi nelle pieghe delle contraddizioni fra la retorica delle parole, pronunciate intorno al tema dell'infanzia – in tutto il mondo – e l'incuria, l'indifferenza, la crudeltà agite nei confronti dei bambini e delle bambine "in carne ed ossa" – in tutto il mondo!<sup>234</sup>

Come è noto, e come abbiamo avuto modo di evidenziare più volte nella presente trattazione, tra gli intenti espressi, le norme legiferate, le leggi emanate e le prassi consolidate, resta ancora una faglia incresciosa. Tale termine, *faglia*, viene utilizzato spesso e, di certo, non a caso. Non una semplice distanza tra il normato e il realizzato ma, come in geologia, risuona un sistema di crepe articolato, anche indipendenti. Mi sembra un'ottima metafora per descrivere le complessità di numerosi elementi di diversa natura – da quella geografica a quella economica passando per quella sociale, politica, etica, ambientale... – che influiscono alla rispondenza di impegni presi nei confronti dell'infanzia. Sottolinea Contini:

---

<sup>233</sup> L'ambizione di implementare tali *goals* ad ampio spettro globale è a non poco rischio di retorica, tuttavia mi sembra importante sottolineare l'attenzione a questo aspetto esplicitata numerose volte nel documento in cui sono elencate le specificità delle diverse regioni del globo e dei singoli Stati. Agenda 2030 p. 2.

<sup>234</sup> M. Contini, "Non c'era una volta l'infanzia", in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., pp. 28-29.



non v'è dubbio, infatti, che con le Convenzioni si sia affermata la “pensabilità” dei diritti dell’infanzia – diritto alla “qualità” della vita, alla pace, al benessere, alla cura, all’educazione, alle regole, al gioco, alla creatività, alla differenza... – in termini articolati, complessi, impegnativi, eticamente orientati. Dunque, enunciandoli, sottoscrivendoli e condividendoli a livello mondiale, l’umanità ha espresso la sua capacità di realizzare un “salto” evolutivo, un’accelerazione in termini di homo sapiens che va comunque riconosciuta e valorizzata<sup>235</sup>.

Ma a questo deve corrispondere in primo luogo la pensabilità e, con essa, la realizzabilità; processo non sempre immediato in un contesto che non si è mai, come è noto, fino ad ora, sperimentato in tal senso. “Perciò, ai diritti legiferati e rimasti astratti, fanno da contrapposto i diritti negati nella concretezza del vivere quotidiano!<sup>236</sup>. Nonostante le Convenzioni siano propriamente atti giuridici indicanti direzioni e dettagliate azioni, il mondo adulto fa ancora fatica a corrispondervi. Corrispondere ai diritti è l’impegno dell’intero villaggio GLocale, un contesto che sappia fare concorrenza ai modelli socio-culturali potenti e imperanti che rischiano di vedere, ancora, l’infanzia come muta, da ignorare e sottomettere o, al massimo, da sfruttare.

Per far fronte alla sfida del villaggio GLocale, in costante mutamento e costituito dall’intreccio di molteplici elementi che ne determinano la ricca complessità, è necessario attrezzare ciascun cittadino di plurime competenze. In funzione di un cammino nella direzione auspicata e fin qui delineata, che comprende, cioè, anche la presa in carico, in forma strutturata, di percorsi atti a proporre al cittadino GLocale anche tragitti di crescita nelle sue capacità critiche, creative, relazionali, credo sia necessario proseguire su un doppio binario: lo sviluppo della riflessione a partire dalle Scienze dell’Educazione e l’assunzione di responsabilità di orientamenti e linee guida da parte di organismi nazionali, europei e internazionali, alcuni dei quali qui brevemente richiamati. L’Unione Europea già dal 2006, dopo l’anno dichiarato dal Consiglio d’Europa *European Year of Citizenship through Education*, ha redatto un quadro di riferimento sulle *Competenze Chiave*<sup>237</sup> per

---

<sup>235</sup> Ivi, p. 28.

<sup>236</sup> Ibidem.

<sup>237</sup> “Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”.

l'apprendimento permanente<sup>238</sup>, individuandone otto<sup>239</sup>, non declinate in ordine di importanza ma intrecciate e sovrapposte tra loro. Tali competenze sono a tutt'oggi uno dei primari riferimenti delle indicazioni nazionali per la Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo del 2012, riferimento normativo vigente.

## **1.15 È in gioco il diritto a imparare a pensare... in direzione di Pace**

Abbiamo delineato, a grandi passi, la pagina per troppo tempo lasciata bianca dei riconoscimenti dell'infanzia e dei suoi diritti, fino a prefigurare il diritto a vivere l'infanzia e a considerarla nei suoi bisogni, senza tralasciarne le potenzialità. A fronte di queste riflessioni, prendendo in considerazione bambini e bambine come soggetti a tutti gli effetti portatori di diritti individuali e a pieno titolo di cittadinanza planetaria (nel villaggio GLocale!) – oseremmo dire con Morin – appare quanto più rilevante riflettere su alcuni elementi che sembrano preminenti ma a volte, ancora, nonostante le spinte delle politiche culturali europee e internazionali, frequentemente dati per scontati.

“Vivere è il mestiere che voglio insegnargli”<sup>250</sup> dichiara Morin, riprendendo una massima di Jean-Jacques Rousseau e ponendo tale affermazione come titolo e incipit di un suo recente contributo che ha l'ardire di esplicitarsi come “manifesto per cambiare l'educazione”. Morin introduce così un ulteriore tassello alla sua trilogia dedicata al superamento del sistema educativo attuale. Al centro della disamina troviamo le proposte di traiettorie che è necessario offrire ai bambini e alle bambine di oggi perché imparino a vivere, sia in quanto cittadini del proprio villaggio o della propria città, sia nella propria appartenenza ad un'umanità planetaria, senza dimenticare di offrire strumenti – pensieri ed emozioni interconnesse – che

---

Fruibile al link: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L\\_394/L\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L_394/L_39420061230en00100018.pdf) p.3. (ultima consultazione 30.04.2017).

<sup>238</sup> Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006/L394.

<sup>239</sup> 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

<sup>250</sup> Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

permettano alla complessità, caratterizzante inevitabilmente il reale, di essere accolta. Affrontare le contraddizioni senza evitarle e superare anche le istanze più opposte: il *World Economical Forum* (WEF) riconosce queste tra le altre *Skills needed in the 21st Century*<sup>251</sup>. Le 16 competenze devono essere viste non in ordine di importanza quanto intrecciate e interconnesse tra loro. Le *Skills* per il cittadino del XXI secolo, così come le otto Competenze Chiave, ciascuna necessariamente collegata alle altre, si concentrano su plurimi aspetti che

---

<sup>251</sup> Fruibile al link: <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> (ultima consultazione 30.04.2017).

In particolare il WEF conduce una meta-analisi della ricerca sulle competenze del XXI secolo nell'educazione primaria e secondaria individuando una lista di 16 elementi suddivisa in abilità fondamentali (1-6): categoria che comprende sia le abilità di alfabetizzazione e numerazione valutate globalmente, sia l'alfabetizzazione scientifica, delle tecnologie informatiche, finanziaria e culturale e civica. È, in altri termini, la trasmissione di conoscenze più consolidata storicamente che richiede, ad oggi, una particolare attenzione ai contenuti disciplinari tanto quanto ai linguaggi delle discipline e al contempo alla *forma mentis* e al *modus operandi* sotteso all'interno delle discipline stesse.

Tali competenze rappresentano non il fine ma il punto di partenza del percorso verso la padronanza delle competenze del XXI secolo.

Alfabetizzazione letteraria: abilità di leggere, comprendere e usare il linguaggio scritto.

Alfabetizzazione numerica: abilità di usare numeri e altri segni per esprimere relazioni quantitative.

Alfabetizzazione scientifica: abilità di usare la conoscenza e i principi scientifici per capire l'ambiente di un individuo e fare ipotesi.

Alfabetizzazione alle ICT: abilità di usare e creare contenuti per la tecnologia, di trovare e condividere informazioni, rispondere a domande e interagire con altre persone e con i programmi del computer.

Alfabetizzazione finanziaria: abilità di capire e applicare nella pratica aspetti finanziari concettuali.

Alfabetizzazione culturale e civica: abilità di capire, apprezzare, analizzare e applicare la conoscenza delle scienze umanistiche.

Le competenze (7-10), di cui ci occuperemo in maniera più approfondita, rispondono alle situazioni caratterizzate da sfide complesse per cui si rende necessario la raffinatezza di alcuni sistemi di pensiero, in primis, il pensiero critico inteso come il pensiero che permette di identificare, analizzare e valutare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte efficaci ai problemi. Per utilizzare una definizione proposta dal pedagogista Robert H. Ennis, il pensiero critico è "un pensiero razionale e riflessivo focalizzato a decidere cosa pensare o fare". Interessante notare come il pensiero critico venga pertanto definito come una capacità intellettuale che ha necessità di essere esercitata e come tale deve essere sviluppata e non un'attitudine che si eredita in maniera monolitica e preconfezionata. L'esercizio del pensiero critico favorisce altresì la decostruzione dei pregiudizi e l'accoglienza di punti di vista diversi fino al tendere, idealmente, a una sintesi equilibrata (pur sempre temporanea). Altro elemento imprescindibile individuato è la dimensione creativa del pensiero, intesa come competenza che permette di immaginare e inventare nuovi modi di vedere, anche di vedere situazioni problematiche come risorsa. La comunicazione e la collaborazione sono altresì elementi preminenti nella quotidianità di ambienti lavorativi ed extralavorativi.

Pensiero critico/*Problem solving*: abilità di identificare e ponderare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni.

Creatività: abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative, di affrontare i problemi, rispondendo alle richieste attraverso la sintesi e l'applicazione della conoscenza.

Comunicazione: abilità di ascoltare, comprendere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali.

Collaborazione: abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, con la capacità di prevenire e gestire i conflitti.

L'ultimo gruppo si riferisce alle qualità definite relative al carattere (11-16) che descrivono come gli studenti si confrontano con i cambiamenti del tempo presente a cui far fronte attraverso anche persistenza e adattabilità, curiosità e spirito di iniziativa, elementi che fungono da ponti e lancio per la creazione di nuovi concetti e idee. Infine, capacità di leadership e la consapevolezza sociale e culturale comportano interazioni costruttive con gli altri in modi socialmente, eticamente e culturalmente appropriati.

Curiosità: desiderio di fare domande, dimostrando una mente aperta.

Iniziativa: desiderio di farsi carico di nuovi compiti e obiettivi.

Perseveranza: abilità di mantenere l'interesse a raggiungere un obiettivo.

Flessibilità: abilità di cambiare piani, metodi, opinioni e obiettivi alla luce di nuove informazioni.

Leadership: abilità di dirigere, guidare e ispirare gli altri per raggiungere un obiettivo comune.

Consapevolezza sociale e culturale: abilità di interagire con altre persone in un modo socialmente ed eticamente appropriato.

non tralasciano, ad esempio, competenze sociali e civiche le quali, per definizione espressa nel quadro di riferimento europeo, includono competenze personali, interpersonali e interculturali. Possiamo osservarle e intenderle come competenze che si giocano, come vediamo, su numerosi e intrecciati piani e dimensioni: dalla consapevolezza di sé alla predisposizione per l'incontro con l'altro (con un mondo altro); dai codici di comportamento presenti nei diversi ambienti alla tensione verso la conoscenza e il riconoscimento delle diversificate culture, fino ad arrivare a esercitare capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di argomentare il proprio e accettare l'altrui punto di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia, di essere in consonanza con gli altri o di non esserlo quando la consonanza rischia di trasformarsi in omologazione. Accade, più frequentemente di "a volte", che tali implicazioni restino, appunto, implicite e relegate a una sfera quanto più personale e, nel migliore dei casi, familiare. Come se l'interrogarsi e l'interrogare, il conoscersi e il conoscere, l'educazione ad amare, a costruire rapporti improntati al rispetto dell'altro, alla cura, alla solidarietà... possano essere ambiti a cui il sistema educativo abbia facoltà di sottrarsi in funzione di una sorta di giustificazione aprioristica.

Il richiamo della presa in carico delle competenze relazionali, di pensiero, di gestione non violenta dei conflitti, sia da parte della riflessione pedagogica sia delle pratiche educative, è un appello che echeggia, non ascoltato, da lontano. Anche in passato, infatti, riteniamo che sarebbe stata doverosa un'assunzione di responsabilità da parte di enti educativi, anche su piani diversi dalla mera trasmissione di contenuti ma oggi, per i motivi fino a ora accennati, osserviamo un evidente cambiamento nella domanda di competenze<sup>252</sup> che, al contempo, pone in evidenza esplicita (finalmente?) la questione della formazione delle stesse.

Possiamo davvero pensare che non sia responsabilità dei servizi educativi (la scuola in primis) la proposta di un'educazione atta a rendere il soggetto protagonista, in modo coraggioso e consapevole, della progettazione della propria esistenza? Un'espressa intenzione educativa "capace di una responsabile progettazione dell'esistenza, dandogli coscienza degli aspetti positivi o negativi inerenti a un suo svolgersi sul piano rispettivamente dell'autenticità o dell'inautenticità e fornendogli, con la lucidità necessaria per intenderli ed

---

<sup>252</sup> A tale riguardo una ricerca significativa evidenzia come più di un terzo delle aziende globali ha segnalato difficoltà a riempire posizioni aperte nel 2014 a causa della carenza di persone con competenze chiave.

Cfr. "The Talent Shortage Continues: How the Ever Changing Role of HR Can Bridge the Gap.", Manpower Group, 2014.

apprezzarli nel loro significato esistenziale, anche l'energia necessaria per rendere attuale la progettazione medesima"<sup>253</sup>.

La Progettazione Esistenziale<sup>254</sup>, nell'ottica del problematicismo razionalista, si concretizza, come chiarito dalle parole di Silvia Leonelli nel suo testo *Molteplicità*, in

un atteggiamento di assunzione di responsabilità che il soggetto prende con se stesso e comporta l'elaborazione di obiettivi e percorsi che si snodano verso il futuro e nel campo del possibile.

Va considerata un atto coraggioso: il soggetto deve confrontarsi con la problematicità dell'esperienza, con i condizionamenti propri ed altrui; deve fare i conti con le due istanze, soggettiva-oggettiva, legate da un rapporto antinomico di esclusione; deve procedere in direzione razionale tentando l'integrazione, deve darsi dei progetti che "realizzino lui, realizzando l'altro"... sapendo che integrazione e ragione valgono in senso trascendentale, come processualità che non arriva alla soluzione, alla conclusione<sup>255</sup>.

Dopo aver tentato di decostruire i pregiudizi e scardinare gli stereotipi accumulatisi in secoli di storia sui bambini, sulle bambine e sul concetto di infanzia, abbiamo provato a delineare le sfumature di un soggetto protagonista con competenze proprie, e a cui necessita l'intervento educativo per poterle emancipare e implementare: da solo e con gli altri. È con questo sguardo sul soggetto che pensiamo esperienze spendibili in termini di costruzione e di progettazione<sup>256</sup>.

---

<sup>253</sup> Ivi, p. 99.

<sup>254</sup> Il concetto di progettazione esistenziale nasce in seno al problematicismo razionalista, orientamento pedagogico da cui prendono avvio le riflessioni qui proposte. Il problematicismo viene teorizzato da Banfi agli inizi del '900, e ricondotto poi in termini pedagogici da G. M. Bertin. Si qualifica come una corrente di pensiero che prende come riferimento e base di riflessioni l'analisi del contesto e dei cambiamenti che avvengono in seno alle concrete problematiche socioculturali.

Il testo teorico di riferimento della progettazione esistenziale può essere individuato nell'opera dei due pedagogisti G. M. Bertin e M. Contini, *Costruire l'esistenza*, edito per la prima volta nel 1983 da Armando Editore e ripubblicato nel 2004 con il titolo *Educazione alla progettualità esistenziale*.

<sup>255</sup> S. Leonelli, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna, 2003, p. 181.

<sup>256</sup> Non a caso ho scelto le parole *costruire* e *progettare*. Il testo *Educazione alla progettualità esistenziale*, di G. M. Bertin e M. Contini, fu pubblicato per la prima volta nel 1983 con il titolo *Costruire l'esistenza*. Nell'introduzione al testo l'autrice ricorda che in principio, su suggerimento dell'editore, si è posto un accento particolare all'attività del costruire richiamando quel lavoro quotidiano, silente e flessibile, sempre in ascolto delle esigenze contingenti e imprevedute a cui sono chiamati i muratori, coloro i quali di quell'edificio sono i costruttori, perché si evincesse dal testo l'attenzione verso un "protagonismo esistenziale consapevole e coraggioso". Quando nel 2004 si è proposta la riedizione dell'opera l'editore ha chiesto che il titolo subisse variazioni e così, ad oggi, il titolo del testo in commercio è *Educazione alla progettualità esistenziale*, come proposto da Bertin stesso nel 1983. Tale titolo tende ad accentuare il "rilievo e il senso della progettualità esistenziale, nonché dell'impegno di un'educazione tesa a promuoverla".

G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 11.

In quest'ottica viene valorizzata la straordinarietà del quotidiano nella misura in cui sono offerti punti di vista, decentramenti emotivi e cognitivi atti a intendere il quotidiano come luogo dell'agire, dell'azione educativa tesa, per dirla con le parole di Annamaria Contini,

a elevare la qualità della vita, trasferendola – mediante una ragione progettuale nutrita di sentimento e immaginazione – dal piano della banalità a quello dell'autenticità<sup>257</sup>.

Dal piano della banalità a quello dell'autenticità. Dell'autenticità di chi ha compiuto passi di introspezione, di ascolto di influenze e reciproche trasparenze o di opacità che possono essere scovate, viste, scelte o non scelte, subite o superate.

Ma la progettazione esistenziale chiama in causa anche la deontologia pedagogica che presume che il soggetto, attraverso l'azione educativa, possa agevolare e ampliare il proprio repertorio esistenziale sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere; nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé, fino alla responsabilità circa la progettualità della propria esistenza.

Gli aspetti di progettazione e impegno esistenziale su cui focalizzeremo l'attenzione hanno in comune la tendenza a desumere – dall'esercizio del pensare (nelle sue diverse dimensioni) e del pensare insieme – sia categorie finalizzate alla facilitazione, alla mediazione tra se stessi e l'altro, generalizzato o specificato, sia tra se stessi e il mondo. In quest'ottica l'attenzione è rivolta tanto al livello soggettivo e introspettivo quanto a quello intersoggettivo.

Pertanto, con ancora più forza, evidenziamo l'esigenza di partire dalle competenze fondamentali, ma al contempo di andare oltre e di affacciarci a competenze trasversali<sup>258</sup> quali la *collaborazione*, la *creatività* e la *risoluzione creativa dei problemi* così come la *capacità di collaborare* e di *apportare innovazione* con un contributo originale e personale. Gardner, partendo da un'analisi descrittiva del funzionamento della mente, delle intelligenze, multiple e del loro sviluppo, arriva a individuare, in forma di proposta, alcuni tipi “di intelligenza di cui gli individui avranno bisogno se vorranno prosperare nelle epoche

---

<sup>257</sup> A. Contini, “Ragione estetica e ragione pedagogica in Giovanni Maria Bertin”, in G. Marchianò (a cura di) *La pluralità estetica. Lasciti e irradiazioni oltre il Novecento*, Trauben, Torino, 2001, p. 316.

<sup>258</sup> Anche indicate con il termine *life skills* sono state definite come competenze sociali e relazionali atte a far fronte in maniera adeguata e in modo efficace alla quotidianità. L'acquisizione di tali competenze è premessa indispensabile per la promozione di benessere inteso nella sua dimensione personale e sociale così come al fine di stabilire relazioni efficaci.

Cfr. M. Bertini, P. Braibanti, M. P. Gagliardi (a cura di), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello “Skills for life” 11-14 anni*, Franco Angeli, Milano, 2004.

future<sup>259</sup>, *dramatis personae* che hanno dimostrato, in passato, di essere state determinanti per la storia e che, al contempo, lo saranno per il futuro.

Nel mondo interconnesso in cui vive oggi la grande maggioranza degli esseri umani, non basta dire che cosa occorre a ciascun individuo o a ciascun gruppo per sopravvivere nel suo orticello... il mondo del futuro – con gli ubiqui motori di ricerca, robot e congegni informatici di vario tipo – esigerà abilità che finora sono state soltanto facoltative. Per presentarci all'appuntamento nelle condizioni che esso richiede, dovremmo cominciare fin da ora a coltivare queste abilità<sup>260</sup> [...] ma a riflessioni speculative si affianca il monito costante che nel descrivere la mente non ci si può sottrarre a un esame di valori umani<sup>261</sup>.

Come abbiamo potuto osservare, a diversi livelli e con numerosi ruoli (chi da accademico, chi da scienziato, chi con ruoli politici...) si è tentato di sollecitare una ridefinizione di competenze e una valorizzazione di quelle trasversali.

Osserviamo come alcune modalità di organizzazione delle proposte, anche rivolte all'infanzia, inducono a perseguire performance di pensiero sbrigativo e di risultato vincente – in termini competitivi – con gli altri, ad adattarsi a modelli di stili di vita improntati all'adultizzazione, alla spettacolarizzazione, alla vetrinizzazione<sup>262</sup>, alla negazione dell'infanzia.

Considerando il quadro del nostro tempo, del nostro contesto a conflittualità diffusa e le difficoltà che emergono sul piano delle relazioni, sembra importante che ci sia un'educazione – già a partire dall'infanzia – al pensiero critico, all'alfabetizzazione delle emozioni, un'educazione che favorisca l'impegno etico in prospettiva cosmopolita, in direzione di pace. Fin dall'infanzia, dicevamo. Come? Educando già i bambini e le bambine a rapportarsi tra di loro in forme improntate alla cura reciproca; a fare, a farsi e a ricevere domande; a cercare risposte e a sviluppare senso critico insieme agli altri; a scoprire la bellezza dello stare bene

---

<sup>259</sup> H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Torino, 2007, p. 11.

<sup>260</sup> Nella traduzione italiana il termine *capacity*, presente nella prima edizione in lingua inglese, è stato tradotto con *abilità*. Sottolineo però che negli ultimi dieci anni c'è stata una fiorente riflessione intorno ai concetti di abilità, capacità e competenza, tutte possibili traduzioni del termine *capacity*. In considerazione della riflessione attuale proporrei di tradurre il termine con la parola competenza.

<sup>261</sup> H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, op. cit., p. 11-12.

<sup>262</sup> Cfr. D. Cino, S. Demozzi "Figli 'in vetrina'. Il fenomeno dello Sharenting in un'indagine esplorativa", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, dicembre 2017, (in pubblicazione).

insieme, dell'essere felici insieme. È possibile, già dall'infanzia, in un contesto – ad esempio – come quello scolastico, realizzare esperienze di esercizio del pensiero (comprendendo le dimensioni del pensiero), di pensare insieme, di dialogare insieme, di confliggere in forma creativa e non violenta? Come possiamo dare ai bambini strumenti – senza richiedere e pretendere che li abbiano già, senza adultizzarli – atti a renderli capaci di affrontare il loro presente e a non essere succubi di condizionamenti che, in alcuni casi, rischiano di essere anche molto invasivi nella vita di bambine e bambine i quali, è bene ricordarlo, non sono solo i cittadini di domani ma già portatori individuali dei loro diritti?

Tenendo presente e fisso questo obiettivo così esposto, nel presente lavoro proveremo a indagare due tra le possibili proposte che sembrano rispondere e corrispondere alle suggestioni e alle richieste fin qui evidenziate: da un lato il Metodo sperimentato da Maria Montessori, dall'altro la Philosophy for Children elaborato da Matthew Lipman.

Nel primo capitolo abbiamo, sì, incontrato Montessori, così come Key, Jebb e altre figure di uomini e donne che hanno contribuito a far fare passi importanti e decisivi al cammino dei diritti per l'infanzia, nel capitolo successivo di incontrerò ancora la figura di Montessori ma su un piano diverso. Andremo, infatti, ad indagare il metodo da lei proposto da un lato che presenta interessanti elementi che interrogano, ancora oggi, insegnanti ed educatori, dall'altro espone i prodromi ripresi ed ampliati nelle teorie più contemporanee e che proveremo a rintracciare nella proposta di Lipman.

Entrambi gli approcci, in primis, partono da una concezione di infanzia in cui i bambini e le bambine vengono colti nelle loro competenze (in atto e in potenza), così come nei loro specifici bisogni (si cadrebbe, altrimenti, ancora nell'incuria e nel non ascolto per arrivare ad adultizzare, chiedendo troppo, pretendendo qualcosa fuori dalla zona di sviluppo prossimale).

Inoltre, entrambi hanno tra le finalità l'esercizio del pensiero sia in forma autonoma sia nel confronto con l'altro, per poter implementare capacità e, non secondario, atteggiamenti argomentativi. Come? A partire da un duplice dialogo: il primo con le discipline, intese non come contenuti da trasmettere fini a se stessi ma, in senso euristico, come opportunità di scoperta, come linguaggi propri e, con questi, proprie forme e modi di interagire con il reale, come propone Montessori; il secondo, accogliendo le suggestioni della proposta di Lipman, a partire da elementi, o pre-testi, a cui far riferimenti per l'avvio di sessioni che nascono dalla



formulazione delle domande e proseguono con la conversazione che si fa dialogo all'interno di un gruppo che assume le sembianze della comunità di ricerca.

Non solo. Elementi cardine che verranno presi in considerazione sono, tra gli altri, la cura dell'ambiente inteso come contesto che favorisce una forma indiretta di educazione, che assume le caratteristiche del *safe enviornment* all'interno del quale poter sperimentare se stessi e andare alla scoperta dell'altro; il ribaltamento del canonico concetto di errore così come quello di valutazione, la ridefinizione del ruolo dell'insegnante inteso nella veste di regista, di facilitatore...

Interessante elemento, che per alcuni aspetti potremmo intendere complementare tra i due approcci, è la sovrapposizione delle dimensioni individuale e sociale. Entrambe le dimensioni sono compresenti in ambedue le proposte educative anche se, sembra, si arrivi all'una e all'altra per percorsi diversi. Montessori dall'individuale al sociale, Lipman dal sociale all'individuale per raggiungere l'idea di Società per Coesione e di comunità di ricerca entrambe intese contestualmente sia come punto di partenza sia come punto di arrivo.

Con l'esplicita assunzione dell'obiettivo di proporre ai bambini e alle bambine esercizi per implementare la capacità di pensare non soltanto da soli, ma anche confrontandosi con gli altri, senza aggressività, in maniera cooperativa e costruttiva, in forma dialogante con l'altro per raggiungere vie di superamento della violenza verso orizzonti di pace, in direzione di pace: tema caro a Montessori e Lipman dei quali andremo ad analizzare in maniera più approfondita i dispositivi imprescindibili che concorrono al raggiungimento degli scopi prefigurati.

La cura nei confronti dell'infanzia, l'individuazione e il potenziamento di orizzonti del possibile per tutti i bambini e le bambine – non uno di meno – sono, per chi educa, ineludibili responsabilità: la Philosophy for Children e il Metodo montessoriano possono contribuire a corrispondervi!

## **1.16 Educazione al pensiero: proposte dal Metodo Montessori e da Philosophy for Children**

Nella presente capitolo, a partire da alcuni elementi di contesto e cenni storici, abbiamo indagato le dominanti rappresentazioni dell'Infanzia e il cammino dei diritti riconosciuti ai bambini e alle bambine evidenziando, però, la presenza di un persistente scollamento tra le norme legiferate e le loro attuazioni.

È imprescindibile offrire risposte alla questione su diversi fronti, su quello educativo, preso in esame nella presente ricerca, si propone la scommessa di offrire, già dall'infanzia, strumenti di educazione al pensiero complesso teso, tra gli altri aspetti, al riconoscimento dei condizionamenti; all'alfabetizzazione delle emozioni e dei sentire – propri e altrui –; allo sviluppo di competenze relazionali; al superamento di implicazioni violente ai conflitti e ad una gestione positiva e creativa degli stessi.

Tra le proposte educative che si prefiggono tali direzioni di intervento andiamo ad esplorare i dispositivi del Metodo Montessori (che prende il nome dalla sua promulgatrice, Maria Montessori, incontrata nel primo capitolo in riferimento al suo impegno sociale a favore dell'infanzia, a cui ora ci rivolgiamo circa gli aspetti inerenti la sua proposta educativa), e della Philosophy for Children (proposta ideata e realizzata negli anni '70 del secolo scorso da Matthew Lipman). Partendo dalle biografie di entrambi gli autori, i paragrafi, simmetricamente, andranno ad indagare alcuni dei dispositivi presenti nelle le proposte. Tali dispositivi saranno poi ripresi e correlati nell'ultimo capitolo.



## **2. Contributi da “il Metodo” di Maria Montessori**

## 2.1 Maria Montessori

31 agosto 1870. Maria Tecla Artemisia Montessori nasce a Chiaravalle, in provincia di Ancona<sup>1</sup>.

Così, mentre il volto di Dante è associato alla città di Firenze, quello di Manzoni a Milano e Leopardi a Recanati, la figura di Montessori resta ancorata indissolubilmente alla città di Chiaravalle.

Sembra ancora più strano questo dato se pensiamo che la famiglia Montessori si è trasferita a Roma, per via della stabilizzazione di lavoro del padre<sup>2</sup>, quando Maria Montessori aveva appena cinque anni. Perché, se ha vissuto solo pochi anni a Chiaravalle, quando dal Perù cercano Montessori nei motori di ricerca frequentemente viene digitato “Chiaravalle Montessori”?

---

<sup>1</sup> Mi sono chiesta se inserire o meno questo elemento che, per molti aspetti ai fini di questa trattazione, può apparire secondario e accessorio, ma ho scelto di farne cenno per due motivi.

Il primo è personale e biografico. Sono nata anche io a Chiaravalle e, fin da bambina, ho nutrito una certa curiosità per quella che mi raccontavano tutti essere stata tra le prime donne medico in Italia: coraggiosa e determinata, frequentava le aule universitarie a La Sapienza di Roma che, secondo la concezione del tempo, parevano sconvenienti per una ragazza.

L'incontro con il pensiero montessoriano non mi ha lasciata indifferente. Certo, mi è occorsa (e mi occorre) la pazienza dell'attesa per scoprire i tanti dettagli e le numerose sfumature che nel pensiero di Montessori fanno la differenza. Nel 2000, abbattendo non pochi pregiudizi, ho partecipato, più per curiosità che per interesse, al Congresso Internazionale *Maria Montessori e il XXI Secolo* (Convegno di rilievo internazionale tenutosi a Chiaravalle dal 16 al 18 novembre del 2000. Gli atti del Convegno sono stati pubblicati nella rivista *Vita dell'Infanzia*, nel numero speciale 5-6, maggio-giugno/luglio-agosto 2001). Il ricordo più forte che porto ancora è l'emergenza del suo essere donna a favore del voto e dei diritti alle donne, la sua concezione di infanzia, il diritto dei bambini e delle bambine a *essere* bambini e bambine.

Il secondo motivo è di carattere generale e contingente. L'essere nata a Chiaravalle, un paesino marchigiano, è uno degli aspetti più conosciuti di Montessori nelle altre regioni d'Italia; non solo, anche in Europa e fuori dall'Europa.

<sup>2</sup> Alessandro Montessori, nato a Ferrara nel 1835, impiegato delle Finanze, si trasferisce definitivamente a Roma nel 1875 dopo aver sostato a Chiaravalle per un impiego di controllo presso l'allora molto attiva “Manifattura Tabacchi”. È a Chiaravalle che incontra e sposa Renilde Stoppani, originaria di Monte San Vito (AN), lontana nipote di un celebre zio, Antonio Stoppani. Mario Montessori, figlio di Maria Montessori, racconta che sua madre “sovente ricordava con compiacenza il legame di parentela che la legava a Stoppani”.

Ma chi era Antonio Stoppani? Consacrato all'ordine dei rosmignani, è considerato una figura di spicco dell'epoca: geologo, paleontologo e patriota italiano, è professore di paleontologia a Pavia. Di sentimenti liberali partecipò alla terza guerra d'Indipendenza quale volontario della Croce Rossa. Contribuisce in maniera sostanziale ad attribuire una valenza pedagogica alla conoscenza scientifica dell'ambiente.

“La sua opera più significativa e nota è *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia* (1876 con ulteriore edizione [nel 1889], economica e espressamente dedicata alle scuole) ove la trattazione geografico-geologica dell'Italia risponde a un disegno formativo imperniato, per un verso, sulla necessità di creare un'autentica coesione culturale all'interno del Paese e, per un altro, su un modello di sapere unitario e pluriforme, in cui le singole discipline non sono altro che settorializzazioni che si richiamano necessariamente l'un l'altra. Ne *Il Bel Paese*, lo Stoppani prende le vesti di uno zio naturalista che, nella stagione invernale, in periodiche riunioni casalinghe dopo il pasto serale, racconta ad un gruppo di nipotini accompagnati dai genitori le bellezze naturali dell'Italia che nel corso dei suoi numerosi viaggi ha avuto modo di osservare e studiare. L'artificio narrativo intende creare un ambiente di apprendimento caratterizzato dalla familiarità e dalla partecipazione attiva dell'uditore: l'autore risponde alle possibili domande, alle richieste di approfondimento, alle perplessità che immagina possano essere sollevate dai suoi lettori. La fortuna dell'opera fu tale che, nel 1923, i programmi per la scuola elementare redatti da Giuseppe Lombardo Radice consiglieranno ai maestri di destare e sviluppare la curiosità scientifica degli scolari della terza classe mediante la lettura delle pagine de *Il Bel Paese*”.

E. Marescotti, “Stoppani Antonio”, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Bibliografico dell'Educazione (1800-2000)*, fruibile al link <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultima consultazione 01.12.2017).

Forse per il merito di questa cittadina, di aver dato i natali della “donna più interessante d’Europa”, come venne definita nel 1913 dal *New York Tribune* o, “una donna che ha rivoluzionato il sistema educativo del mondo”, come l’ha presentata ai suoi lettori il *Brooklyn Daily Eagle*<sup>3</sup>? Una *influencer*, diremmo oggi.

Forse perché un bel numero di donne di Chiaravalle, trovando occupazione presso la Manifattura Tabacchi e ricevendo uno stipendio, (oltre a potersi permettere, già agli inizi del ‘900, di autotassarsi per la creazione di quello che tutt’oggi viene chiamato il “viale delle sigaraie”<sup>4</sup>, una strada che permetteva alle donne di arrivare al lavoro a piedi all’ombra di platani), decisero di rispondere alla sottoscrizione pubblica per le spese di viaggio al *Congresso Femminile Internazionale* di Berlino, a cui Montessori partecipava quale delegata per discutere sulla questione del salario delle donne<sup>5</sup>?

Altri movimenti in tal senso risposero in zona marchigiana.

Infatti, nonostante Montessori raramente si dichiarasse appartenente a una patria – ama frequentemente chiarire le sue origini, come leggiamo dalle sue stesse parole, riportate dal figlio Mario nel 1967: “la mia patria è una stella che ruota intorno al sole ed è chiamata Terra”<sup>6</sup> – nomina Ancona come *patria* non per i suoi natali, ma in occasione di un particolare evento.

---

<sup>3</sup> M. Bardazzi, “Maria Montessori, la madre italiana del Metodo Google”, in *La Stampa*, 11.07.2013.

<sup>4</sup> “Stare nella «fabbrica» dettava un certo modo di essere, si costruiva una vita sociale emancipata, si accudivano comunque, e forse meglio, i figli perché nella manifattura c’era l’incunabulo, vero precursore degli asili nido: «Dopo quaranta giorni dal parto si tornava al lavoro col fagottino e l’ambiente dove veniva accudito il bambino era una meraviglia: una tutrice per ogni cinque piccoli, fasciatoi e camere perfette, cuoche per prelibate pappine. Noi madri scendevamo per allattarli due volte al giorno e così potevamo coccolarli un po’. Per le madri di oggi è ben diverso».

E poi il viale dei platani che ancora verdeggia a Chiaravalle, vero orgoglio per le sigaraie che lo hanno voluto comprando quelle piante con una parte del loro stipendio. Un po’ per ciascuno, si sono regalate e hanno donato alla città uno scenario migliore: così per andare al lavoro in bicicletta o con la carrozzina del piccolo, la strada era bella e ombreggiata”.

Fonte: Ufficio Stampa Regione Marche, fruibile al link

<http://www.2006.giornatadellemarche.it/APesaro/9dicembre2006LeSigaraiediChiaravalle/tabid/1260/Default.aspx> (ultima consultazione 10.06.2017).

Ricordo inoltre che Chiaravalle è stata una delle prime cittadine ad aver istituito una sala d’allattamento e custodia al fine di favorire il lavoro femminile.

<sup>5</sup> V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 50.

<sup>6</sup> Parole di Maria Montessori, riportate dal figlio M. Montessori, “Maria Montessori mi insegnò a rispettare le libertà del bambino”, in *Around the Child*, Association of Montessorians, Calcutta, 1967, cit. in R. Turco, *Alla ricerca dell’amoroso lavoro: il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*, Armando Editore, Roma, 2016, p. 14.

“Non mi ero ancora accorta di te, Ancona, mia patria!”<sup>7</sup>, dice nel febbraio del 1906, quando scrive, sul giornale *La Vita*<sup>8</sup>, un appello in cui invita le donne italiane a iscriversi nelle liste elettorali politiche, dal momento che nessuna legge ne vietava espressamente l’inserimento<sup>9</sup>. La legge stabiliva, infatti, che fossero elettori i cittadini italiani che avevano compiuto i 21 anni, che sapevano leggere e scrivere e che pagavano una determinata imposta annuale. Al richiamo di Montessori e dei movimenti pro-voto nazionali:

Donne tutte: sorgete! Il vostro primo dovere, in questo momento sociale, è di chiedere il voto politico<sup>10</sup>.

Numerose donne (maestre, infermiere, ostetriche...) fecero richiesta di essere inserite nelle liste elettorali per ottenere il voto politico alle Corti d’Appello di Ancona, Palermo, Brescia, Cagliari, Firenze, Napoli, Venezia. Tutte le sentenze si conclusero con esito unanimemente sfavorevole, fatta eccezione per la città di Ancona. Da qui la dichiarazione di tale città, definita *patria*.

Ancona, tu non sei più una città, come le altre città, o Ancona – oggi tu sei Ancona. E io sento la gloria di essere nata alle tue ombre... tu sei ora per eccellenza la città dell’eterno trionfo! Bella culla d’amore, in te nacque la donna – in te la redenzione femminile pose l’alto vessillo<sup>11</sup>.

Dieci maestre, infatti, si batterono per l’iscrizione alle liste elettorali nei comuni di Senigallia e Montemarciano, anticipando di quarant’anni la conquista del diritto di voto e ottenendola

---

<sup>7</sup> M. Montessori, “Per il voto politico alle donne”, in *La Vita*, 1.08.1906.

In questa sede sottolineiamo che Montessori non torna frequentemente nelle Marche, ma ogni volta che ci torna lo fa per delle consonanze con forti temi caldi corrispondenti alle sue battaglie: uno tra tutti il voto alle donne.

<sup>8</sup> *La Vita*, essendo il 3° per importanza dopo *La Tribuna* e *Il Giornale d’Italia*, è pubblicato a Roma per dieci anni dal 1905 al 1915 con a capo un giornalista romano, Luigi Lodi, marito di Olga Ossani in Lodi.

Cfr. O. Majolo Molinari, *La stampa periodica romana dal 1900 al 1926*, vol. II, Istituto di Studi Romani, Roma, 1977.

<sup>9</sup> M. Montessori, “Proclama alle donne italiane”, in *La Vita*, 26.02.1906.

Montessori, in linea con i comitati pro-suffragio, invita le donne, in possesso dei requisiti legali necessari, a iscriversi nelle liste elettorali dei comuni di residenza. Il “Proclama alle donne italiane” del 1906 riprende quello affisso sui muri di Roma, in cui si legge: “Donne tutte: sorgete! Il vostro primo dovere in questo momento sociale è di chiedere il voto politico”.

<sup>10</sup> M. Montessori, “Per il voto politico alle donne”, op. cit.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

grazie a Lodovico Mortara, primo presidente della Corte di appello di Ancona, definito “il giudice delle donne”<sup>12</sup>.

Immagino un po’ vere tutte queste ipotesi, ma c’è un’ulteriore ragione che mi fa insistere nel ricordare il luogo natio della “dottoressa di Chiaravalle”, e mi sembra un buono spunto di riflessione: Montessori ha intitolato con il nome di *Chiaravalle* la sua casa a Noordwijk, in ricordo della cittadina in cui mosse i primi passi da bambina e in cui fece le prime piccole grandi esperienze, esplorando il mondo intorno a sé durante *i mille giorni che contano*<sup>13</sup>.

Il bambino si sforza di assimilare l’ambiente, e da tali sforzi nasce l’unità profonda della sua personalità [...]. Così si forma, da sola, la personalità umana, come l’embrione e il bambino si trasformano nel creatore d’uomini, nel *Padre dell’uomo*<sup>14</sup>.

Un’assonanza, dunque, che desidero sottolineare: in numerose forme, e questa è solo una delle tante, Montessori mette in risalto l’importanza determinante degli anni dell’infanzia - già a partire dalla prima infanzia, dai mille giorni che contano - come abbiamo potuto evincere dalla lettura del primo capitolo. L’infanzia si caratterizza così non seconda o subordinata alle altre fasi della vita, ma contraddistinta “dell’amoroso lavoro”<sup>15</sup>, dalle numerose scoperte che si compiono nei primi anni, imparagonabili per numero e qualità a tutti gli anni successivi della vita.

In linea con quanto fin qui riportato, sottolineiamo il contributo sostanziale di Montessori verso una nuova concezione di educazione che si realizza fin dalla nascita, già dal momento

---

<sup>12</sup> Cfr. M. Severini, *Dieci donne: storia delle prime elettrici italiane*, Liberilibri, Macerata, 2012. La stessa sentenza venne annullata dalla Cassazione di Roma a causa del ricorso del procuratore del re e fondato sulla “inconciliabilità tra le doti tipicamente femminili e i forti doveri dell’impegno politico”. Nel periodo di iscrizione il governo Giolitti non crollò mai pertanto non ci fu occasione di voto per le dieci maestre, tuttavia, l’evento resta un significativo precedente dall’importante valore simbolico nella lotta per l’emancipazione femminile.

<sup>13</sup> La fase della vita da 0 ai 2 anni

<sup>14</sup> M. Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano, 1986, pp. 48-49.

<sup>15</sup> M. Montessori, “L’amoroso lavoro”, in A. Scocchera (a cura di), *Il Metodo del bambino e la formazione dell’uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2002, p. 57.

Cfr. R. Turco, *Alla ricerca dell’amoroso lavoro*, op. cit.



del parto<sup>16</sup> (senza dimenticare gli atteggiamenti di cura anche durante la gravidanza) e che apre alla pensabilità di rinnovate esperienze educative prima dei sei anni<sup>17</sup>.

Essendo già note, e non solo in Italia, le principali vicende biografiche di Maria Montessori, e trovando una così ricca bibliografia di riferimento, si potrebbe obiettare, in questa sede, dell'inutilità di fare cenni a fatti ormai celebri. È nota, infatti, per essere una delle prime donne laureate in Medicina<sup>18</sup> nell'Italia post-unitaria, la prima donna medico ad aver approfondito studi di psichiatria; non solo, è stata la prima ad aver declinato tali studi nell'infanzia e ad aver promosso la costituzione di una cattedra paragonabile all'attuale Pedagogia Speciale; sono celebri la sua origine geografica e la militanza in movimenti di emancipazione femminile, la posizione contro il fascismo e i regimi totalitari, la vicinanza alla teosofia<sup>19</sup> così come l'impegno a favore della costruzione della pace<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> “Ma, mentre si pensa a fare il buio e il silenzio intorno alla madre, che è stanca, chi pensa a lasciare nel buio e nel silenzio il bambino che pure è stanco, perché possa adattarsi a poco a poco al nuovo ambiente? [...] Nessuno vede nel bambino appena nato l'essere umano che soffre, né pensa all'estrema sensibilità di un corpicino che nessuno ha mai toccato, alle sue reazioni alle innumerevoli nuove impressioni fisiche, a ogni contatto inusato. Si dice: la natura provvede da sé. Essa dà l'aiuto necessario e, del resto, ogni essere vivente deve superare la stessa prova [...]. Per il neonato, invece, né la natura, né la civiltà si prendono cura di alleviare il duro adattamento dell'essere più nobile e più delicato della Creazione. Si pensa che quando il bambino abbia salva la vita, ciò basti: l'unica meta visibile è che non vada perduto lo sforzo di esistere. Il neonato rimasto rattrappito dall'origine è subito vestito, anzi, un tempo era avvolto in fasce”.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 1986, pp. 48-49.

<sup>17</sup> Ricordiamo che i servizi attualmente nominati asilo nido e scuola dell'infanzia, a tutt'oggi non sono regolamentati con una legge che li rende obbligatori.

<sup>18</sup> Il falso mito che la vuole prima donna laureata in Medicina è, probabilmente, da attribuirsi a un accenno riconducibile al testo di Anna Maria Maccheroni, una delle sue prime allieve e collaboratrici.

Cfr. A. M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Ed. Vita dell'Infanzia, Roma, 1956;

*A True Romance. Doctor Maria Montessori as I Knew Her*, The Darien Press, Edimburgh, 1947.

Ricordiamo che in quel periodo storico in Italia si assiste a una crescente iscrizione presso le università. La Legge Casati del 1859 consentiva l'iscrizione delle donne al Ginnasio, ai Licei e agli Istituti tecnici nonostante i pregiudizi e le preoccupazioni morali non portassero le famiglie a essere predisposte favorevolmente verso tale scelta. Se nel 1880 gli iscritti all'università erano circa 13.387, nel 1900 se ne contano 26.761, in particolare l'allora facoltà di Medicina vide un ingente incremento di iscrizioni.

Cfr. R. Finzi, L. Lama, “I conti dell'Università. Prime indagini: 1880/1923”, in G. P. Brizzi, A. Varni (a cura di), *L'Università in Italia, fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, CLUEB, Bologna, 1991.

<sup>19</sup> La Società Teosofica nasce nel 1875 (H. P. Blavatsky), come un'associazione internazionale apolitica e areligiosa fondata nel principio della fratellanza universale.

<sup>20</sup> Nel 1949, per l'infaticabile impegno educativo a favore di un riconoscimento dell'infanzia e dei diritti dei bambini e delle bambine venne proposta dall'onorevole Maria Iervolino, deputata parlamentare, allora presidente dell'Opera Nazionale Montessori, la candidatura di Montessori al Premio Nobel per la Pace. La medesima candidatura venne portata anche nei due anni successivi: nel 1950 e, infine, nel 1951.

“Il premio Nobel per la pace. Maria Montessori tra i candidati” leggiamo nel trafiletto de *Il Corriere d'informazione*, Anno VII, n. 46. Oslo, 23 febbraio 1951.

Tutte e tre le candidature si risolsero con il mancato conferimento dello stesso.

Cfr., C. Grazzini, “Un'occasione perduta”, in *Il Quaderno Montessori*, estate 2002, pp. 59-64.

In questa trattazione, che del pensiero montessoriano approfondirà solo alcuni elementi della proposta educativa, ritengo imprescindibile sottolineare alcuni aspetti, seppur in modo breve e non esaustivo, in quanto strettamente collegati all'elaborazione del suo Metodo<sup>21</sup>.

Come osserva Paola Trabalzini:

Non solo il Metodo costituisce l'atto di nascita della pedagogia montessoriana, ma esso raccoglie anche l'intera esperienza dell'autrice compiuta nel decennio che va dal 1896 al 1909. È Montessori biologa, naturalista, medico, studiosa dei bambini frenastenici, femminista, antropologa, attenta ai problemi sociali del suo tempo che scrive *Il Metodo*<sup>22</sup>.

Nella prima edizione de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*<sup>23</sup> Montessori specifica che:

Se il corso della presente esperienza è così breve sui bambini normali, essa però proviene da esperienze pedagogiche fatte sui bambini anormali, e come tale rappresenta un assai lungo lavoro di pensiero<sup>24</sup>.

Nel volume citato Montessori narra di come siano stati determinanti i lavori precedentemente svolti alla Casa dei Bambini, in particolare evidenzia come la stessa *via de' Marzi* non sarebbe stata possibile senza le più lontane origini e le pregresse esperienze.

---

<sup>21</sup> A partire dal presente capitolo la scelta di scrivere in maiuscolo la parola metodo (fuori citazione), anche riferita allo specifico del Metodo montessoriano, va rintracciata principalmente in rispetto ai testi originali e di prime edizioni in cui Montessori scrive, generalmente, Metodo Montessori usando la lettera maiuscola.

<sup>22</sup> P. Trabalzini, *Maria Montessori, da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, Aracne, Roma, 2003, p.7.

<sup>23</sup> Cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Casa editrice S. Lapi, Città di castello, 1909.

Vedi le edizioni successive: 1951; 1952; 1953; 1957; 1960; 1962; 1966; 1968; 1970; 1980; 1984; rist. 1987; 1991; 1993; 1999. - Tradotto in: inglese (dal testo italiano pronto nel 1948 si fece la traduzione inglese che uscì nello stesso anno), indiano (I ed. 1948), francese (I ed., 1952), tedesco (I ed., 1969), rumeno (I ed. 1977), greco (I ed. 1981), spagnolo (I ed. 1984), ungherese (I ed. 1995), ceco (I ed. 1998), svedese (I ed. 1998), portoghese (I ed. brasiliana, 1965).

Con una nuova breve introduzione di Maria Montessori del 1948. – *La scoperta del bambino*, 1950. In appendice: Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una Casa dei Bambini nel 1907, titolo originale: *La Casa dei Bambini*, dell'Istituto Romano dei Beni Stabili. - Segn. in: *Scuola e città*, 1 (1950), p. 332. - Rec. in: *L'Illustrazione italiana*, (sett. 1950). Dati a cura del CeSMon, <http://www.montessori.uniroma3.it/>

<sup>24</sup> Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori, Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2000, p. 111.

Da Chiaravalle, dunque, si trasferisce a Roma, dove dopo la scuola “elementare”<sup>25</sup> prosegue con gli studi tecnico-scientifici<sup>26</sup>: una scelta coraggiosa, di certo non popolare.

Mi sembra funzionale ribadire che Montessori non frequenterà la scuola Normale<sup>27</sup>, percorso obbligato, all’epoca, per intraprendere l’insegnamento come maestra presso le scuole elementari. A più riprese, nei suoi scritti, sottolineerà come la formazione pregressa e canonica delle maestre, in gran parte donne<sup>28</sup>, avrebbe rischiato di essere un limite, tanta è l’influenza derivante da tale formazione<sup>29</sup> in termini di una proposta educativa che vedeva i bambini e le bambine soggetti da indottrinare e punire.

Intraprende, quindi, gli studi universitari<sup>30</sup>, e non potendo accedere direttamente alla facoltà di Medicina (non proviene da un percorso di studi classici) si iscrive alla facoltà di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali, i cui esami erano gli stessi ed equivalenti a quelli del biennio di Medicina. Nel 1892, dopo aver sostenuto gli esami integrativi di latino<sup>31</sup> e letteratura italiana, accede alla facoltà di Medicina de La Sapienza di Roma frequentando, tra gli altri, docenti illustri come Jacob Moleschott (fisiologia generale), Clodomiro Bonfigli (clinica

---

<sup>25</sup> Così chiamata allora il grado scolastico relativo ai 6-11 anni, definita scuola primaria attualmente nell’ordinamento italiano.

<sup>26</sup> “È probabile che proprio il padre avesse visto favorevolmente l’iscrizione alle scuole tecniche nella prospettiva di poterla aiutare al momento dell’inserimento nel mondo del lavoro, magari in quello stesso Ministero in cui aveva lui stesso lavorato per molti anni; per la stessa ragione avrebbe poi ostacolato la decisione della figlia di intraprendere gli studi universitari. Né è da escludere che la scelta dell’indirizzo tecnico-scientifico – che peraltro consentiva l’accesso ai corsi di laurea in Scienze matematiche, fisiche e naturali – fosse stata suggerita dallo zio Antonio Stoppani, figura di eminente scienziato e religioso dell’Italia del secolo ‘800”.

V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 33.

<sup>27</sup> Terminate le scuole elementari le bambine che potevano permettersi di non lavorare generalmente, sceglievano una scuola che, tra l’altro, non permetteva l’accesso all’università: “Questa scuola, infatti, ha rappresentato, nella seconda metà dell’Ottocento, una via finalmente praticabile per l’accesso delle donne agli studi post-elementari; allo stesso tempo, ne ha favorito l’allontanamento dagli studi superiori e dalla formazione universitaria. Echi di questo conflitto sono rintracciabili anche in alcune storie di vita. Maria Montessori, ad esempio, rifiutò di iscriversi alla scuola normale, come la sua famiglia e le aspettative sociali del suo tempo prescrivevano. Questa scuola rappresentava, nell’immaginario di un’adolescente di allora, la rinuncia a un impegno intellettuale scelto con forte determinazione.”

C. Covato, “Maestre d’Italia. Uno sguardo sull’età liberale”, in *Storia delle donne*, Firenze University Press, 8, 2012, p. 165.

<sup>28</sup> Questo percorso di studi era piuttosto comune soprattutto per le donne, l’assunzione di donne rispetto agli uomini deriva da due elementi: il pregiudizio che si andava diffondendo, secondo cui l’insegnamento avesse affinità con il ruolo materno, e un secondo elemento non marginale (che avvalorava e nutriva il primo): le maestre ricevevano lo stipendio di un terzo inferiore rispetto ai colleghi di sesso maschile (si registravano 37.000 maestre e 11.000 maestri).

<sup>29</sup> Durante il percorso di studi presso la Scuola Normale, istituita dalla legge Casati, gli/le insegnanti venivano formati/e a un metodo di insegnamento che prevedeva la lezione collettiva e l’imposizione di una disciplina rigida basata sulla centralità dell’adulto. “Ottenere una lezione semplice da una maestra preparata secondo i soliti metodi, è cosa ben difficile”.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 121.

<sup>30</sup> In quegli anni si assisteva a un importante incremento del numero di iscritti presso corsi di studi universitari (Cfr. V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova*, op. cit., p. 35) anche se vi era un diffuso atteggiamento critico e più marcatamente di dissenso nei confronti della formazione superiore femminile, non tanto sul piano legislativo quanto in forza di opposizioni di ordine morale, ad esempio per la presenza di uomini e donne nelle aule universitarie.

<sup>31</sup> A causa di indisponibilità economica, non potendo quindi sostenere spese per lezioni private, frequenta, grazie all’intercessione di un religioso, probabilmente A. Stoppani, le lezioni di latino e greco presso il Seminario purché “nascosta dietro un assito di legno, per non turbare con la sua presenza i giovani seminaristi”.

V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova*, op. cit., p. 35.

psichiatrica) e Guido Baccelli, che segnano in maniera importante non solo gli studi ma anche le successive esperienze di Montessori. Non mancano, poi, le occasioni di servizio presso diversi ospedali e presso la clinica psichiatrica; in particolare quest'ultima esperienza è decisiva per gli approfondimenti finalizzati alla scrittura della sua tesi, *Contributo clinico allo studio delle allucinazioni a carattere antagonistico*<sup>32</sup>, che discute nel 1896 con il professor Ezio Sciamanna<sup>33</sup>, direttore della clinica psichiatrica dell'università di Roma. Una rielaborazione della sua tesi comparirà in un articolo a doppio nome con Sante De Sanctis<sup>34</sup>. Nel 1897 diviene assistente chirurgo all'ospedale Santo Spirito e assistente volontaria, insieme a Giuseppe Montesano<sup>35</sup>, presso la clinica psichiatrica<sup>36</sup> dell'università di Roma. A

---

<sup>32</sup> Durante la stesura della tesi, inoltre, affianca il professor Sante De Sanctis (1862-1935) medico, neuropsichiatra e psicologo considerato, a livello internazionale, precursore della psicanalisi, dell'esistenza di una attività onirica e della tesi freudiana dell'interpretazione dei sogni avendo pubblicato un volume dal titolo I sogni. Studi clinici e psicologici di un alienista pochi mesi prima dell'uscita de L'interpretazione dei sogni di Freud, testo nel quale viene citato.

Maria Montessori affronta lo studio delle allucinazioni a contenuto antagonistico e ha occasione di osservare i malati direttamente nel "manicomio di Roma". Elabora in questi anni le prime cartelle cliniche nelle quali raccoglie informazioni derivanti non solo dall'osservazione clinica ma anche da quella pedagogica e compie uno spostamento radicale della ricerca: dalle scienze allo studio dei fatti, dal "che cos'è" al "come accade" e attribuisce un'importanza fondamentale non più allo studio in laboratorio, ma all'osservazione dell'uomo nella sua realtà fisica psichica e sociale.

Per approfondimenti Cfr. V. Babinì, L. Lama, *Una donna nuova*, op. cit.;

P. Trabalzini, *Maria Montessori, da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, op. cit.

<sup>33</sup> Ivi, pp. 23-26.

<sup>34</sup> S. De Sanctis, M. Montessori, "Sulle cosiddette allucinazioni antagoniste", in *Policlino*, a IV, vol. IV, fasc.2, febbraio 1897, pp. 68-71, e fasc. 3, marzo 1097, pp. 113-114.

S. De Sanctis, alunno presso la scuola antropologica di Sergi, fondò a Roma il primo istituto per bambini con deficienze non gravi.

P. Trabalzini, *Maria Montessori, da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, op. cit., p. 26.

"Mentre il De Sanctis orientò in seguito il suo interesse verso la ricerca in prevalenza psichiatrica, Montesano e Montessori restarono legati agli interventi educativi sulla deficienza infantile. Furono proprio i loro studi a orientare l'iniziativa di C. Bonfigli verso la fondazione della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* che si proponeva di organizzare appositi istituti per provvedere alla loro assistenza ed educazione".

G. Chiosso, R. Sani (a cura di) *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* 2 (2013) alla voce De Sanctis.

Fruibile al link <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> alla voce De Sanctis a cura di F. Zurlini, (ultima consultazione 01/12/2017).

<sup>35</sup> M. Montessori instaurò con Giuseppe Ferruccio Maria Montesano, considerato uno dei fondatori della psichiatria infantile in Italia, una intensa relazione professionale e affettiva dalla quale nacque loro figlio Mario. "Nel 1913 il M. fondò e diresse la rivista «L'assistenza dei minorenni anormali», bollettino della Scuola magistrale ortofrenica (SPES, n. 64). A fianco dell'impegno militante il medico lucano non tralasciò la ricerca, dando alle stampe un gran numero di pubblicazioni nel campo psichiatrico che gli valsero nel 1909 la libera docenza in Clinica psichiatrica presso l'università di Roma. Tra le sue opere più importanti nel primo quarto di secolo vanno segnalate *Avviamento alla Pedagogia scientifica* (1905); *Sentimenti ed emozioni* (1916). Nel 1938 diede vita in Roccapiemonte (Salerno) a Villa Silvia al primo istituto medico pedagogico del Mezzogiorno d'Italia in cui si avvale della collaborazione di M. Teresa Rovigatti. Nel 1948, infine, fondò la Società italiana per l'assistenza medico-psico-pedagogica dell'età evolutiva. In piena aderenza alle idee liberali e democratiche che professò fin dalla giovinezza firmò il *Manifesto degli intellettuali antifascisti* redatto nel 1925 da Benedetto Croce. Il M. morì ultranovantenne a Roma il 9 agosto 1961".

Cfr. F. Zurlini, "Montesano Giuseppe Ferruccio", in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, op. cit.

<sup>36</sup> Presso la clinica psichiatrica lavorano Ezio Sciamanna, Sante De Sanctis, M. Montessori e G. F. Montesano, "A questo piccolo gruppo di studiosi va il merito di aver mobilitato nell'ambito della scienza medica psichiatrica l'interesse per l'educazione e l'assistenza dei bambini anormali".

Ibidem.

R. Mazzetti sottolinea come "chi ritiene irrilevante l'opera della Montessori nei riguardi dell'educazione degli anormali ne concentra lo studio partendo dalla fondazione delle Case dei Bambini distaccandola dalla matrice di società e di cultura

partire da questa esperienza approfondisce i propri interessi su ricerche inerenti il “recupero dei bambini frenastenici”<sup>37</sup>, incontrando il pensiero e le opere, tra gli altri, di Jean Marc Gaspard Itard<sup>38</sup> e Édouard Séguin<sup>39</sup>.

Nel discorso inaugurale alla prima Casa dei Bambini, Montessori fa esplicitamente cenno ai due medici sottolineando:

Quanto a me, trent’anni dopo la seconda pubblicazione di Séguin, ne ripresi le idee e – oso affermarlo – l’opera con la stessa freschezza di entusiasmo con cui egli aveva ereditato le idee e l’opera del suo maestro Itard, che morì assistito dalle sue cure filiali. Per dieci anni sperimentai nella pratica e meditai le opere di questi uomini insigni, che si erano sacrificati lasciando all’umanità le prove del loro oscuro eroismo. I miei dieci anni di studio possono sommarsi a quarant’anni di lavoro di Itard e di Séguin. Erano già trascorsi cinquant’anni di attiva preparazione, distribuiti durante oltre un secolo, prima che fosse tentata questa prova, apparentemente breve, di soli due anni. Non credo di commettere errore dicendo che essa rappresenta il lavoro di tre medici, che da Itard a me mossero i primi passi nella via della psichiatria<sup>40</sup>.

---

in cui maturò. Su questa linea, si corre il rischio di smaltire il faticoso cammino fra punto di partenza e punto d’arrivo e di concludere con giudizi inesatti”.

R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma, Armando Editore, 1963, p. 22.

<sup>37</sup> Il termine deriva dal greco antico φρην (mente), e ἀσθένεια (debolezza); stava a indicare, soprattutto all’inizio del 1900, un deficit perlopiù cognitivo di varia entità (erano detti anche imbecilli o idioti). A tal proposito mi corre l’obbligo di chiarire che la lettura di testi della prima metà del Novecento, epoca in cui si collocano gli scritti di Montessori, necessita un’imprescindibile precisazione circa la sintassi e il lessico utilizzati, non si scandalizzi quindi, il lettore, di fronte a termini ad oggi non solo imprecisi e desueti ma, ancora più, che assumono sfumature, quando non negative, almeno *politically incorrect* e fuorvianti. Si ricordi, altrimenti, leggendo le citazioni che si riferiscono ai suoi testi, di contestualizzare quelle parole e quelle espressioni al periodo storico di origine e si tenti, così, di individuarne una più chiara trasposizione a un lessico specifico contemporaneo.

<sup>38</sup> Cfr. J. Itard, *Il fanciullo selvaggio dell’Aveyron*, Armando Editore, Roma, 2007.

<sup>39</sup> É. Séguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières*, Librairie de l’Académie Royale de Médecine, Paris, 1846.

<sup>40</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit. pp. 37-38.

Montessori, nel suo testo *La scoperta del bambino*, descrive Itard come il fondatore della Pedagogia Scientifica poiché è stato il primo educatore a praticare l’osservazione scientifica dell’individuo e per primo ha tentato di individuare strategie e mezzi adatti all’educazione dei sensi e della motricità in un ambiente predisposto con stimoli atti a favorire e agevolare l’acquisizione dei sistemi della cultura simbolica.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 25; Cfr. J. Itard, *Il fanciullo selvaggio*, op. cit.

Jean Itard è affiancato da un collaboratore, Édouard Séguin, secondo cui l’educazione deve includere: l’attività (considerata insieme di sistema muscolare e sensoriale), l’intelligenza (educazione intellettuale), la volontà (educazione morale che, come per Kant, trova la base nella razionalità e, pertanto permette la comprensione e la distinzione tra il bene e il male) è a partire da questi riferimenti che nascono nuovi approcci alla malattia mentale e metodi per l’educazione, definita al tempo, dei minorati psichici. In una lezione di Montessori del 1926 leggiamo: “Quando io ebbi occasione di studiarlo, questo libro (*L’educazione fisiologica* di Séguin) non era stato consultato da nessuno. Le persone che conoscevano il Metodo di Séguin se lo erano tramandato di bocca senza che nessuno fosse ricorso alla sorgente. Io l’ho letto quel libro e l’ho copiato in bella scrittura. Sono circa 600 pagine e vi ho trovato cose giovevoli non solo all’educazione dei deficienti, ma anche all’educazione dei fanciulli normali. Vi ho trovato questa frase : «I processi da me seguiti non sono adatti soltanto ai deficienti, ma sono buoni per ogni natura umana. Se verrà qualcuno che vorrà applicarli ai fanciulli normali, compirà la

Nello stesso periodo si consolida l'impegno sul fronte dei diritti dell'infanzia.

La valorizzazione della categoria dell'Infanzia può essere individuata come uno degli elementi più inattuali di Montessori, tanto inattuale, in termini nietzschiani, da rischiare più volte il fraintendimento.

Noi, gli adulti, nell'interpretare e nel trattare il bambino, non abbiamo sbagliato soltanto in qualche dettaglio dell'educazione, o in qualche forma imperfetta di scuola; noi abbiamo presa una strada del tutto errata; e perciò si pone ora una nuova questione sociale e morale. Tra l'adulto e il bambino era sorto un dissidio che durava indisturbato da secoli: oggi il bambino ha scosso l'equilibrio sociale tra i due termini in lotta. È questo rivolgimento, che ci spinge all'azione, non soltanto verso gli educatori, ma verso tutti gli adulti – e specialmente i genitori<sup>41</sup>.

Roberto Mazzetti, commentando Montessori, sottolinea come sia necessario rendersi conto del conflitto che si perpetra tra i maggiori d'età e quelli di minor età (poco distante dall'accezione di minorità), un conflitto che si fa tra l'adulto e il bambino, tra il debole e il potente.

Nessuno ha espresso in modo più commosso e quasi ispirato la teoria dei diritti del fanciullo... evidentemente nessuno ha rovesciato, dopo le misteriose e luminose affermazioni evangeliche sull'infanzia, con la lucida radicalità del fanciullo padre dell'uomo, tutta la tradizione occidentale della *paideia* e del diritto, consideranti l'infanzia e la fanciullezza come umanità carente, come incapacità etica, giuridica e razionale<sup>42</sup>.

La constatazione per cui non esiste uomo né donna non proveniente dal bambino e dalla bambina che si è stati porta Montessori a dichiarare che il bambino è padre dell'uomo. L'impegno di Montessori a favore dall'infanzia si inserisce in un itinerario di lotta sociale consolidato e duraturo. Viene chiamata, come relatrice, a esprimersi su temi preponderanti

---

più grande opera di educazione». Cfr. *Lezione dattiloscritta durante il corso del 1926*, Corso Nazionale Montessori. Lezioni della dottoressa Maria Montessori, Milano, febbraio-agosto 1926, Litografia Mariani, Milano.

Si noti che Itard e Séguin sono considerati tra i padri fondatori della pedagogia speciale.

<sup>41</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 1956, p. 8.

<sup>42</sup> R. Mazzetti, *Il fanciullo come padre dell'uomo*, op.cit., p. 82.

nell'orizzonte culturale del tempo, dall'impegno femminista ai diritti dell'infanzia, fino alla rivoluzione sulla considerazione dell'infanzia.

Non posso non far riferimento, pertanto, al suo impegno sociale come conferenziera, ad esempio, presso il citato Congresso Internazionale di Berlino già nel 1896, sui temi più vari della pace e delle riforme sociali, dell'educazione e istruzione femminile, del lavoro delle donne e del loro diritto alla parità dei salari.

Ed è una giovane donna psichiatra impegnata nel movimento femminista – e adesso sappiamo che cosa possono aver significato distintamente questi aggettivi – quella che parteciperà nel 1898, al famoso congresso pedagogico di Torino<sup>43</sup>.

Nel 1897, durante il Congresso Nazionale di Medicina di Torino, denuncia la responsabilità sociale in merito alla delinquenza minorile e l'indifferenza verso la ricerca di strategie preventive<sup>44</sup>. Su queste medesime tematiche è consigliera, insieme a Montesano, della *Lega nazionale per la protezione dei bambini deficienti*<sup>45</sup>, fondata da Bonfigli che avvia, nel 1900, una Scuola Magistrale Ortofrenica con l'obiettivo di formare le insegnanti, e un istituto medico-pedagogico che prevedeva sia la componente teorica – con elementi di fisiologia, igiene, antropologia, e il tentativo di cogliere gli apporti che tali discipline possono offrire all'educazione – sia, imprescindibilmente, quella di osservazione e di pratica. Montessori frequenta per due anni la Scuola Ortofrenica<sup>46</sup>, prima di abbandonarla e dedicarsi alle Case dei Bambini. Seppur restino sempre, fino all'ultima edizione, elementi in linea con quell'esperienza, dal distacco con la Lega osserviamo un sempre minor utilizzo dell'atteggiamento medico in senso puramente classificatorio e, già in quel periodo, i bambini e le bambine vengono descritti come un'unità psico-fisica; Montessori raccomanda infatti, oltre alla cura dell'igiene come forma preventiva, l'educazione dei sensi e, ancora prima, quella muscolare come necessarie agli altri apprendimenti.

---

<sup>43</sup> R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando Editore, Roma, 2007, p. 70.

<sup>44</sup> R. Raimondo, "La «pedagogia riparatrice» secondo Maria Montessori: un ideale regolativo ed educativo", in *Rivista di storia dell'educazione*, 2016, 1, pp. 191-202.

<sup>45</sup> Può, a buon diritto, essere considerato uno dei primi tentativi di interessamento alla Pedagogia Speciale.

<sup>46</sup> Diverse sono le ipotesi per giustificare l'abbandono della Scuola Magistrale Ortofrenica; R. Kramer, ad esempio, suppone che potrebbero esserci motivi personali: in quello stesso periodo G. Montesano si sposa. Montessori da quel momento vestirà sempre con abiti di colore nero, fatta eccezione per il periodo indiano in cui vestirà il bianco, in India, colore del lutto.

Si iscrive al corso di laurea in Filosofia, frequentando le lezioni di pedagogia (con Luigi Credaro) e filosofia teoretica e morale, senza sostenere gli esami. Sollecita costantemente l'avvio di una cattedra di "pedagogia dei deficienti" presso l'Istituto Superiore di Magistero Femminile, a Roma, in cui, divenuta ufficiale sanitario, svolge l'insegnamento di igiene e antropologia dal 1900 al 1907. Con Credaro, allora ministro dell'Istruzione, propone una formazione rinnovata per gli insegnanti:

La Pedagogia, dai limiti di una semplice materia secondaria della facoltà filosofica, come era stata finora, a una facoltà indipendente, la quale, come quella di Medicina, comprendesse gl'insegnamenti più vari – e tra questi entrano pure l'Igiene pedagogica e la Psicologia sperimentale<sup>47</sup>.

Il suo interesse per la formazione degli insegnanti permarrà in tutti i successivi anni, così come la sua teorizzazione circa una nuova visione di insegnante, di cui approfondiremo alcuni aspetti a breve.

Dobbiamo far nascere nella coscienza del maestro l'interesse alla manifestazione dei fenomeni naturali in genere<sup>48</sup>.

Verranno riprese, nei prossimi paragrafi, nozioni biografiche successive al 1907 per approfondire alcuni aspetti inerenti l'esilio in India e l'internazionalizzazione di Montessori. A partire da questi cenni sulla vita e le opere, seppur non esaurienti e solo introduttivi, indaghiamo ora il suo pensiero, affacciandoci alla prima Casa dei Bambini per approfondire, poi, alcuni aspetti imprescindibili del Metodo da lei elaborato, per individuare gli elementi privilegiati e funzionali nell'educazione e nell'esercizio dell'argomentare, del pensare e del pensare insieme... in direzione di Pace<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 4-5.

<sup>48</sup> Ivi, p. 6.

<sup>49</sup> Cfr. M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, 1970.



## 2.2 San Lorenzo: un laboratorio alla periferia di Roma

Alla fine dell'Ottocento nella periferia di Roma si concentrò una forte ondata migratoria<sup>50</sup> e il quartiere di San Lorenzo<sup>51</sup> si trasformò via via in un rifugio per una fetta della popolazione piuttosto bisognosa: adulti analfabeti, disoccupati che trovavano alloggio a poche lire in case di fortuna, lavoratori che guadagnavano saltuariamente, ingaggiati in occupazioni giornaliere. Il degrado e la poca cura del luogo acuivano sempre più i trambusti nella quotidianità degli individui<sup>52</sup>.

Edoardo Talamo<sup>53</sup>, fondatore e direttore dell'Istituto Romano per i Beni Stabili (IRBS), guidò l'appalto per la riqualifica del patrimonio immobiliare e, con lungimiranza, tentò di unire obiettivi architettonici a istanze sociali, igieniche ed educative, in linea con numerose riforme sul versante dell'istruzione popolare e dell'edilizia promosse da Giolitti. Per la riqualificazione del quartiere San Lorenzo, Talamo chiese la collaborazione di Montessori; infatti, all'interno del progetto di ristrutturazione non mancava un *asilo infantile*, anzi, una scuola, in ogni casa popolare costruita, con obiettivo assistenziale e custodialistico rivolto principalmente ai bambini dai tre ai sei anni, quindi in età prescolare. Senza mezzi termini, si cercava di evitare che i bambini e le bambine lasciati liberi per le strade provocassero danni alle aiuole e agli spazi comuni. Non solo. Il messaggio implicito contenuto in questa proposta pone il minore in una posizione quasi strumentale: l'educazione ai bambini e alle bambine, oltre ad avere l'obiettivo primario di accompagnarli nella crescita, aveva uno scopo

---

<sup>50</sup> Un alto numero di famiglie o singoli operai, provenienti dalle regioni circostanti (in particolar modo Abruzzo, Campania e Marche) si trasferirono a Roma in cerca di lavoro: impiegati nell'edilizia, netturbini, ferrovieri in servizio nella vicina stazione Termini, facchini che lavorano allo scalo merci dietro al viale San Lorenzo, proletari che hanno lasciato la campagna ma sono rimasti ancorati alla loro cultura rurale e vivono con gli animali che hanno portato con in città e che rendono le condizioni di vita estremamente malsane.

<sup>51</sup> Il quartiere San Lorenzo, nato come conseguenza della speculazione edilizia di quei primi anni dell'unità di Italia intorno alla fine del 1800, si situa fuori Porta Tiburtina, fra le Mura Aureliane e il Cimitero di Campo Verano. Le prime costruzioni sorgono fra il 1884 e il 1890 ma molti edifici rimangono incompiuti. Il quartiere resta a lungo disabitato finché viene occupato da immigrati.

<sup>52</sup> Avendo vissuto in luoghi di campagna, la cultura rurale era ancora predominante nonostante le differenze sostanziali nell'abitazione costruite alla periferia di Roma. Era frequente il caso di famiglie che vivevano con gli animali, e le condizioni di vita venivano a essere decisamente poco salubri.

Le abitazioni, inoltre, non erano ancora dotate né di servizi igienici né di rete fognaria né, tanto meno, di quella elettrica.

Gli appartamenti, molto grandi, indicano le famiglie a subaffittarne delle stanze creando una situazione di grande promiscuità e sovrappopolamento che rese la situazione allarmante.

<sup>53</sup> Edoardo Talamo (1958-1916) fu nominato senatore nel 1913.

secondario esplicito: arrivare alla famiglia e diffondere il messaggio a tutti gli inquilini del caseggiato e del quartiere. Seppur ancora in termini puramente strumentali, i bambini e le bambine vengono a essere protagonisti, competenti, promotori di un cambiamento sociale. Talamo sposò la prospettiva più ampia di Maria Montessori e accadde, nelle aule di via de' Marzi, quella che "la Dottoressa" stessa chiamò "la scoperta dell'infanzia"<sup>54</sup>.

Qui ci deve essere un'energia sconosciuta, che bisogna scoprire, che bisogna far vivere<sup>55</sup>.

Ma in che modo? Mettendo al centro i bambini e le bambine. Dal mobilio ai materiali, dal ruolo della "maestra nuova"<sup>56</sup> al sentimento dell'infanzia incarnato nello sguardo verso i bambini e le bambine che frequentavano le aule di via de' Marzi.

E così nel quartiere di San Lorenzo, in quel grande laboratorio che è stata la prima Casa dei Bambini nel 1907, l'infanzia si è svelata agli occhi di Maria Montessori; questo, anche, il motivo che la spinse a scegliere, per l'ultima edizione di uno dei suoi libri, un nuovo titolo: *La scoperta del bambino*<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit.

<sup>55</sup> M. Montessori, "Il miracolo del bambino" in A. Scocchera (a cura di), *Il Metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, op. cit., p. 25.

<sup>56</sup> M. Montessori, "E così carissimi amici: discorso sulla maestra nuova", 1931, in A. Scocchera, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, op. cit., pp. 225-227. Montessori si rivolge generalmente all'insegnante declinandola al femminile, in continuità, anche nella presente trattazione si sceglierà, nella maggior parte dei casi, tale declinazione.

<sup>57</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit.

Tale testo, opera cardine del pensiero pedagogico di Maria Montessori, è stato edito cinque volte (di cui una, in verità, è una ristampa). Pubblicato inizialmente come resoconto delle esperienze da lei effettuate dal 1896 al 1909, con particolare ed esplicito riferimento alla prima Casa dei Bambini, prendeva il titolo di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Nel 1950, 42 anni dopo, viene pubblicato, in Italia per la quinta volta, con il titolo *La scoperta del bambino*, a ribadire che il lavoro compiuto è la risultante più che di cambiamenti sostanziali, della presa di consapevolezza, sempre più esplicita, del protagonismo dei bambini e delle bambine. Lo chiarisce lei stessa nell'introduzione alla V edizione sottolineando che "il nostro lavoro è il risultato più che la creazione di un nuovo metodo educativo. Le conclusioni a cui giungemmo sono espresse nel nuovo titolo: *La scoperta del bambino*".

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. VII

Tra gli altri aspetti rilevanti osserviamo che, mentre nelle prime edizioni l'autrice si concentra notevolmente sull'uso dei materiali e sulla struttura dell'ambiente, nelle ultime sposta sempre più il fulcro dell'attenzione e della tensione proponendo numerose osservazioni di bambini e bambine, del lavoro individuale e cooperativo, osservazioni che ne manifestano e ne evidenziano le competenze. Anche le immagini inserite nelle prime edizioni differiscono dall'ultima in cui compaiono primariamente bambine e bambini (inglesi, svizzeri, olandesi, indiani) al lavoro con i materiali e negli ambienti.

Mi sembra interessante notare come la stesura del volume di cui sopra non sia nato da un'intuizione di Montessori quanto da un'esplicita richiesta di Leopoldo Franchetti e di sua moglie Alice Hallgarten, fondatori, nel 1901 della "Montesca" scuola rurale aperta di Città di Castello, finalizzata all'emancipazione delle classi povere. "Queste parole e questo metodo, non devono vagare di bocca in bocca, ma debbono divenire mezzo di propaganda".

M. Montessori, *Corso di pedagogia scientifica: appunti e note sulle lezioni della Dottoressa Maria Montessori*, STE, Città di Castello, 1909, p. 37.

Si veda, per maggiori riferimenti, l'edizione critica P. Trabalzi, *Maria Montessori, da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, op. cit. Ad oggi è presente a Città di Castello la Fondazione Hallgarten-Franchetti con annesso Centro studi Villa Montesca: <http://www.montesca.eu/> (ultima consultazione 11.12.2017).

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<sup>58</sup>.

Più di cento anni fa nelle stanze di via de' Marzi, osservando da medico, da scienziata, i fenomeni di quotidiana straordinarietà, Montessori evidenzia come il bambino e la bambina in un ambiente a loro misura (in termini di arredi, sì, ma anche nel senso di corrispondente ai loro bisogni più intimi e inespressi) si manifestino non vasi vuoti da riempire, ma autonomi e desiderosi di operare, di fare, di lavorare, di conoscere, soddisfatti per le attività svolte e scelte secondo il loro proprio interesse.

È a questo bambino, è a questa bambina, che abbiamo il dovere di corrispondere diritti non solo come cittadini di domani ma di oggi, portatori individuali dei propri diritti.

Allora cambia tutto. Cambia il nostro sguardo rivolto ai bambini e alle bambine con cui siamo in relazione, ma cambia anche il loro sguardo, il loro modo di percepirsi. Gli stessi materiali e gli ambienti raccontano l'impegno e l'intenzione di mettersi *all'altezza* del bambino e della bambina, e da lì partire alla loro *scoperta*.

6 gennaio 1907. Maria Montessori sceglie una data che si pone come metafora esplicita per il primo giorno alla Casa dei Bambini<sup>59</sup>: l'Epifania, intesa come manifestazione di istanze precedentemente nascoste e disvelate grazie a un radicale cambiamento di paradigma; all'interno di una scuola che non viene chiamata "materna"<sup>60</sup>, parola che evoca al centro il ruolo accogliente dell'adulto, ma Casa dei Bambini. Tale nome, suggerito da Olga Lodi, giornalista, fondatrice e direttrice del quotidiano *La Vita*<sup>61</sup>, ricorda il protagonismo dei padroni di casa<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 150.

<sup>59</sup> "Ricordando quello che avvenne in quel giorno non ricordiamo un'iniziativa in se stessa compiuta, ma il principio di un'opera al cui sviluppo sentiamo il bisogno e abbiamo il dovere di collaborare". S. Valitutti, M. Iannello, G. Di Millo e M. A. Grassi, *La prima "Casa dei Bambini" di Maria Montessori - The first Children's House of Maria Montessori Roma 1907*, Ed. ONM, Roma, 2006.

<sup>60</sup> Cfr. F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*, Armando Editore, Roma, 2011.

<sup>61</sup> *La Vita* nacque almeno in parte grazie agli sforzi della direzione centrale del partito radicale.

<sup>62</sup> Olga Bianca Ossani, amica sia di Talamo che di Montessori fu, insieme a questa, una delle due delegate al Congresso internazionale delle donne di Londra. Si legge: "Questa scuola speciale [...] fu battezzata dalla signora Olga Lodi, comune amica del Talamo e mia, col nome gentile di «Casa dei Bambini»". M. Montessori, "Le conquiste del bambino piccolo", in A. Scocchera (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, op. cit, p. 34.

È interessante evidenziare che non è stato propriamente il Metodo Montessori a creare la Casa dei Bambini ma, viceversa, l'esperienza della Casa dei Bambini, in continuità con quelle precedenti, ha costituito il laboratorio per la formazione del Metodo Montessori. Sarebbe un'ingenuità pensare che la Casa dei Bambini di San Lorenzo fosse già all'inizio completa, sia in termini di suppellettili, sia in termini di progetto; al contrario può essere considerata la cellula originaria di un nuovo sistema educativo<sup>63</sup>. Sistema teso a coniugare esigenze di diversa natura, da quelle educative a quelle sociali.

La Casa dei Bambini, infatti, introduce un concetto nuovo, un luogo a sua misura in cui il bambino, autonomamente, sceglie; propone dunque una rinnovata immagine per i bambini e per le bambine, così come una nuova immagine di infanzia.

## 2.3 Un pensiero rivoluzionario

Immersa nel proprio tempo e nelle istanze che muovevano a una rappresentazione differente dell'infanzia, Montessori fa un passo in più, compie una rivoluzione paragonabile a quella copernicana; immagina *un nuovo centro* per il dibattito culturale sulla rappresentazione dell'infanzia: non più gli adulti, gli insegnanti o i contenuti da trasmettere, ma i bambini e le bambine, abitanti naturali di quel periodo di vita.

I bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea [...] condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Cfr. S. Valitutti, M. Iannello, G. Di Millo e M. A. Grassi, *Roma 1907. La prima Casa dei bambini di Maria Montessori*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2006.

<sup>64</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 50.

È, dicevamo, a partire dall'osservazione<sup>65</sup> dei singoli bambini e delle singole bambine che nasce *la scoperta dell'infanzia*<sup>66</sup>, una rivoluzione che, secondo Montessori, parte da un rinnovato sguardo adulto sull'infanzia. In linea con questi aspetti Contini evidenzia che:

L'infanzia può affacciarsi ed esserci quando gli adulti sono più competenti, più maturi e riflessivi e quindi trattano i bambini da bambini<sup>67</sup>.

Elementi cardine dell'impostazione metodologica di Montessori verranno presi in considerazione più puntualmente nel presente capitolo e, per avviare una trattazione più accurata, in questa sede mi preme porre in evidenza come, fin dall'inizio, i rifiuti più espliciti nei confronti del pensiero montessoriano non si concentrassero tanto sulla visione individualistica o sensista dell'esperienza scolastica o del metodo educativo – elementi che emergono in modo ricorrente tra le critiche successive – quanto, in forma evidente, sulla negazione per la scoperta del bambino: le maggiori resistenze si verificano in relazione alla negazione delle competenze e dei diritti dell'infanzia.

L'idea montessoriana più difficile da accettare da parte degli studiosi del tempo, sia di quelli americani (influenzati da una concezione direttiva della pedagogia froebeliana e pragmatista), sia di quelli cattolici e idealisti, riguardava questa visione ottimistica e auto regolativa di cui sarebbe portatore il bambino che per svilupparsi non avrebbe bisogno né di castighi, né di costrizioni, ma di una presenza non direttiva per innescare un processo

---

<sup>65</sup> Il Metodo proposto da Montessori nasce dall'osservazione, si sviluppa, si organizza, si va sempre più strutturando, anche storicamente, attraverso l'osservazione. Anche nelle Indicazioni per il curricolo l'osservazione viene introdotta come punto cardine dello stile educativo e intesa come elemento regolatore a partire da cui definire l'ambiente e le strategie di apprendimento e viene intesa come funzionale al riconoscimento dei modi propri di essere, di apprendere, di relazionarsi alla scoperta – e per il rispetto – dell'originalità del singolo (Tali indicazioni sono riprese nelle normative attualmente vigenti, Cfr. MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica istruzione, 2012).

Un'osservazione che, da subito, si contraddistingue per tre caratteri fondamentali: la contestualità, la partecipazione osservante e la visione ecologica. Forte di una formazione antropologica, Montessori mutua il concetto di un'osservazione scientificamente guidata come strumento per un ipotetico rinnovamento dell'educazione di inizio '900. È a questa competenza, tra le altre, a cui l'insegnante deve essere formato, sia a livello teorico sia metodologico, e che, altresì, richiede una sorta di allenamento alla e dell'osservazione stessa. L'osservazione, infatti, è riconosciuta da Montessori come uno strumento potente, che richiede tempo e motivazione. La funzione dell'osservazione è da un lato puramente conoscitiva sullo stato delle cose e sui cambiamenti, dall'altro offre suggerimenti di eventuali modifiche da apportare e si configura come un procedimento selettivo guidato da ipotesi, finalizzato a raccogliere informazioni rilevanti per il fenomeno che si vuole osservare.

<sup>66</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit.

<sup>67</sup> M. Contini, "Non c'era una volta l'infanzia. E oggi?" in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 23.

autoeducativo [...] tutte queste critiche tendevano a vedere semplicisticamente la pedagogia montessoriana come una educazione ottimista, libertaria e individualista<sup>68</sup>.

Montessori fa, delle competenze e del valore dell'infanzia, il centro e il punto di partenza del Metodo, continuando a sottolineare, nei diversi testi e nelle diversificate edizioni<sup>69</sup> che alla base del percorso, alla base del Metodo, c'è sempre, indissolubilmente, la scoperta del bambino, ribadendo che i punti di approdo di tale riflessione vengono erroneamente definiti conquiste del suo Metodo.

Le conquiste raggiunte dai bambini restano da attribuirsi ai bambini e alle bambine stessi che, posti in un ambiente liberante da ostacoli e a misura di ciascuno, manifestano le proprie competenze e capacità.

E pure, quale fu la reazione, specialmente degli scienziati del tempo? La scrittura miracolosa non fu attribuita ad un fatto psichico, ma a un metodo di educazione<sup>70</sup>.

Questo a sottolineare la difficoltà di attribuire ai bambini e alle bambine delle competenze, le reticenze del mondo adulto a riconoscere all'infanzia una posizione diversa dalla sottomissione. Oltre che per la scrittura (definita l'esplosione della scrittura) è stata attribuita medesima difficoltà di riconoscimento alla polarizzazione dell'attenzione<sup>71</sup>, alla disciplina nella libertà<sup>72</sup>... fatti osservabili già dall'infanzia, ma che non le vengono riconosciuti se non come fittizi o nati da un condizionamento diretto e operante. Perché?

A questa domanda Mazzetti<sup>73</sup> prova a rispondere risalendo a millenari pregiudizi che pesano sui bambini e sulle bambine. Per dedurre la portata di tali preconcetti basta pensare a celebri

---

<sup>68</sup> R. Foschi, *Maria Montessori*, Ediesse, Roma, 2012, pp. 87-88.

<sup>69</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit. pp. 353-354.

<sup>70</sup> M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano, 1953, p. 26.

<sup>71</sup> Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Roma, 1950, p. 61.

Nello sviluppo del Metodo la libera scelta diviene strumento imprescindibile per le osservazioni.

<sup>72</sup> La libera scelta è autenticamente realizzabile solo all'interno di un ambiente preparato.

Il concetto di libera scelta è introdotto da Montessori a partire da alcune osservazioni dell'autonomia dei bambini e delle bambine all'interno di un ambiente preparato, a loro misura e da loro conosciuto.

"La maestra andò un giorno a scuola un po' in ritardo e aveva dimenticato di chiudere la credenza. Trovò che molti bambini l'avevano aperta e vi stavano aggrappati attorno. Qualcuno prendeva poi gli oggetti e li portava via. La maestra giudicò queste procedure come un istinto al furto. Io credetti di interpretare che i bambini ormai conoscevano così bene gli oggetti che potevano prenderli da sé. E così fu". M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 162.

Purtroppo frequentemente la libertà di scelta viene fraintesa con un liberismo che, sottolinea la stessa Montessori, sarebbe dispersione e dissipazione. Nelle scuole montessoriane la libertà di scelta e di azione dei bambini e delle bambine è all'interno di un contesto (per il quale intendo sia l'ambiente come precedentemente accennata la descrizione, sia come relazioni, clima, regole...) adeguato e rispondente ai bisogni e alle potenzialità di tutti e di ciascuno.

<sup>73</sup> Cfr. R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Vol. 3, Armando Editore, Roma, 1967.

studi che circolavano in ambienti di alta cultura all'inizio del Novecento. Immagini di bambini e bambine incapaci di attenzione perché quasi sprovvisti di poteri emozionali e mentali, con i conseguenti veti a un'educazione ai lavori intellettuali e agli sforzi mentali. Di fatto Montessori osserva una sorta di visione parziale offerta all'esperimento di San Lorenzo, un vero e proprio fraintendimento per cui venne dato merito esclusivo ai materiali e al Metodo, che non furono invece considerati come strumento per poter osservare la "mente del bambino"<sup>74</sup>.

Nelle osservazioni di Montessori il valore della cura all'ambiente, e più in generale al contesto, ha fatto la differenza sia nella possibilità di osservare le evidenze espresse dalla mente infantile, sia nell'agevolarne la manifestazione e lo sviluppo ma, con lei, esprimo le sue stesse perplessità: perché, anche le persone di alta cultura della Roma della prima metà del Novecento, anche quelle meglio disposte a riconoscere il valore dell'infanzia, non hanno potuto/saputo cogliere la portata della sua rivoluzione nella valorizzazione dell'infanzia? "Così fu messo, in nome della scienza, una specie di coperchio tombale, sui nostri esperimenti"<sup>75</sup>: anziché riconoscere il bambino si è posto l'accento sul Metodo, riconoscendo – eventualmente – valore a un mero strumento che, la stessa Montessori ribadisce, è di osservazione. Il Metodo permette lo svelamento delle potenzialità nell'infanzia e non la sua formazione, essendo essa, invece, già presente.

Maria Montessori, abbiamo ricordato nel primo capitolo, fa una denuncia a favore dell'infanzia del suo tempo (e del nostro?) considerando che spesso i bambini e le bambine vivono in un mondo non loro, non a loro misura, in cui le cose e le persone non sono per loro né gli appartengono: vivere in un mondo non a loro misura non permette di mostrare ciò che saprebbero fare se fossero messi nelle condizioni di farlo, si mostra sempre più l'infanzia nella sua inettitudine, nella sua debolezza.

Cos'è l'infanzia? Un disturbo costante per l'adulto preoccupato e stancato da occupazioni sempre più assorbenti. Non c'è posto per l'infanzia nelle nostre strette case della città moderna, dove si accumulano le famiglie. Non c'è posto nelle vie [...]. Gli adulti non hanno tempo per occuparsi di loro (i bambini, *nda*). Anche nelle migliori condizioni, il

---

<sup>74</sup> Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit.

<sup>75</sup> M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, op. cit., p. 26.

bambino resta confinato nella sua stanza deve starsene buono, in silenzio, perché nulla gli appartiene<sup>76</sup>.

Parliamo di una vera e propria rivoluzione *futura olim*, contraddizione di termini traducibile in “cose che già sono, ma future”<sup>77</sup>. È a questo bambino, a questa bambina, che ci rivolgiamo, con lo sguardo indagatore, consapevole dei possibili pregiudizi con cui l’occhio adulto rischia di imprigionare l’infanzia e che, a partire dalla propria lente, osserva, incontra, costruisce... Ritornando alla domanda che ci spinge a prendere in considerazione i dispositivi del Metodo Montessori, ci chiediamo: quali, tra gli altri, possono contribuire all’educazione al pensiero critico, creativo, all’alfabetizzazione delle emozioni, a un’educazione che favorisca l’impegno etico in prospettiva cosmopolita, in direzione di pace?

Se volessimo considerare l’espressione *Metodo Montessori* potremmo riferirci a un piccolo approfondimento delle sue due parti: il Metodo (inteso come aiuto alla vita) e Montessori (che lei sostituisce con: del bambino).

Analizzeremo quindi, a partire dal concetto di Metodo e dalla concezione di Infanzia che Montessori offre, alcuni elementi funzionali allo scopo preposto.

### 2.3.1 Il Metodo...

Si vorrebbe sapere in poche e chiare parole che cosa è questo Metodo Montessori. Se si abolisse non solo il nome, ma anche il concetto comune di “metodo” per sostituirvi un’altra indicazione, se parlassimo di un aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall’oppressione dei pregiudizi antichi sull’educazione, allora tutto si farebbe chiaro. È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l’educazione<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> M. Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano, 1976, p. 11.

<sup>77</sup> N. Padellaro, “Futura olim!”, in M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, op. cit., p. 13.

<sup>78</sup> M. Montessori, *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano, 1949, p. 11.



In queste poche righe Montessori sottolinea come il suo sistema di pensiero possa essere definito *metodo* a patto che si chiarisca la posizione del concetto stesso di metodo all'interno della sua proposta educativa e, più in generale, del suo impianto epistemico. Montessori teme che tale parola possa essere letta in termini riduttivi e descrive il Metodo non come una lista di rigide indicazioni, ma un insieme dinamico di tracce teoriche e buone prassi che, partendo dall'osservazione dei soggetti nel contesto, si viene a caratterizzare con un paradigma riflessivo che guida e accompagna la prassi stessa. In linea con l'accezione che lei offre al Metodo, mi sembra interessante richiamare l'etimologia della parola.

Dal greco μέθοδος, da μετά (in direzione di) e ὁδός (cammino, strada, percorso): il Metodo è decodificato come un "cammino in direzione di", un modo di procedere teso al raggiungimento di una meta. La *meta* del suo Metodo è, per Montessori, l'educazione. Quale? Un'educazione intesa come "aiuto alla vita"<sup>79</sup>, indirizzato alla realizzazione globale e integrata della persona sia come singolo, sia come singolo all'interno delle diverse relazioni, in particolare quelle con l'altro, con gli altri, con sé e con l'ambiente.

Questa è l'educazione intesa come aiuto alla vita; un'educazione dalla nascita, che alimenti una rivoluzione scevra di ogni violenza e che unisca tutti per un fine comune e li attragga verso un solo centro. Madri, padri, uomini di stato, tutti converranno nel rispettare e nell'aiutare questa delicata costruzione, elaborata in condizioni psichicamente misteriose, sotto la guida di un maestro ulteriore. È questa la nuova luminosa speranza dell'umanità. Non ricostruzione, ma aiuto alla costruzione che l'anima umana è chiamata a condurre a termine, costruzione intesa come sviluppo di tutte le immense potenzialità di cui il bambino, figlio dell'uomo, è dotato<sup>80</sup>.

In questa indicazione non leggo tanto un monolitico scopo predefinito, ma un obiettivo raggiungibile a patto che resti in divenire e in costruzione, contestualizzata in termini di tempo e spazio; a patto che resti un orizzonte che, come ogni orizzonte che si rispetti, a ogni passo nel cammino del suo raggiungimento sposti un po' più avanti il confine. Pensare un metodo che concepisce l'educazione come aiuto alla vita, vuol dire individuare prassi nutrite da riflessività e riflessioni, alimentate dalle esperienze che promuovono, a loro volta, nuove

---

<sup>79</sup> Ivi, p. 9.

<sup>80</sup> Ivi, p. 16.

riflessioni, e che scelgono coraggiosamente la direzione della differenza.

Tuttavia il Metodo, come da Montessori inteso, da un lato assume le sembianze di un percorso non direttivo, ma pur sempre con una direzione che guida le scelte progettuali, dall'altro è punto di vista. Come sostiene Anna Maria Ferrati Scocchera: il Metodo Montessori è un paio d'occhiali con cui scoprire l'infanzia, osservando ogni bambino e ogni bambina<sup>81</sup>.

Il Metodo è un microscopio spirituale da puntare sull'infanzia<sup>82</sup>.

Il Metodo come aiuto alla vita viene dunque a essere un insieme di strumenti che agevolano la costruzione armonica e integrata della persona: colta, vista, nella sua globalità e nelle sue proprie relazioni; al centro vi è il soggetto in divenire.

Certo, la parola metodo è in Montessori una parola ricorrente: è, ad esempio, titolo di una delle sue prime opere che, ricordiamo, nei paesi anglosassoni viene ancora chiamata semplicemente *Il Metodo* ma che per esteso era *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*<sup>83</sup>. Lei stessa ha poi voluto cambiare titolo in *La scoperta del bambino*<sup>84</sup>, proprio in virtù della riconsiderazione del centro del proprio esperimento nel laboratorio di San Lorenzo: i bambini e le bambine<sup>85</sup>.

L'aula stessa è intesa come laboratorio e ogni lezione "corrisponde ad un esperimento"<sup>86</sup>. Montessori ritiene di aver individuato le condizioni necessarie per conoscere l'infanzia<sup>87</sup> che, grazie all'osservazione<sup>88</sup> costante da parte dell'insegnante e al suo ruolo di cura

---

<sup>81</sup> Durante i numerosi interventi pubblici, nelle lezioni e, in particolare in un colloquio avvenuto nella sua abitazione ad Ancona, in data 27 gennaio 2017, alla presenza della maestra Marcella Caputo. Documentazione e audio presso la mia abitazione.

<sup>82</sup> R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori*, op. cit., p. 76.

<sup>83</sup> Cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, op. cit.

<sup>84</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit.

<sup>85</sup> Honegger Fresco lo definisce "un approccio scientifico e filosofico, non di una tecnica brevettata, rigorosa e univoca. L'idea di base è che, favorendo la curiosità innata del bambino, l'apprendimento avverrà senza alcuno sforzo e con il massimo godimento (quindi con il massimo profitto), senza bisogno di voti e imposizioni".

[http://www.repubblica.it/venerdi/articoli/2017/04/28/news/la\\_psicogrammatica\\_di\\_maria\\_montessori-164119533/](http://www.repubblica.it/venerdi/articoli/2017/04/28/news/la_psicogrammatica_di_maria_montessori-164119533/)

<sup>86</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. VII

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> Il Metodo Montessori potrebbe, a buon diritto, essere definito "il Metodo per, del e dal bambino e della bambina", in quanto non si tratta di un pensiero in astratto ma in risposta a un bisogno contingente dei bambini e delle bambine (per), nasce dall'osservazione, dalle tendenze e dai bisogni espressi e inespressi (del); infine, in linea con quanto assunto, l'osservazione diviene uno dei fulcri dell'impostazione montessoriana secondo cui osservare significa, anche, svelare e disvelare (dal) atteggiamenti e comportamenti che rischiano di mimetizzare bisogni inespressi, non ancora pensabili e implicita, in diretta conseguenza, maturare un ascolto attivo e un pensiero che sia riflessivo e non stereotipato.

dell'ambiente, offre la possibilità di rispondere, continuamente, a quell'interrogativo silenzioso, tra sé e sé, che Montessori pone a ogni bambino e a ogni bambina incontrati: “Chi sei tu?”.

Il bambino normale attratto dall'oggetto vi fissava intensamente tutta la sua attenzione, e continuava a lavorare e a lavorare senza posa, in una concentrazione meravigliosa. E dopo aver lavorato, *allora* appariva soddisfatto, riposato e felice [...]. E un giorno finalmente, con grande emozione [...] dissi tra me: Chi siete?<sup>89</sup>

Non solo, come abbiamo provato a sostenere nel primo capitolo, per scoprire la dignità, i diritti, i bisogni e le competenze dell'infanzia, ma anche per poter individuare le modalità efficaci al fine di corrispondere alle responsabilità di adulti. E allora, concentriamoci nella seconda parte dell'espressione *il Metodo Montessori*, quella parte – *Montessori* – che può, a ben vedere, essere sostituita con *del bambino*.

### 2.3.2 ...del bambino

Il Metodo, dunque, viene a configurarsi come *il Metodo del bambino*.

Montessori sottolinea infatti che il suo cognome, posto a intitolare il Metodo, potrebbe essere comodamente sostituito:

---

Cfr. E. Catarsi (a cura di), “Maria Montessori e l'osservazione del bambino”, in *Vita dell'Infanzia*, n° 7/8 luglio-agosto, 2005.

Quello che per Montessori è il “segreto dell'infanzia” non può essere svelato dal vedere comune, consueto, sfocato da preconcetti sull'infanzia e oscurato dall'adultocentrismo, ma da un particolare modo d'applicarsi osservativamente. È grazie all'osservazione, attenta e partecipata, che l'adulto può sostituire all'immagine tradizionale di un bambino bisognoso di premi e punizioni per poter guidare il suo comportamento, altrimenti indirezionato, illogico e imprevedibile, quella di un soggetto concentrato. A partire da tale scoperta, siamo consapevoli che il bambino e la bambina non possono accontentarsi di semplice custodia ma è necessario, alla liberazione delle potenzialità creative e creatrici, uno spazio di accoglienza e accompagnamento: “L'opera dell'educazione è divisa tra maestra e ambiente. All'antica maestra «insegnante» è sostituito un insieme assai più complesso, cioè coesistono alla maestra molti oggetti (i mezzi di sviluppo) che cooperano alla educazione del bambino”.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 164.

<sup>89</sup> Ivi, p. 152.

Io stessa del resto non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo: io non ho fatto altro che studiare il bambino, e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il Metodo Montessori. Tutt'al più io sono l'interprete del bambino<sup>90</sup>.

Inoltre – ricorda Montessori – il suo nome è stato aggiunto per differenziarlo da altri metodi, ma la stessa sottolinea ricorrentemente che potrebbe essere definito “Metodo del bambino” in quanto da un lato corrisponde ai bambini e alle bambine (potenzialità e bisogno), dall'altro si è venuto costituendo proprio dall'osservazione dei bambini e delle bambine di tutto il mondo<sup>91</sup>. Il Metodo Montessori che “per distinguerlo dai tanti altri tentativi moderni di creare nuove forme di scuola – porta un nome personale”<sup>92</sup> può a ragion veduta essere nominato “Metodo del bambino”.

Se il sistema educativo deve essere riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso<sup>93</sup>.

Partendo dalla consapevolezza che il bambino (o la bambina) viene “scoperto”, visto e considerato non più e non solo esclusivamente bisognoso ma anche autonomo, non più e non solo passivamente indottrinabile, ma competente, in grado, capace – capace anche di pensare – Montessori in *La scoperta del bambino* si chiede, rivolgendosi ai bambini e alle bambine: “Chi sei tu?”.

Chi sono, dunque, i bambini e le bambine che Montessori incontra? Chi sono i bambini e le bambine scoperti – diremmo – con lei? Di quali bambini stiamo parlando?

Di ciascun bambino e ciascuna bambina abitante in qualsiasi latitudine del pianeta, a ribadire da un lato l'impegno per l'osservazione e il riconoscimento delle specificità di ciascuno, dall'altro l'universalità di alcune e determinate competenze, fasi di sviluppo, di “crescenza” e bisogni. Ricordiamo l'impegno di Montessori e le sue osservazioni compiute nelle più disparate e differenziate realtà del Globo<sup>94</sup>, il suo desiderio di sottolineare, pur valorizzando e non prescindendo dalle specificità di ciascuno, gli aspetti che accomunano

---

<sup>90</sup> M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 1946, p. 17.

<sup>91</sup> Si ricordi che Montessori ha visitato e osservato i bambini in tutti i continenti eccetto quello africano. La morte l'ha colta nell'organizzazione di un suo viaggio per il Ghana.

<sup>92</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 7.

<sup>93</sup> M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, op. cit., p. 17.

<sup>94</sup> Montessori ha sperimentato il Metodo in tutti i continenti, fatta eccezione per il continente africano.

l'umanità e, di conseguenza, l'impegno di corrispondere ai diritti di tutti, tutti a partire dall'infanzia: bambini e bambine, europei, americani o indiani, con molte risorse economiche o in stato di abbandono o povertà. Quali sono i bisogni e le domande dei bambini e delle bambine nelle diverse fasi dello sviluppo e, di conseguenza, quale "aiuto alla vita" corrispondervi, universalmente, tenendo comunque sempre conto dell'incontro nell'osservazione di ciascuno? Potrebbe sembrare retorico ai nostri orecchi, quasi banale (così scontato da non accorgerci più di quanto sia ancora un pensiero inattuale) ma, ricordo, Montessori vive tra le due guerre, lottando contro i regimi totalitari e costretta a lasciare l'Italia per le sue idee contrastanti il regime fascista: ha gridato alla dignità di tutti in tempi in cui il potere politico ed economico gridavano alla "supremazia della razza" e con questa al riconoscimento della dignità di alcuni, dei diritti di pochi.

Ricordiamo che possiamo osservare, a partire dalle considerazioni espresse nei paragrafi precedenti, la richiesta di un profondo cambiamento di paradigma: da un *prototipo di bambino* considerato come vaso vuoto da riempire – di concetti, preconetti, nozioni, dati... –, come ricettacolo in cui travasare e inculcare informazioni, a un soggetto attivo, costruttore partecipe delle proprie conoscenze che, anche grazie alle sue azioni, alle sue relazioni, al suo incontro con il mondo e con l'Altro da Sé, realizza se stesso e non solo!

Non dobbiamo fare del bambino soltanto quello che vogliamo noi, cioè quello che riteniamo, a nostro giudizio, che egli possa fare. È questa una colpa che non può giustificare con l'ignoranza di quello che è il bambino<sup>95</sup>.

Montessori richiama le responsabilità del mondo adulto, che permane nella comoda standardizzazione dell'infanzia, secondo canoni che sembrano rispondere più a logiche di mercato (e mercificatorie) che non del riconoscimento dell'infanzia nelle sue potenze e potenzialità, a conoscere l'infanzia e a corrispondere percorsi educativi adeguati, assumendo la posizione scientifica di chi osserva.

Montessori propone che al soggetto, nelle diverse età della vita, anche neonato, anche bambino, sia riconosciuta la propria differenza, per certi aspetti dipendente (ricordando le

---

<sup>95</sup> A. Scocchera (a cura di), *Il Metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti inediti e rari*, op. cit., p. 28.

riflessioni precedentemente proposte per definire in che termini *dependenti* e cioè richiamando la responsabilità del mondo adulto), ma comunque distinta.

Il Metodo, dunque, di quale bambino? Di un soggetto in dialogo e in continuo scambio osmotico fin dalla nascita, già da neonato soggetto attivo, comunicativo e in relazione; un soggetto integrato di mente, corpo, ragione, emozione...

Pur influenzata dal paradigma della disgiunzione (ricordiamoci che la prima edizione de *La Scoperta del bambino* esce nel 1909), Montessori propone un'idea di *persona integrata*. Leggiamo, in un paragrafo dal titolo "L'uomo rosso e l'uomo bianco"<sup>96</sup>, una dettagliata descrizione delle componenti fisiologiche dell'essere umano, in particolare, distinte tra gli elementi afferenti al sistema vegetativo, descritti con il colore rosso, e quelli relativi al sistema neurologico e più in generale della sfera psichica, per i quali usa il colore bianco<sup>97</sup>. Montessori pone quindi da un lato il sistema circolatorio e dall'altro il sistema nervoso. Il sistema circolatorio ha come centro-origine il cuore, che ha funzione motrice in quanto pulsa il sangue e che, insieme ad altri apparati (come quello digerente, respiratorio), garantisce il funzionamento della vita vegetativa; il sistema nervoso ha come centro-origine il cervello che, come il cuore, invia i suoi impulsi a tutto il corpo attraverso le terminazioni nervose che arrivano fino ai polpastrelli. Il sistema nervoso, insieme ad altri organi, viene descritto come determinante la vita di relazione: gli organi di senso permettono di captare le sensazioni che vengono poi trasformate in esperienze e mettono l'uomo in rapporto col mondo esterno.

Osserviamo l'esplicitazione, è vero, di un dualismo:

Un punto che credo bene chiarire per gli educatori è la distinzione tra la vita vegetativa e la vita di relazione<sup>98</sup>.

Ma, nonostante lei stessa, da medico di inizio Novecento, compia una distinzione dei sistemi che ad oggi appare superata, mi sembra interessante lo sforzo di porre in evidenza il tentativo di individuarne le interdipendenze e le connessioni. Con tale approccio, che vede integrati i diversi organi e sistemi e che ribadisce la necessità di non sancire nessuna superiorità

---

<sup>96</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 84.

<sup>97</sup> Se immaginiamo di estrapolare il sistema circolatorio e quello nervoso, otterremo, in entrambi i casi una figura umana: un uomo rosso a rappresentare il sistema circolatorio (colore del sangue) e un uomo bianco a rappresentare il sistema nervoso (colore dei nervi). "Uomo bianco e uomo rosso" non sono altro che la configurazione che deriva dal sistema circolatorio e il sistema nervoso.

<sup>98</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 84.

dell'uno sull'altro, pena il rischio di “spezzare” la persona, anticipa di più di mezzo secolo le istanze più contemporanee avvalorate dalle attuali ricerche neuroscientifiche<sup>99</sup> di cui approfondiremo i contributi in relazione al pensiero di Montessori – e non solo al suo – nell'ultimo capitolo. A più riprese, infatti, sottolinea come la disgiunzione di elementi del soggetto determini una costrizione che produce frammenti e discontinuità. Il cuore funziona solo se innervato, e il cervello solo se irrorato dal sangue; il soggetto che non viene visto e accolto nella sua interezza rischia di trasformarsi in un “bambino spezzato”.

Coloro che impediscono al bambino di muoversi, ritenendo il movimento disgiunto dagli atti, (ad esempio cognitivi, *nda*), pongono ostacoli alla costruzione della sua personalità. Il pensiero allora si svolge indipendentemente dall'azione: l'azione obbedisce agli ordini di un'altra persona, ed ecco il movimento non risponde all'anima propria. È così che il carattere è spezzato, e permane un dissidio...<sup>100</sup>

Ancora oggi, a causa di paradigmi consolidati da secoli, potrebbe sembrarci che la mente, il pensiero, la ragione, il corpo, le emozioni, il sentire... abbiano trovato luoghi di dimora posti in angoli nascosti o in non-luoghi senza estensione, in spazi di remoto contatto<sup>101</sup>. Con il Metodo del bambino Montessori evidenzia la necessità, da parte dell'adulto, di conoscere i bambini e le bambine e di prevenire gli ostacoli scaturiti anche dall'invadenza (quando non la violenza) “educativa” (aggettivo che potremmo attribuire, forse, nell'apparenza dei buoni intenti seppur non nei risultati) o dalle misconcezioni che sottostanno agli interventi formativi. Un soggetto integrato che deve essere riconosciuto nelle sue più proprie specificità e potenzialità: Montessori ci disorienta ribaltando le origini, le cause e gli effetti; ci suggerisce, riproponendo una celebre espressione del poeta William Wordsworth<sup>102</sup>, che il

---

<sup>99</sup> Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi; *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

<sup>100</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 110

<sup>101</sup> Tale tendenza è resa più complessa in quanto ancorata ad una consolidata tradizione occidentale dominante che rischia di condizionare in maniera importante le azioni, i pensieri, le rappresentazioni... senza la consapevolezza della portata di tali condizionamenti in quanto ovvi, scontati e, pertanto, invisibili.

Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi; *Non di solo cervello*, op. cit.

<sup>102</sup> L'aforisma fa riferimento alla poesia *The Rainbow* di William Wordsworth.

“My heart leaps up when I behold / A rainbow in the sky: / So was it when my life began; / So is it now I am a man; / So be it when I shall grow old / Or let me die!

The Child is father of the Man; / I could wish my days to be / Bound each to each by natural piety”.

-----  
Il mio cuore esulta al cospetto / dell'arcobaleno nascente: / come nel venire al mondo; / come nel sapersi uomo; / così, nello scoprirsi vecchio / o mi sia data la morte!

Il Bambino è padre dell'Uomo / e siano i miei giorni / l'uno all'altro stretti / dal sentimento della natura.

*bambino è padre dell'uomo*<sup>103</sup>. Non solo, prosegue aggiungendo anche che è maestro nei confronti della sua educazione.

Il bambino non è debole e povero; il bambino è padre dell'umanità e della civilizzazione, è il nostro maestro anche nei riguardi della sua educazione<sup>104</sup>.

L'idea che l'educando stesso è maestro e padre anche nei confronti della sua educazione può essere compresa all'interno del paradigma montessoriano a partire dagli accennati concetti di osservazione, relazione educativa e, in particolare, al concetto di autoeducazione<sup>105</sup>.

Le riflessioni di Montessori sul valore e le potenzialità dell'infanzia la conducono a maturare l'idea di una sorta di attitudine all'apprendimento e allo sviluppo per il quale, troppo frequentemente, l'educazione è un ostacolo nella misura in cui non rispetta l'infanzia.

È questa idea che la porta a dire:

L'adulto perfeziona l'ambiente, ma il bambino perfeziona l'essere<sup>106</sup>.

Anche altri hanno utilizzato il termine di *autoeducazione*, seppur con sfumature diverse. In seno all'idealismo, ad esempio, l'autoeducazione si definisce in termini di esclusione totale del rapporto tra educatore ed educando, si rifà a un protagonismo attivo del primo ed esclusivo del secondo. Se per Gentile tutta l'educazione è solo e unicamente autoeducazione, non prendendo in considerazione la dualità del rapporto educativo, per il funzionalismo (pensiamo a Ferrière, Decroly, Claparède) essa viene a identificarsi con uno sviluppo, spontaneo e non diretto, anche se nemmeno vago e indeterminato, guidato da tendenze, impulsi, interessi e bisogni. Così nel pensiero di Montessori che, in linea con i suoi contemporanei, ripropone tale concetto come elemento fondante, seppur rivalutando la

---

W. Wordsworth, and D. Wordsworth. *Poems by William Wordsworth*, Vol. 1. Longman, Hurst, Rees, Orme and Brown, 1815.

<sup>103</sup> Cfr. R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori*, op. cit.

Per ulteriori approfondimenti:

Cfr. R. Mazzetti, *Il fanciullo come padre dell'uomo*, op. cit.;

*Il fanciullo educatore dell'umanità*, Tipografia Moderna, Roma, 1951;

*I fanciulli rinnovano la scuola. Guida a esperimenti di scuola materna, media, doposcuola, colonia di vacanza*, Industria Grafica Moderna, Roma, 1952.

<sup>104</sup> M. Pignatari, M. Montessori, *Maria Montessori, cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEPE, 1967 p. 181.

<sup>105</sup> Il termine autoeducazione compare anche nel titolo di un suo volume: Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione: nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano, 2014.

<sup>106</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 273-274.



presenza centrale e non direttiva dell'azione dell'adulto. Non un adulto inesistente (come purtroppo fin troppe volte viene considerato, con numerosi fraintendimenti) ma un adulto non direttivo, che ricorda il confine sottile, ma determinante, tra la presenza e l'invadenza, tra il sostituirsi e l'affiancarsi, tra il condurre e l'accompagnare, tra il direttivo e il non direttivo, tra il diretto e l'indiretto...

In secondo luogo, la stessa affermazione richiama l'idea che il bambino o la bambina offrano degli elementi, sia impliciti, sia più manifesti, che indichino e suggeriscano una direzione dell'azione educativa, a partire da un'osservazione funzionale e strutturata e dalla cura dell'ambiente.

Infatti, nella misura in cui l'ambiente viene costituito e predisposto come non limitante ma arricchente e agevolante l'azione e la sperimentazione, secondo Montessori, favorisce l'espressione autentica di sé. L'altro passo dell'educatore, dunque, è nell'osservazione, che si caratterizza – lo ripetiamo – come consapevole dei propri pregiudizi, stereotipi e ricca di riflessività<sup>107</sup>.

I bambini e le bambine si svelano palesando così le esigenze più caratteristiche per il proprio sviluppo; in quest'ottica l'osservatore coglie, insieme, sia i bisogni sia le potenzialità del soggetto: l'adulto, ponendosi nella posizione di ascolto autentico<sup>108</sup>, può imparare a cogliere le istanze e i bisogni più intimi dei bambini e delle bambine.

Ecco, a grandi linee, l'opera di ribaltamento del valore dell'infanzia in Maria Montessori: il bambino inteso e visto come agente sociale e costruttore, foriero di cambiamento, di trasformazione, di evoluzione e, al contempo, valorizzato nelle sue competenze<sup>109</sup>.

Noi serviamo i bambini; e un atto servile verso di loro è non meno fatale di un atto che tenda a soffocare un loro moto spontaneo utile. Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati; li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che il bambino il quale non fa, non sa fare, ma dovrà poi fare e da natura ha tutti i mezzi per imparare a fare: il nostro dovere verso di lui è senza eccezione quello di aiutarlo alla

---

<sup>107</sup> M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2016

<sup>108</sup> Cfr. C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Giunti, Firenze, 2013.

<sup>109</sup> "Fino a che si considererà soltanto la debolezza del neonato, fino a che si continuerà a giudicarlo un incapace psichico, verranno trascurati il più grande segreto e la più grande energia della vita umana. E la pioggia sempre rinnovata di nuove anime verrà dispersa nell'oceano della indifferenza e della oppressione invece di portar la salvezza agli spiriti aridi che giacciono nel deserto della nostra incoscienza." M. Montessori, "Il cittadino dimenticato" in *Vita dell'Infanzia*, a. I, n.1, gennaio 1952, Messaggio di Maria Montessori per l'Unesco nella ricorrenza della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo celebrata il 10 dicembre 1951.

conquista di atti utili. La madre che imbecca il bambino senza compiere il minimo sforzo per insegnargli a tenere il cucchiaino e cercare la sua bocca, o che mangiando ella stessa non lo invita almeno a guardare come fa, non è buona madre. Ella offende la dignità umana di suo figlio, lo tratta come un fantoccio, mentre è un uomo dalla natura confidato alle sue cure. Chi non comprende che insegnare a un bambino a mangiare, a lavarsi, a vestirsi, è lavoro ben più lungo, difficile e paziente che non imboccarlo, lavarlo e vestirlo? Il primo è il lavoro dell'educatore: il secondo è il lavoro inferiore e facile del servo<sup>110</sup>.

Il *lavoro dell'educatore*, così inteso, prevede un ribaltamento che, imprescindibilmente, comprende una rinnovata immagine di adulto e la sua assunzione di responsabilità. Perché se da un lato un passo fondante è il riconoscimento delle potenzialità dell'infanzia, dall'altro non ne vanno dimenticati i bisogni e i diritti a cui abbiamo, come mondo adulto, il dovere di corrispondere. “Aiutami a fare da me”, da me, sì, in autonomia: ma aiutami!

## 2.4 “Aiutami a fare da me”

Questa espressione è tra le più note di Montessori ed è venuta, negli anni, a prendere quasi le vesti di un motto.

Egli chiede di essere [...] aiutato esprimendosi così: “Aiutami a fare da solo”<sup>111</sup>.

Apparentemente sembra un ossimoro, la figura retorica che accosta parole che esprimono concetti contrari. La richiesta è quella di aiutarmi, ma di aiutarmi a fare da solo. Potrebbe sembrare una contraddizione in termini.

Ma cosa intendiamo con il verbo *aiutare*? Siamo abituati a pensare che aiutare sia “fare al posto di”, forse allora si tratta solo apparentemente di un ossimoro. Sì, se pensiamo alla parola *aiutare* come sinonimo di *sostituirsi a* (sinonimo che rischia di essere la pretenziosa

---

<sup>110</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 62.

<sup>111</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit. p. 133.

definizione) o di *fare al posto di* (anche, a volte, con l'idea arrogante di *fare meglio*), di *togliere dalle difficoltà*. Allora intendiamolo pure come un ossimoro, ma non è il significato che ne diamo in questa sede, né quell'*aiutare* è così inteso nel pensiero di Montessori. Per riflettere sulla parola *aiutare* possiamo leggere un racconto che ha quasi le sembianze di un aneddoto:

Un giorno, apparve un piccolo buco in un bozzolo; un uomo che passava per caso, si mise a guardare la farfalla che per varie ore, si sforzava per uscire da quel piccolo buco. Dopo molto tempo, sembrava che essa si fosse arresa e il buco fosse sempre della stessa dimensione. Sembrava che la farfalla ormai avesse fatto tutto quello che poteva, e che non avesse più la possibilità di fare niente altro. Allora l'uomo decise di aiutare la farfalla: prese un temperino e aprì il bozzolo. La farfalla uscì immediatamente. Però il suo corpo era piccolo e rattrappito e le sue ali erano poco sviluppate e si muovevano a stento. L'uomo continuò a osservare perché sperava che, da un momento all'altro, le ali della farfalla si aprissero e fossero capaci di sostenere il corpo, e che essa cominciasse a volare. Non successe nulla! In quanto, la farfalla passò il resto della sua esistenza trascinandosi per terra con un corpo rattrappito e con le ali poco sviluppate. Non fu mai capace di volare. Ciò che quell'uomo, con il suo gesto di gentilezza e con l'intenzione di aiutare non capiva, era che passare per lo stretto buco del bozzolo era lo sforzo necessario affinché la farfalla potesse trasmettere il fluido del suo corpo alle sue ali, così che essa potesse volare<sup>112</sup>.

Etimologicamente *aiutare* deriva da *adiuvare*, composto di *ad* (a) e *iuvo* (giovare, essere utile, favorire, divertire). Niente a che vedere, dunque, con insormontabili difficoltà da togliere al bambino; non, quindi, sinonimo di *sostituirsi* soffocando o interrompendo atti creativi e costruttivi.

Pensiamo, ad esempio, all'impegno in una determinata fase della vita che i bambini e le bambine mettono nel movimento, anche quando tale impegno sembra superfluo agli occhi adulti con il rischio – facile – di sostituzione.

Tutto quanto è aiuto inutile, è impedimento allo sviluppo delle forze naturali<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Liberamente tratto da D. Mattone, *Le 10 vie alla felicità: da Socrate al Dalai Lama e oltre*, Franco Angeli, Milano, 2017.

<sup>113</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2008, pp. 49-50.

Ho immagini frequenti di scene in cui un bambino o una bambina si muove, anche freneticamente, cercando pretesti per esercitare il movimento, per familiarizzare con il proprio moto ancora incerto, in evoluzione, per sperimentare e scoprire il proprio equilibrio che implica inevitabilmente di passare per il disequilibrio che, quasi come in un paradosso, offre esso stesso i margini, i confini entro cui aggirarsi per sperimentare le proprie possibilità. Basti pensare ai primi passi. E ai secondi, ai terzi... Quante volte, in queste situazioni, mi capita di vedere adulti che, non cogliendo (è anche per questo che l'osservazione da sola non basta) il reale movente di quell'azione, la bloccano evitandone il pretesto: uno *smartphone* in mano e passa la paura.

Altra scena: i genitori si presentano a dei conoscenti che, rivolgendosi alla bambina di tre anni, chiedono: "Come ti chiami?" e la risposta: "Elena". Sì, la risposta pronta... dei genitori! E ancora: "Quanti anni hai?". "Tre". Ancora la risposta veloce, corretta, dei genitori. Novara riconosce due derive, due estremi che Montessori tenta di superare.

L'impostazione montessoriana così famosa nel mondo anche per la frase "aiutami a fare da solo" rappresenta un modello pedagogico scientifico che si allontana definitivamente da due esiti dannosi. Da un lato l'adulto domatore che impone una sua logica, un suo confezionamento didattico ed educativo in termini spesso indifferenti al feedback infantile, dall'altro viceversa, l'adulto servizievole che specularmente soffoca l'iniziativa, la capacità all'autonomia infantile precludendo di fatto l'esperienza dei più piccoli e la possibilità di farcela da soli<sup>114</sup>.

Mortificazione e sostituzioni non supportano la crescita consapevole dei propri saper fare, delle proprie risorse, così come non agevolano la fiducia di potercela fare in autonomia e in corrispondenza con le proprie capacità. Per far questo, suggerisce Montessori, è necessario evitare, ad esempio, "l'arresto di movimenti spontanei e l'imposizione di atti per opera d'altrui volontà: a meno che non si tratti di azioni inutili o dannose, perché queste devono essere soffocate, distrutte"<sup>115</sup>.

---

<sup>114</sup> D. Novara, "Maria Montessori e la creatività infantile – Speciale Montessori", in *Un pediatra per amico*, anno XVI, n. 1/2016, p. 29.

<sup>115</sup> "Noi non possiamo sapere le conseguenze di un atto spontaneo soffocato quando il bambino comincia appena ad agire: forse noi soffochiamo la vita stessa. L'umanità che si manifesta nei suoi splendori intellettuali nella tenera e gentile età infantile, come il sole si manifesta all'alba e il fiore al primo spuntar di petali, dovrebbe essere rispettata con religiosa

Ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo. Ogni interferenza non richiesta, e spesso carica di impazienza (penso alla fretta con cui alcuni adulti vestono i bambini ogni mattina), è pleonastica e rischia di essere dannosa, avverte Montessori, ponendo in evidenza il sottotesto che emerge da questo atteggiamento e cioè il non riconoscimento delle competenze dell'infanzia e il rischio di ribadire l'inferiorità.

Quindi non intendiamo la parola *aiutare* come *sostituire*. Se da un lato questo è una sottolineatura necessaria, mi sembra altresì non secondario ricordare un secondo aspetto che, purtroppo, in questo momento storico rischia di passare in sordina: l'attenzione di non lasciare vuoti, assenze. Alcuni potrebbero obiettare che l'atteggiamento di non sostituirsi all'infanzia, e così non interferire o intervenire in maniera direttiva e dispotica rischia di lasciare spazio al lassismo... la libera scelta in un ambiente che corrisponde all'esigenza di autonomia è ben diversa dal "lasciar fare". In quel caso, forse, si sarebbe detto "lasciami stare, lasciami fare". No. In questa frase c'è un soggetto sottinteso che non possiamo ignorare: l'adulto!

Il bambino infatti si sviluppa nel suo ambiente per attività propria, è vero, ma ha bisogno di mezzi materiali, di direttive e di cognizioni indispensabili: ora è l'adulto che deve provvedere a queste necessità inerenti allo sviluppo. L'adulto deve dare e fare quel tanto che è necessario affinché il bambino possa utilmente agire da solo: se fa meno del necessario, il bambino non può agire utilmente, se l'adulto fa più del necessario, e perciò si impone o si sostituisce al bambino, spegne i suoi impulsi fattivi. Esiste dunque un intervento determinabile: c'è un limite perfetto da raggiungere, che si potrebbe chiamare "la soglia dell'intervento"<sup>116</sup>.

L'adulto di riferimento (come approfondiremo nei paragrafi successivi) c'è, è una presenza pronta e un punto di riferimento stabile, un interlocutore efficace. Non solo c'è quando è chiamato, c'è anche prima, c'è anche dove apparentemente non si vede; c'è nella cura dell'ambiente, nella predisposizione di un ambiente rispondente ai bisogni dei bambini, quelli espressi ed espliciti come quelli inespressi, ma colti perché osservati. È una presenza

---

venerazione: e se un atto educativo sarà efficace, potrà essere solo quello tendente ad aiutare il completo dispiegamento della vita." M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit. p. 55.

<sup>116</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 133.

indiretta ma fondante la relazione e, con essa, la cura educativa viene a essere il sistema entro cui si compiono gli apprendimenti e si realizza la crescita.

In compenso la sua azione indiretta dev'essere assidua: deve preparare con piena conoscenza di causa l'ambiente, disporre il materiale didattico a ragion veduta e introdurre con ogni cura il bimbo ai lavori della vita pratica. Spetta a lei il saper distinguere il bambino che cerca la via giusta da quello che ha sbagliato strada; ella deve sempre essere tranquilla, sempre pronta ad accorrere, quando è chiamata, per dimostrare il suo amore e la sua confidenza. Essere sempre pronti: ecco tutto<sup>117</sup>.

L'adulto è presente in maniera non diretta e non direttiva, è visibile in un lavoro fatto a priori: nella cura e nella predisposizione di un ambiente, di tempi e di spazi ricchi di stimoli e strutturati in maniera rispondente ai bisogni. All'adulto, al contempo, è richiesto di essere una presenza sostanziosa all'interno di una relazione significativa, con la costante attenzione all'equilibrio di quella che Montessori definisce "la soglia dell'intervento"<sup>118</sup>, di cui sopra. Possiamo richiamare, a tal proposito, il dittico proposto da Kierkegaard il quale, a un rapporto di dipendenza che ricondurrebbe a "stare, solo con l'aiuto di un altro"<sup>119</sup>, propone lo spostamento di una virgola che farebbe acquisire di nuovi sensi alla stessa frase, trasformandola in un'altra frase il cui significato ha molto a che vedere con l'autonomia richiamata da Montessori: "stare solo, con l'aiuto di un altro". La dimensione di prigionia, di dipendenza, si trasforma in quella libertà esistenziale di una personalità che si autodetermina non necessariamente nel viscerale invischiamento con l'altro, pur non prescindendo dall'incontro con l'altro.

Aiutami, quindi, a fare da solo.

Dall'altra parte di quell'apparente ossimoro troviamo la parola *solo*. *Da solo* è un'espressione che rischia di ricevere troppi fraintendimenti. Nella Scuola Internazionale di Perugia, il professor Mazzetti, direttore del centro e storico presidente dell'Opera Nazionale Montessori, riprende l'espressione come "help me do it by myself" con "aiutami a fare da me".

---

<sup>117</sup> Ivi, p. 66.

<sup>118</sup> Ivi, p. 133.

<sup>119</sup> Cfr. C. Fabro, N. Abbagnano, *Studi kierkegaardiani*, Morcelliana, Brescia, 1957.

Un bambino che implicitamente può chiedere all'adulto: "Aiutami a fare da solo" (avete mai sentito un bambino o una bambina usare l'espressione che, ai nostri occhi, potrebbe sembrare un capriccio: "Faccio io!") è un bambino riconosciuto nelle proprie capacità, e si riconosce con quelle capacità tanto da sentirsi sicuro di fare... *da solo*. Montessori aveva osservato che quando lo sguardo e l'atteggiamento dell'adulto sono sguardo e atteggiamento di fiducia cambia tutto. Ma quale fiducia?

La fiducia, declinata in termini di possibilità della realizzazione dell'autonomia, permette un cambiamento nello sguardo rivolto ai bambini e alle bambine che abbiamo davanti, protagonisti attivi del loro percorso di formazione, del loro percorso di crescita; permette, così, anche un cambiamento dell'idea che il singolo ha di se stesso: quando faccio esperienza delle mie capacità, quando faccio esperienza di saper portare a compimento un impegno scopro le mie potenzialità, scopro le possibilità mie e dell'altro da me!

Ci concentriamo dunque sulla modalità dell'azione intrinseca in questa espressione: *fare*, terzo e ultimo elemento che andiamo a esplorare. Senza sostituirti a me, aiutami a *fare* da protagonista.

Quale *fare*? Un *fare* autonomo. Non in solipsistica solitudine ma in autonomia.

Consegna alle bambine e ai bambini del XX secolo ali e gambe perché spalanchino – da soli – il portone della loro stagione esistenziale<sup>120</sup>.

La parola *autonomia*, dal greco antico *αὐτονομία*, *αὐτόνομος* (*autònomos*) è una parola composta da *αὐτο* (*auto*) e *νόμος* (*nomos*, legge) e, etimologicamente, richiama alla libertà di vivere con le proprie leggi.

Il *fare* non è un fare fine a se stesso ma un'azione che ha come scopi il raggiungimento dell'autonomia stessa e l'esercizio delle proprie capacità.

È dunque capovolgendo una secolare condizione di subalternità che l'infanzia viene affermata nell'autonomia del suo modo d'essere. Il paradigma che prevedeva esclusivamente il "tu devi" cambia, e lascia lo spazio a un modello che si basa sull'"io posso" e, non dimentichiamolo, sul suo riconoscimento. Il contrario dell'autonomia è l'eteronomia; la conquista dell'autonomia è, in definitiva, il potermi "chiamare da me" e non dover solo

---

<sup>120</sup> F. Frabboni, *Studi di pedagogia e didattica. Verso la Longlife Education*, Franco Angeli, Roma, 2015, p. 33.

attendere che il richiamo all'azione, alle scelte, alla vita, sia in rispondenza alla chiamata di un altro, da "fuori da me".

Un *fare* autonomo che si riferisce sia alla concretezza dell'azione materiale, sia a un *fare esperienza del pensiero*.

Un'autonomia che parte, sì, dalla dimensione del *fare*, ma che assume le sembianze dell'esperienza in termini deweyani. Potrebbe apparire insolito citare Dewey in continuità con Montessori; generalmente lo si cita per contrapposizione, avendo lui compiuto critiche piuttosto forti nei confronti del Metodo<sup>121</sup>.

Secondo Dewey, uno dei padri dell'attivismo, l'esperienza richiama il pensiero e, in forma ricorsiva, il pensiero l'esperienza. L'esperienza infatti, in Dewey, è vista in due componenti fondanti: una attiva e una passiva. Nella prima il soggetto agisce sull'oggetto, sperimentando concretamente sulle cose e sulla realtà che lo circondano. "In senso attivo l'esperienza è un tentare"<sup>122</sup>, un vero e proprio sperimentare. Ma, al contempo, la sola attività non è pienamente esperienza: l'esperire, fine a se stesso e limitato a se stesso, rischia di essere dissipante e dispersivo, scritto nell'acqua – per dirla con Dewey – e anche qualora lasciasse traccia, sarebbe solo temporanea. Quand'è che l'esperienza acquista significato e può essere chiamata effettivamente *esperienza*? Secondo Dewey ciò accade quando essa contempla anche la sua componente che, tradotta dall'inglese all'italiano, per contrasto con la precedente, definiamo passiva. Passiva, ma in che senso? Nel senso di sottostare "*on the passive, it is undergoing*"<sup>123</sup>. Il verbo *undergo* assume anche la sfumatura di passare attraverso, si tratta pertanto di una fase che possiamo definire riflessiva, in cui il soggetto riceve le informazioni di ritorno e le interroga. L'esperienza, secondo Dewey, deve comprendere in sé sia una fase attiva sia una fase passiva, connesse tra loro da una fase di *feedback* in cui la fase attiva rimanda al soggetto delle informazioni grazie alle quali produrre un pensiero.

Un pensiero è pienamente tale quando scaturisce dall'esperienza.

---

<sup>121</sup> Se da un lato sono state aperte le posizioni critiche da parte di Dewey (verso l'ambiente strutturato che definì coercitivo tanto quanto un insegnante tiranno, il poco coinvolgimento con il reale e gli scarsi aspetti sociali) verso l'Opera Nazionale Montessori, dall'altro individuiamo alcune citazioni di Montessori a Dewey, definito nei testi di lei, il Professore. In questa sede vorrei evidenziare d'altro canto, anche le numerose connessioni tra le due impostazioni di pensiero. In tal senso non mi sembra molto ricca la bibliografia nazionale e internazionale.

<sup>122</sup> J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, p. 151.

<sup>123</sup> J. Dewey, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York, 1917, p. 146.



Quando proseguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di solo flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa<sup>124</sup>.

Se da un lato, afferma Dewey, non esiste esperienza che può essere chiamata tale senza che questa coinvolga anche il pensiero, dall'altro, parallelamente, una teoria senza il coinvolgimento dell'esperienza non può essere considerata come teoria, e viene a essere una semplice formula verbale. L'accento è, dunque, non nell'una o nell'altra come elementi contrapposti e divisi, quanto nelle connessioni tra le stesse. È lì che si colloca il pensiero. Il pensiero inteso come giudizio, riflessione del rapporto, del collegamento tra il tentare, l'esperire e le sue conseguenze, si colloca nel nesso tra causa ed effetto, tra l'attività e la sua conseguenza.

Pensare è il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue [...] Pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza. Rende possibile che si agisca con un fine in vista<sup>125</sup>.

Sia l'accettazione incondizionata dello status quo – che non considera le conseguenze che appaiono, anche queste, date per scontate, immutabili e monolitiche –, sia le azioni che rispondono solo a impulsi interiori che non tengono in considerazione le risposte possibili della nostra azione sull'ambiente – appaiono parziali. Dewey propone, dunque, una risoluzione del dualismo tra esperienza e pensiero e, nel testo *Democrazia ed Educazione*<sup>126</sup>, ne individua le interrelazioni, le connessioni, senza evidenziare nessun primato della prima sul secondo o viceversa, ma la loro necessaria compresenza. Plurali sono le proposte che rispondono a questi prerequisiti e a queste finalità, afferenti alle diverse discipline, a indicare una riforma dell'intero impianto didattico e del pensiero che a esso sottostà.

---

<sup>124</sup> Ivi, p. 179.

<sup>125</sup> Ivi, p. 187.

<sup>126</sup> Ivi, p. 158.

Pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza<sup>127</sup>.

Proviamo, dunque, a riprendere il ragionamento con cui abbiamo dialogato per approfondire l'aforisma montessoriano precedente. Alla parola *fare* sostituiamo la parola *pensare* nel senso di *fare pensiero*. Potremmo leggerla come: “Dammi gli strumenti così che io possa dare senso al reale con cui sono in relazione, strumenti con cui io possa intendere il reale; permettimi di interrogare me stesso, l'altro da me... e il mondo”. In definitiva, quell'aforisma diviene una richiesta posta all'adulto (insegnante, educatore, genitore, adulto di riferimento...) che può essere tradotta come: “Fammi fare esercizio, esercita le mie capacità di sentire – sia sul piano dei sensi, sia sul piano dei sentimenti – così che io possa sperimentare il mio pensiero: sia nelle sue caratteristiche (per le quali andremo a esplorare le neuroscienze), sia nelle dimensioni del pensiero critica, etica, riflessiva, creativa, cosmopolita (che saranno centro di ulteriori riflessioni nell'ultimo capitolo).

## 2.5 Aiutami a pensare con te

*Forse non parlo molto, ma penso tutto il tempo!*<sup>128</sup>

Luciano Mazzetti, Presidente del presso il Centro Internazionale di Perugia<sup>129</sup>, sia in colloqui personali sia in numerose occasioni di convegni, lezioni e seminari, ha sottolineato una interessante declinazione della frase “aiutami a fare da me”, appena presa in considerazione, che possiamo rileggere anche come aiutami a fare con te. Vediamo spesso nelle scuole

---

<sup>127</sup> Ivi, p. 187.

<sup>128</sup> M. Lipman, *Elfie*, Liguori, Napoli, 2000, p. 18. Sotto alcuni titoli di paragrafo, in particolare quelli che vertono su argomenti che sono stati oggetto di approfondimento e di connessione, compariranno delle citazioni. Nel presente capitolo saranno principalmente citazioni riprese dai testi di Lipman, nel capitolo 3, in cui si indaga la Philosophy for Children saranno citazioni riprese dai testi di Montessori. Tale scelta a sottolineare i continui e fruttuosi rimandi tra le due proposte educative.

<sup>129</sup> <http://www.centrointernazionalemontessori.com/wpsite/> (ultima consultazione 01.12.2017).

Il prof. Mazzetti riferisce di aver avuto occasione di leggere dei documenti di Montessori che attualmente, dopo la scomparsa della Signorina Paolini, storica allieva di Montessori, sono di difficile reperibilità. Si stanno cercando tracce per poter leggere tali scritti autografi inerenti il tema. Resta pertanto un argomento, seppur indagato, che merita approfondimenti anche a fronte di una ricerca di documenti.

montessoriane bambini che lavorano in autonomia e alcuni potrebbero obiettare sottolineando la carenza di opportunità di socializzazione. Mazzetti, sia recuperando nessi con la Società per Coesione (si cui andremo ad approfondire alcuni elementi nei prossimi paragrafi), sia riprendendo documenti inediti prosegue la declinazione di tale frase.

Il passaggio dall'io al noi è un movimento che sembra venire a coincidere con una delle finalità del processo educativo (vedremo nel capitolo successivo che, nella proposta che andremo a connettere, tale elemento è sia fine sia mezzo): la costruzione di relazioni che comprendono l'Altro, non solo un Altro generalizzato ma il compagno o l'amico con cui concretamente mi relazio. Socializzare a partire da una piena realizzazione della propria individualizzazione.

La medesima trasformazione dall'individuale al sociale, dall'intrapsichico all'intersichico, può essere ricondotta anche trasformando l'azione portante della frase: dal fare, al fare pensiero.

Se il tempo del fare, dell'azione, dell'esperienza sul mondo restano fondamentali e fondanti il percorso di crescita, così come viene riletto secondo gli orientamenti offerti nel paragrafo precedente, alla stessa frase viene ad affiancarsi anche un'azione reciproca e complementare alla prima: il pensare. Il fare comprende, anche, il fare pensiero.

Aiutami e pensare da me.

Un'infanzia che declina l'idea del *fare* da un lato come un fare che pensa e che costruisce *azioni pensate*; dall'altro come un fare il cui oggetto è il pensiero stesso. Il fare pensiero: il pensare. Si viene così a delineare l'immagine di un'infanzia alla quale è riconosciuta la capacità di pensiero e, potenziale, di sviluppo dello stesso. Al contempo, viene riconosciuto il diritto di esercitare il pensiero. Non in forma solipsistica, o, quantomeno non individualistica, ma insieme.

Infatti, non solo i bambini e le bambine chiedono implicitamente (e non solo) “aiutami a fare da me”, ma anche – a sottolineare che non si tratta di una competenza perfezionata e compiuta, già data, ma per la quale occorre l'esercizio attraverso l'esperienza del pensare – “aiutami a pensare da me, in forma indipendente”.

Il bimbo deve acquistare indipendenza fisica [...]; indipendenza di volontà [...]; indipendenza di pensiero [...]<sup>130</sup>.

I bambini e le bambine fanno domande e si fanno domande; è anche dallo sguardo adulto, dall'accoglienza o meno di quelle stesse domande, che dipende la corrispondenza dell'esigenza nell'infanzia dell'esercitare il pensiero. Immaginiamo la scena di un adulto che liquida frettolosamente una domanda, magari – è comprensibile – si trova di fronte a una domanda difficile (perché molto complessa o molto semplice, o perché l'argomento della domanda non è mai stato oggetto di pensiero) e la evita. È ben diverso da chi sfrutta quella domanda, quella riflessione come un'occasione di esercizio del pensiero, a patto che sia, anche quella conversazione, “a misura di...”.

A questa età i bambini spesso desiderano spiegazioni: si sa che il bimbo è curioso e che interroga insistentemente. Le domande dei bambini sono sempre interessanti se si considerano non come un tormento, ma come l'espressione di una mente che cerca di sapere. Essi a questa età non possono seguire spiegazioni lunghe, mentre per il solito la gente vuol dare spiegazioni troppo esaurienti<sup>131</sup>.

Sembra un'audace missione quella di educare al pensare, dell'aiutare a pensare in maniera indipendente.

“Mattia, guarda il mare!”. È la voce di S. mentre guida lungo una strada che costeggia il mare Adriatico. Suo figlio Mattia, di cinque anni, è seduto sul sedile posteriore. Mattia il mare lo guarda, e va un po' oltre: pensa.

Dopo un po' chiede: “Mamma ma come si potrebbe fare per pulire il mare? Ci sono sempre tante cose di plastica!”.

S. comincia con un sacco di “spiegazioni fantascientifiche”, ma l'espressione insoddisfatta di Mattia la spinge a tentare un'altra via: “Oppure bisogna trovare un'idea nuova, una soluzione a cui ancora nessuno ha mai pensato... tu hai qualche proposta?”.

---

<sup>130</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 281.

<sup>131</sup> Ivi, p. 177.

“Tipo... se io dico agli altri bambini che giocano con me che non si devono buttare le cose di plastica nel mare, alla fine tutti lo dicono, e quando siamo grandi noi lo diciamo ai bimbi nostri e alla fine non ci saranno più le bottiglie”.

La constatazione che i bambini e le bambine pensano potrebbe, ancora, essere un tabù? Io credo di sì. Fino a che punto il mondo adulto è ancora (già?) in grado di accogliere le potenzialità della mente dell'infanzia?

Cosa intendiamo con la parola *pensiero*? Tra le numerose definizioni, condizionate di volta in volta dalla diversa corrente di riferimento, mi sembra quasi insidioso provare a districarsi nella polisemia della parola pensiero. “Pensavo a te l'altra mattina”, “Pensa prima di parlare”, “Parole poco pensate possono portare pentimento”, “Pensavamo di andare a fare una gita fuori porta”, “Stiamo pensando di comprare una casa in campagna”. Analizzando queste frasi possiamo riferirci a diversi processi cognitivi. Interrogando la psicologia del pensiero ci accorgiamo che esso, generalmente, viene inteso come *ragionare, immaginare, prendere decisioni, giudicare*.

La parola *pensiero* deriva dal latino *pensum*, parola che nell'antica Roma stava a indicare la quantità precisa di lana pesata che doveva essere utilizzata, nel lavoro di una giornata, dalle *ancellae pensiles*, le filatrici. Materia prima, semplice, che grazie al complesso e abile lavoro di cardatura e pettinatura delle filatrici prende forma, trasformando le grossolane fibre tessili in filato pregiato e resistente. Le fibre tessili sono tenute insieme da una torsione.

L'espressione *pensum facere* (fare pensiero) era letteralmente il filare. L'etimologia di questa parola ci regala due metafore interessanti. Da un lato la metafora del pesare: la lana era commisurata, confrontata, era una quantità a cui veniva tolto il troppo e aggiunto il necessario; una metafora che richiama le dimensioni critiche ed etiche del pensiero. Dall'altro la metafora del filare: un atto creativo che trasforma, crea, converte dal grezzo e incerto rudimento al filo ripulito e resistente che verrà poi utilizzato dalle tessitrici per creare ancora e ancora; questa seconda metafora richiama le dimensioni creative e riflessive del pensiero.

La ricerca di una definizione di pensiero rimanda alla caratteristica propria del pensiero stesso dell'essere sempre in atto. Secondo Heidegger è proprio mentre ci stiamo chiedendo cosa significa pensare che definiamo il pensare in sé: il domandarselo in atto che, proprio nel momento in cui mi sto domandando della natura del pensare, si sta dando fenomenologicamente in atto.

Arriviamo a capire che cosa significa pensare quando noi stessi pensiamo. Perché un tale tentativo riesca, dobbiamo essere preparati a imparare a pensare. Non appena ci impegniamo in questo imparare, abbiamo già anche confessato che non siamo capaci di pensare. Eppure, l'uomo significa colui che può pensare, e ciò a giusto titolo<sup>132</sup>.

Il pensiero inteso come risultato dell'atto del pensare richiama le Scienze dell'Educazione che devono assumersi la responsabilità – rischiosa, audace, eterogenea, articolata, complessa... – di offrire opportunità a ciascuno per mettere alla prova il proprio pensiero, per esercitarlo non solo nei contenuti ma anche nelle modalità in cui questo si realizza. Un pensiero che è anche, se non primariamente, pensiero con l'altro. “Aiutami a pensare da me” viene a essere non solo una richiesta lecita ma necessaria.

Pensare: esercitare la facoltà intellettuale, intendere, leggere il reale, interrogarlo. Dirigere il pensiero. Quale pensiero? Un pensiero che non teme le domande anche se, a volte, teme le risposte: quelle date per scontate e accettate aprioristicamente come definite e stabili.

La principale caratteristica del bambino è l'intelligenza [...]. L'intelligenza del bambino deve cogliere e comprendere il presente di una vita in evoluzione, di una civiltà che risale a centinaia di migliaia di anni fa, e che ha davanti a sé un avvenire di milioni di anni: un presente che non ha limiti né nel passato né nel futuro, e che non è mai lo stesso, neanche per un momento<sup>133</sup>.

Montessori promuove prassi feconde di esercizio del pensiero su piani diversi, con diversificati strumenti e superando, ancora una volta, i dualismi di mente e corpo ricorda che i bambini e le bambine pensano: con le mani e con i piedi<sup>134</sup>, nell'esplorazione del mondo, con i sensi, interrogando il reale, l'Altro da sé e Sé.

Ma possiamo comprenderlo, quando pensiamo che i bambini hanno una forma mentale diversa da quella degli adulti, un campo psichico completamente differente, dotato di

---

<sup>132</sup> M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, Vol. I, Sugarco, Milano, 1978, pp. 37-38.

<sup>133</sup> M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, op. cit., p. 59.

<sup>134</sup> “Nobile è il piede, nobile la passeggiata; e grazie ai suoi piedi, il bambino che già cammina può chiedere all'esterno risposte certe alle sue domande segrete”.

M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Roma, 2016, p. 45.

maggior potenza e sensibilità, di facoltà che gli consentono di creare inconsciamente. Ho battezzato questa forma mentale “mente assorbente”. La mente del bambino non assorbe, però, come una spugna che lascia passare l’acqua e non la trattiene; la mente del bambino assorbe definitivamente, e così facendo crea il carattere dell’uomo. La mente del bambino prende le cose dall’ambiente e le incarna in se stesso. E questo non avviene per eredità, ma per effetto di una potenzialità creatrice del bambino. Tutti i bambini della terra seguono questa legge, allo stesso modo, con la stessa intensità e la stessa forza. Questa facoltà di creazione non è la prerogativa di una razza, piuttosto che di un’altra, ma è inerente alla natura del bambino<sup>135</sup>.

Bianca ha quasi tre anni e ama fare e farsi domande.

La mamma racconta di quando le disse: “Bianca, guarda la Luna!” e lei, di tutta risposta: “La Luna è vuota? Cosa c’è dentro la Luna? Perché la luce luccica?”.

Così come quando, alla prima scena di un cartone animato, vede la Terra dallo spazio. Bianca esclama: “Il mondo!”. “Sì, il mondo” si sente riformulare. E lei, dopo un attimo di pensiero: “Da dove viene il mondo?” con il faccino tipico di chi conosce la portata del suo domandare osserva la mamma che ripete la sua stessa domanda: “Da dove viene?” e lei: “Dal buio...”.

Proviamo a declinare la medesima frase anche con AIUTAMI A PENSARE CON TE, da tale frase trae origine il presente paragrafo: dall’aiutami a fare da me, all’aiutami a fare in relazione con te, dall’aiutami a pensare da me, all’aiutami a pensare istituendo solidarietà con te, anche a partire dalle pensosità dei bambini e delle bambine così come dalle loro domande.

Vidi nel viso un’espressione viva di pensiero<sup>136</sup>.

Così Montessori descrive un bambino intento a indagare le domande. Anche quelle dei bambini e delle bambine possono essere domande impegnative. Non biasimo chi dice di non saper rispondere ma contemporaneamente mi chiedo: alle domande è sempre necessario

---

<sup>135</sup> M. Montessori, *La formazione dell’uomo*, op. cit., p. 80.

<sup>136</sup> Ivi, p. 183.

saper dare le risposte? Tuttavia è possibile provare a dialogare intorno a degli argomenti, accogliere quelle domande senza lasciare che cadano nel vuoto, o peggio nel ridicolizzato, con il rischio di trasformare le domande in banali affermazioni precostituite: il rischio di essere rassicurati dalla risposta giusta più che dalla domanda che interroga è dietro l'angolo, soprattutto in contesti educativi complessi (cioè, per definizione, in *qualunque* contesto educativo).

A scuola si trasmette un sapere strutturato che non sempre corrisponde all'interrogazione che ha sollecitato la curiosità del bambino, per cui tra il sapere impartito e le domande iniziali inevase, si produce quella distanza che genera disinteresse. Infatti non si può avere una vera partecipazione a risposte che evadono le domande con cui il bambino cerca di orientarsi nel mondo, chiedendo ad esempio: chi l'ha fatto, perché è così malvagio, che necessità c'è di morire, e perché non tutti i bambini sono bianchi e non tutte le parole si capiscono. Queste domande non sono ingenuie, sono radicali, offrono pochi giri di parole alle risposte e vanno evase non con un discorso che dice: "Le cose stanno così" – come di solito fanno i saperi che si impartiscono a scuola – ma con un discorso, come quello filosofico, che insinua il sospetto che potrebbero anche essere diversamente. Questo sospetto, che non sigilla la domanda in una sola risposta, ma la tiene aperta ad un ventaglio di possibili risposte, apre il campo alla pluralità delle opinioni, ovvero alla tolleranza, e consente alla mente di ospitare il dubbio che evita il dogmatismo e predispone alla ricerca<sup>137</sup>.

Per prefigurare questo tipo di impostazione dialogica e metodologica in educazione è imprescindibile ritornare all'idea di infanzia.

Siamo al cospetto di un'infanzia seria, concentrata e protesa con tutte le sue forze a ingrandire gli orizzonti della conoscenza tramite un'incessante ricerca esplorativa e inquisitiva. Parliamo di bambine e bambini dall'insaziabile gola cognitiva. Protesi ad assaporare una scoperta dopo l'altra e a scegliere – in piena autonomia – i propri sentieri

---

<sup>137</sup> U. Galimberti, "Se i bimbi studiassero Platone", in *La Repubblica*, 11/09/2004.  
Fruibile al link <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/09/11/se-bimbi-studiassero-platone.html> (ultima consultazione 01.12.2017).



contromano e le proprie rotte esistenziali. Liberi dalle catene che impediscono di crescere e di guardare al di là delle siepi della vita<sup>138</sup>.

Un'infanzia seria, non necessariamente seriosa; pensosa, non necessariamente penserosa. Un'infanzia che, sottolinea Frabboni rileggendo Montessori, è euristicamente protratta verso nuove scoperte e, con queste, verso nuove domande. “Dall'insaziabile gola cognitiva”, ribadisce. Se utilizziamo la definizione che ne offrono Lindsay e Norman, possiamo definire i processi cognitivi come quei processi attivati nell'elaborazione delle informazioni ricavate da esperienze e dal esterno<sup>139</sup> e che, in quanto tali, favoriscono l'acquisizione, l'organizzazione e l'utilizzo delle conoscenze coinvolgendo, dunque, i processi mediante i quali si acquisiscono le conoscenze (come la percezione, l'immaginazione, la memorizzazione, il ragionamento nelle sue forme, la simbolizzazione, la formazione di concetti, la soluzione di problemi...).

Secondo Clark Hull<sup>140</sup>, tra i primi studiosi a occuparsi di processi cognitivi, la stessa attività cognitiva è costituita da alcune funzioni che sottostanno a tali processi. Funzioni che possono essere classificate in due tipi. Da un lato ci sono le *funzioni verticali*, definite anche *abilità*: lettura, scrittura, motricità, calcolo, linguaggio, capacità grafiche. Come possiamo osservare sono funzioni ben definite, specializzate, che si esplicano in specifici domini e, in particolare, sono variabili in vincolo all'apprendimento. Effettivamente sono quelle maggiormente visibili poiché si identificano con la prestazione stessa. Dall'altro lato troviamo le *funzioni trasversali*, quelle che vengono chiamate anche *operatori invisibili*: la categorizzazione, la pianificazione, la selezione, il processo di decisione, l'indirizzamento delle risorse, la ridefinizione rappresentazionale, il controllo... sono, in definitiva, le funzioni non specializzate, quelle che vengono definite non dominio-specifiche e che mutano gradualmente e impercettibilmente in base all'età e al contesto. Studiando Montessori, Frabboni ci spinge alla cautela, quella che occorre riservare quando si incontra un pensiero complesso che si dispiega su più piani. Infatti, se spesso il rischio è di incontrare Montessori con il pregiudizio di lenti che ne vedono solo gli elementi delle influenze positiviste, Frabboni

---

<sup>138</sup> F. Frabboni, *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education*, Franco Angeli, Roma, 2008, p. 34.

<sup>139</sup> Cfr. P. H. Lindsay, D. A. Norman, *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*, Academic Press, New York, 1977.

<sup>140</sup> Cfr. C. L. Hull, “Knowledge and purpose as habit mechanisms”, in *Psychological Review*, 37.6: 511, 1930.

C. L. Hull, “The conflicting psychologies of learning – a way out”, *Psychological Review*, 42.6: 491, 1935.

spinge più in là l'analisi, sottolineando aspetti originali e che anticipano di mezzo secolo le istanze più proprie della riflessione pedagogica contemporanea. Immagina il pensiero montessoriano su avventurose solide zattere costruite con tavole di diversi materiali e intrecciate a formare uno sguardo che comprende la complessità, premessa imprescindibile per poterne scorgere la molteplicità di prospettive. In tal senso sottolineiamo che le attenzioni riservate da Montessori alla formazione della persona non sono solo concentrate su un piano cognitivo (di conoscenze che vengono alimentate e nutrite da processi cognitivi e i cui apprendimenti, ricorsivamente, alimentano e nutrono lo sviluppo dei processi stessi), ma anche su altri piani, senza escludere quelli più propri dell'esistenza che si dispiega su rotte meno molteplici, poco universalmente decifrabili, e che rifuggono l'accettazione incondizionata di confini prestabiliti:

Attenzione, però. Se da una parte Maria teorizza l'Educazione a partire da architravi del pensiero positivista, dall'altra parte invita coloro che si occupano di Pedagogia ad assaporare l'avventura cognitiva anche in praterie epistemiche (in teoria della conoscenza) ed ermeneutiche (in teorie dell'interpretazione) attraversate da sentieri esistenziali indecifrabili, irrazionali, aporetici: privi di confini e di traguardi certi e sicuri<sup>141</sup>.

Non solo aspetti cognitivi quindi. Infatti, se per motivi espositivi e per chiarezza si è scelto di specificarne separatamente alcuni componenti, è necessario precisare che il ragionamento intorno agli aspetti cognitivi non è isolabile dagli aspetti emotivi, relazionali, sociali...

Il paradigma della disgiunzione, cui abbiamo fatto cenno nei paragrafi precedenti, rischia tutt'oggi di prevaricare su un paradigma che si riferisce alle teorie della complessità, all'interno della cui cornice si colloca il presente lavoro. In particolare, accanto agli elementi richiamati dei processi cognitivi ritengo necessario affiancare, ad esempio, la connessione emozione-conoscenza. Osserva Contini che:

Dalla convinzione che emozioni e processi cognitivi siano interdipendenti consegue, in primis, l'esigenza di considerare le influenze esercitate dal cognitivo sull'emozionale e non soltanto quelle delle emozioni nei confronti del conoscere<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> F. Frabboni, *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Lifelong Education*, op. cit., p. 32.

<sup>142</sup> M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, op. cit., p. 3.

In linea con quanto fin qui esposto reputo necessario evidenziare come, per esercitare e accrescere la capacità di pensare, sia importante richiamare due aspetti.

Da un lato le funzioni verticali dei processi cognitivi, così variabili all'apprendimento da richiamare l'impegno a una didattica che non sia solo nozionistica, ma tesa a rimettere al centro l'esperienza e il protagonismo dei bambini e delle bambine. Le discipline sono, sì, valore anche nei contenuti, ma non solo: oltre ai contenuti veicolano il linguaggio e la metodologia che sottostà alla ricerca. Ad esempio, non è solo il contenuto della storia ma il linguaggio e, con questo, la ricerca della storiografia a essere essenziale; non è solo il concetto matematico di equivalenza, che di per sé potrebbe agevolare molti aspetti del vivere quotidiano anche se potrebbe sembrare un'informazione inutile facilmente sostituibile con un buon programma informatico. È qui la differenza sostanziale: se è solo un'informazione posso agevolmente richiederla con la collaborazione del generoso *Google*, se è conoscenza, di questa fa parte indissolubilmente la ricerca matematica e con essa le sue domande, le sue piste di ricerca, i suoi linguaggi...

Dall'altro lato, invece, troviamo le funzioni definite così chiaramente con la perifrasi di operatori invisibili che, proprio perché trasversali e non appalto di insegnamenti o cattedre specifici, rischiano di essere esercitati con allenamenti estemporanei, non adeguati, in cui il soggetto sembra essere, ancora, sottostimato. Si ritiene necessario dunque, anche in questi aspetti, individuare adeguate modalità per fare esercizio sul piano del pensare e, aggiungerei, per fare esercizio del pensare insieme. Sottolinea Massimo Baldacci, rileggendo Dewey:

troppo spesso gli insegnanti soffermano la propria attenzione soltanto sul particolare argomento che l'alunno sta studiando in quel dato momento, in quella data disciplina; così facendo, però, gli insegnanti trascurano il processo sottostante – più profondo, carsico – di formazione di abiti mentali permanenti. Eppure sono quelli che contano di più per il futuro dell'individuo in formazione. Dewey, insomma, afferma che nel lavoro formativo ci sono due livelli: uno superficiale – il particolare argomento di studio –, e uno più profondo e sottostante, nell'ambito del quale non si strutturano singole conoscenze e non mere competenze, bensì abiti mentali, forme di pensiero che sono, per lui, il prodotto più importante della formazione scolastica<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> C. Crosato, "Intervista a Massimo Baldacci, La buona scuola nasce dal pensiero critico), in *Micromedia*, 3 giugno 2015.

Ma, in linea con quanto espresso da Montessori, perché si riescano a offrire le condizioni ottimali per predisporre itinerari di esercizio del pensiero (e del pensiero insieme), non possiamo prescindere dal chiederci chi sono i bambini e le bambine con cui ci relazioniamo e quali sono le basi del funzionamento del pensiero nei bambini e nelle bambine. Se assimilassimo al pensiero adulto le modalità del pensiero dei bambini e delle bambine non incapperemmo ancora nel rischio di non riconoscere la specificità dell'infanzia? Dunque – chiediamoci – *come* pensano i bambini? Con quali apporti le ricerche afferenti al campo delle neuroscienze possono contribuire a rendere più comprensibile le specificità del pensiero? A partire da queste domande proveremo a individuare traiettorie di indagine nell'ultimo capitolo, in linea con la traiettoria di scientificità che Montessori ha avviato nelle sue ricerche. Infatti, come ci ricorda Raniero Regni:

Montessori guarda al bambino in maniera non romantica e non rousseauiana, nel senso che Montessori preserva, superandole, tutte le più grandi intuizioni romantiche intorno all'infanzia, trovando nella scienza le conferme di quelle intuizioni e nella pedagogia il mezzo per aiutare lo sviluppo e la vita. Non ama il primitivo ma l'eterno, non l'iniziale ma l'originario, non la nostalgia per l'infanzia ma la memoria e la gratitudine, non l'infantile ma l'infanzia, non il bambino nell'uomo adulto ma l'adulto nel bambino<sup>144</sup>.

Montessori descrive il bambino o la bambina come “un filosofo che pensa con le mani”<sup>145</sup> e l'intera impostazione montessoriana sembra sottendere, quale fine ultimo, l'esercizio del pensiero. In linea con quanto esploreremo nel prossimo capitolo, Montessori centra la proposta educativa a partire dalla considerazione di un'infanzia che agisce, che agisce pensando, che pensa. Il materiale montessoriano, visto come esercizio finalizzato alla conoscenza anche attraverso i sensi, in forma circolare e ricorsiva, a sua volta, ancora, esercita il pensiero. Andiamo ad indagarne alcuni aspetti.

---

L'intervista è fruibile al link <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> (ultima consultazione 11.12.2017).

<sup>144</sup> R. Regni, “Il bambino filosofo e il segreto dell'infanzia: una prospettiva montessoriana”, in L. Rossetti, C. Chiapperini (a cura di), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca*, Malocchi Editore, Perugia, 2006, p. 93.

<sup>145</sup> Ivi, p. 97.

## 2.6 Il materiale montessoriano

A tali principi corrisponde, e a partire dai pensieri e le suggestioni esposte fin qui prende avvio in Montessori, il tentativo di costruire un armamentario atto a far fronte a tali esigenze dell'infanzia. È nel dialogo con l'esigenza dell'infanzia di conoscere anche attraverso i sensi che Montessori inizia a costruire i propri materiali. Nelle prime due edizioni de *Il Metodo della pedagogia scientifica* Maria Montessori lo chiama materiale didattico e attivatore di un fenomeno psicosensoriale. Ne *L'autoeducazione*<sup>146</sup>, del 1916, cambia la denominazione in materiale di sviluppo, stimoli esterni e mezzi di sviluppo e, successivamente, stimoli di formazione interiore, espressione che sottolinea l'idea sottesa secondo cui i concetti e le cognizioni imposte dall'esterno rischiano di essere illusione di conoscenza. Possono, in parte, trasformarsi in un contenuto ritenuto a livello mnestico per un periodo di tempo ma, come sottolineano le teorie attiviste, costruttiviste e sociocostruttiviste (ciascuna con le specifiche relative sfumature), si realizzano pienamente quando sono il prodotto di una costruzione attiva in cui sono rilevanti sia i contenuti, sia i mezzi con cui i contenuti sono veicolati. I materiali proposti da Montessori hanno in sé, nella struttura con cui sono pensati, i messaggi stessi veicolanti<sup>147</sup>. Questo in Montessori è forte e primario: i materiali sono, appunto, mezzi materiali, oggetti che materializzano un concetto astratto e lo rendono esperibile con i sensi, i quali offrono cognizioni sia in forma esplicita e diretta, sia in forma sottintesa e indiretta, sfruttando la struttura del materiale stesso che, a sua volta, struttura le mie cognizioni.

Mi spiego con un esempio: lo scopo diretto, primario, per cui è pensato il materiale detto del sistema decimale è quello di fare algoritmi, ma utilizzandolo si entra nei meccanismi del sistema decimale comprendendoli in virtù della struttura con cui è pensato. Il bastoncino del 10 contiene effettivamente 10 perline legate insieme perché il sistema si chiama decimale e dieci *perle sciolte* non possono stare insieme, non possono legarsi in un bastoncino formando

---

<sup>146</sup> Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit.

<sup>147</sup> Ricordiamo che Montessori è stata definita da Anceschi una *protodesigner*.

Adele frequenta il Nido a indirizzo montessoriano, la Casa dei Bambini, e prosegue il percorso offerto dal territorio di Chiaravalle fino alla Secondaria di primo grado. Alla sua mamma, Roberta Manzotti, *graphic designer*, non sfuggono, a uno sguardo prima incuriosito e poi interessato, alcuni elementi caratteristici e fondanti la costruzione del materiale, racconta la sorpresa quando di fronte a oggetti dotati di un eccezionale rapporto tra forma e funzione. La stessa arrivò a chiedersi se, parlando di materiale si potesse parlare di design e, ancora, se il pensiero di Montessori potesse essere annoverata tra i *protodesigner*? Durante il convegno Internazionale "Maria Montessori. Un design per la pedagogia", svoltosi a Chiaravalle (AN) nell'autunno del 2007, si incontrarono 21 esperti tra professionisti nel campo dell'educazione montessoriana e del design per un totale di 24 ore di dibattito -su astrazioni materializzate, oggetti sensorialmente sollecitanti, di valenza estetica e progettuale, - che vide coinvolti rappresentanti dei cinque continenti.

una decina! I bambini e le bambine non imparano questi concetti... li conoscono toccando e operando con il materiale presentato dalla maestra che si preoccupa di dare, con poche parole (“le parole tue sien conte”, suggerisce Montessori riprendendo Dante), le cognizioni necessarie e sufficienti.

I materiali montessoriani, sia quelli di vita pratica<sup>148</sup>, sia quelli proposti successivamente<sup>149</sup> hanno una struttura tale che permette, su più livelli, un esercizio di processi cognitivi secondo un *continuum* che vede ciascun materiale approfondire i contenuti precedentemente appresi e porre le basi per quelli futuri.

I materiali, così come l'impostazione metodologica, nascono da anni di osservazioni e sperimentazioni, in cui Montessori ha ispezionato con rigore scientifico l'apparire o meno, nei bambini, di interesse, attenzione, concentrazione, piacere nel lavoro.

Il materiale, ci preme ribadirlo, non è (o, secondo Montessori, non dovrebbe essere) *imposto* ma *curato* dall'insegnante, sistemato in ordine in un ambiente e posto in mobiletti ad altezza dei bambini e delle bambine, condizione necessaria perché ciascuno possa scegliere liberamente secondo il proprio interesse. La cosiddetta “libera scelta” indica il percorso che permette ai bambini e alle bambine, autonomamente, di selezionare e utilizzare un dato materiale<sup>150</sup>. Ma, affinché essi scelgano un materiale piuttosto di un altro questo deve avere determinate caratteristiche, è infatti attraverso l'uso del materiale che osserviamo i bambini e le bambine lavorare con interrogativi più o meno espressi per giungere all'esplorazione del mondo e di loro stessi. Tali interrogativi portano sovente a osservare bambini che ripetono un esercizio senza stancarsi, manifestando quella che Montessori definisce “la polarizzazione dell'attenzione”<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> Si fa riferimento agli esercizi che ricalcano, in forma di compito autentico, attività quotidiane e pratiche: lavare, pulire, stirare...

<sup>149</sup> I materiali montessoriani vengono suddivisi in base agli ambiti disciplinari.

<sup>150</sup> In tal senso, la libera scelta è stata, originariamente, utilizzata da Montessori per osservare le esigenze da corrispondere nella costruzione del materiale il quale, poiché nato da un'osservazione sistematica, e modificato a partire dalle stesse osservazioni viene chiamato materiale scientifico. O materiali usati dalla Montessori avevano la funzione di reattivi psichici, mental-test, attraverso i quali stimolare e far apparire i fenomeni psichici della personalità infantile. I materiali che non rispondevano a queste caratteristiche venivano ritirati. Quando, al contrario, i materiali erano forieri di fenomeni psichici e attività di lavoro venivano perfezionati e inseriti nell'elenco di sviluppo.

<sup>151</sup> Montessori utilizza l'espressione “polarizzazione dell'attenzione” a indicare la concentrazione totale, seppur non totalizzante, che si verifica in particolari condizioni ambientali. Il termine polarizzazione, inteso come orientamento verso una direzione, l'atto del far convergere (in questo caso l'attenzione) verso una direzione o verso qualcosa, è un termine mutuato della fisica (campo elettrico polarizzante) che a mio avviso illustra in maniera molto significativa e rafforzativa il confluire dell'attenzione che già, etimologicamente (*ad-tendere*: tendere verso) ricalca il mettere a fuoco. Montessori individua nella polarizzazione dell'attenzione una delle condizioni necessarie per lo sviluppo e l'organizzazione psichica.

L'osservazione di tale fenomeno le fa intuire il potere di una concentrazione costruttiva che ne “l'autoeducazione” descrive così: “E ogni volta che avveniva una simile polarizzazione dell'attenzione, cominciava il bambino a trasformarsi

Il fenomeno che si attende dal bambino piccolo, quando egli è posto nell'ambiente della sua crescita, è questo: che ad un tratto fissi la sua attenzione sopra un oggetto, lo usi secondo lo scopo per cui è stato costruito, e continui indefinitamente a ripetere lo stesso esercizio. Questo è il primo fenomeno atteso, come inizio di quegli atti a cui è legata la crescita interiore<sup>152</sup>.

L'attenzione – dal latino *attendere*, tendere verso – ci mette in connessione con il mondo, plasmando e definendo la nostra esperienza.

Il materiale da lei pensato viene nominato in maniera sempre diversa, ad esempio come astrazioni materializzate. Ma cosa intendiamo per *astrazione*? Dal latino *abstractio*: astrarre inteso come l'atto che dal concreto tende a simbolizzare. Le idee astratte sono, di fatto, indipendenti dagli oggetti sensibili, tuttavia non esistono se non negli oggetti stessi.

Per esempio il peso è un'astrazione, perché non esiste in sé, ma soltanto esistono “oggetti pesanti”. Così si dica della forma o del colore. Queste parole indicano cose astratte, che però sono in sé stesse sintetiche, perché accumulano astrattamente in una idea unica una qualità sparsa variamente in un numero infinito di oggetti reali. I bambini che amano palpare gli oggetti materialmente più ancora che guardarli, appariscono come le menti più incapaci di idee astratte. Ma qui viene una fine distinzione: è la mancanza di oggetto che rende inaccessibile l'astrazione nel piccolo bambino o è una vera incapacità mentale a interessarsi di quella sintesi abbracciarne infinite cose, che è una idea astratta di qualità?<sup>153</sup>

Se l'incontro con le cose concrete sembra essere richiesto dai bambini e dalle bambine che, osserva Montessori, amano toccare e manipolare gli elementi del reale per comprenderli, la

---

completamente, a farsi più calmo, quasi più intelligente e più espansivo: egli mostrava qualità interiori straordinarie, che ricordavano i fenomeni di coscienza più alti, come quelli della conversione.

Sembrava come se, in una soluzione satura, si fosse formato un punto di cristallizzazione, intorno al quale poi tutta la massa caotica e fluttuante andava a riunirsi in un cristallo di forma meravigliosa. Analogamente, avvenuto il fenomeno di polarizzazione dell'attenzione, tutto quanto di disordinato e fluttuante esisteva nella coscienza del bambino, sembrava andasse organizzandosi in una creazione interiore, i cui caratteri sorprendenti si riproducevano in ogni individuo.

[...] non è uno degli aspetti costanti dei fatti di “formazione interiore”. Esso si riscontra come inizio normale della vita interiore dei bambini; e ne accompagna lo svolgimento, in modo da divenire accessibile alle ricerche, come un fatto sperimentale”.

M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 62-63.

<sup>152</sup> Ivi, p. 61. La libera scelta diviene strumento imprescindibile per le osservazioni.

<sup>153</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 194.

stessa si pone una questione cruciale: esiste una incapacità di fondo che non permette in nessun modo ai bambini e alle bambine di abbracciare le astrazioni infinite, le infinite cose, oppure, potrebbe essere la mancanza di un oggetto reale – in grado di tradurre l’astratto in concreto – a rendere inaccessibile l’astrazione in alcune fasi della vita?

La medesima domanda sembra risuonare, ad esempio, presso il Centro Svizzero di Calcolo Scientifico (CSCS)<sup>154</sup> in cui lavora Mario Valle, scienziato che si occupa di visualizzazione scientifica, cioè di tradurre dati numerici in immagini: per poter “vedere l’invisibile” attraverso rappresentazioni visive.

Immagini, perché il nostro sistema visivo è un vero e proprio supercalcolatore specializzato nel trovare correlazioni, schemi e strutture in ciò che vede<sup>155</sup>.

L’obiettivo del suo lavoro è quello di offrire l’opportunità al ricercatore di avere un’immagine mentale che rappresenti gli oggetti con cui lavorare che, altrimenti, resterebbero difficili da comprendere.

Lo scienziato parte da una sua idea, da un modello mentale, di come un certo fenomeno debba funzionare, poi guardando la visualizzazione raffina questo suo modello e comincia ad utilizzarlo per comprendere il fenomeno più a fondo. Questo processo ciclico di percezione e comprensione si auto-organizza fino a trasformare quei numeri in conoscenza, proprio come fa il bambino<sup>156</sup>.

Lo scienziato racconta che durante il primo *open day* della scuola primaria in cui era iscritto suo figlio ha colto improvvisamente una correlazione tra il proprio lavoro di scienziato e l’obiettivo dei materiali montessoriani: rendere visibili le astrazioni per far comprendere attraverso i sensi, rendere presenti ai sensi proprietà astratte<sup>157</sup>.

Allo stesso modo, infatti, il materiale tenta di materializzare l’idea astratta, presentandola sotto la forma adatta alla comprensione: quella cioè di oggetti tangibili. Il materiale, in veste

---

<sup>154</sup> Cfr. <http://www.cscs.ch/> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>155</sup> M. Valle, “Supercalcolatori e superbambini”, in *Il quaderno Montessori*, inverno 2008/2009, numero 100, p. 11. Cfr. M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un’integrazione possibile?* Il leone verde, Torio, 2017

<sup>156</sup> Ibidem.

<sup>157</sup> Cfr. testimonianza di M. Valle tenuta durante la conferenza di Praga organizzata dall’AMI nel luglio 2017. Le slide sono fruibili al link: <http://mariovalle.name/montessori/scienziato-e-padre.html> (ultima consultazione 30.04.2017).



di *astrazione materializzata*, presenta in modo tangibile elementi altrimenti non percepibili e mette in relazione dei concetti che permettono di classificare e di analizzare le qualità (il colore, la dimensione, la forma, l'odore, il rumore...) in modo distinto, classificatorio, ordinato in gradazioni.

Per sapere con precisione se un bambino ha capito oppure no, dovremmo vedere se riesce a formarsene un'immagine nel pensiero, se è andato oltre il livello della pura comprensione<sup>158</sup>.

Valle, anche portando riferimento personali<sup>18159</sup>, torna a ribadire che la visualizzazione scientifica non è solo per gli scienziati e che diventa necessaria se permette di cogliere l'invisibile, di vedere elementi che altrimenti non potrebbero essere colti con altrettanta accuratezza,

La visualizzazione scientifica ci viene in aiuto fornendo i processi, le tecniche e gli strumenti che trasformano questi dati in immagini che possiamo assorbire e capire con l'aiuto del nostro personale supercomputer... Un'immagine, si sa, vale mille parole: utilizzare i corretti strumenti grafici semplifica il trasferimento delle informazioni e ne aumenta l'efficacia<sup>160</sup>.

---

<sup>158</sup> M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 2007, p. 29.

<sup>159</sup> Il figlio ha ora terminato il percorso di studi ma, racconta, che l'influenza del suo percorso montessoriano non è di certo assente. Ad esempio l'insegnante di matematica ha affermato, durante un colloquio: "Quando spiego, mi rendo conto che Nicolò la matematica la vede".

Condivido molto le intuizioni di questo professore. Ho sempre amato la matematica e mio padre o alcuni professori mi hanno mostrato come tutto il mondo fosse intriso di matematica. L'incontro con il materiale è stato diverso. Quando per la prima volta ho usato il materiale ho avuto sulla pelle la sensazione di entrare dentro i segreti toccandoli con le mani e guardandoli faccia a faccia. È stato come se fino a quel momento mi fossi limitata a guardare il mare, a bagnarmi la punta dei piedi; poi, qualcuno, mi ha mostrato che potevo nuotarci; che una forza misteriosa, non lasciandomi nella solitudine dell'ignoto, mi poteva accompagnare e sospingere a galla. Ecco cosa compie il materiale montessoriano: non ti lascia solo nella paura e nella bellezza del mistero ma è mediatore tra te e le meraviglie del mondo suggerendo parole, organizzando e collegando le conoscenze, accompagnando le scoperte...

A scuola, osservando quotidianamente bambini e bambine che si stupiscono di fronte alla matematica lavorando con il materiale montessoriano, non posso fare a meno di stupirmi anch'io con loro.

Se da un lato, per certi aspetti, si potrebbe obiettare a Montessori di aver pensato e predisposto (soprattutto nelle prime opere di esordio) un ambiente strutturato quale strumento agevolante la costruzione di ordine mentale a fronte della complessità dell'ambiente, con il rischio di semplificare la complessità del reale mirando alla "riduzione dell'esperienza infantile su un piano in cui vengono neutralizzati i poderosi artefici della complessità della vita" (Cfr. G. M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, op. cit, p. 55), dall'altro lato troviamo l'invito a non limitare l'incontro del soggetto a tale ambiente ma di accompagnarlo nella problematicità del reale, all'incontro con la problematicità insita nelle esperienze autentiche del mondo.

<sup>160</sup> *Ibidem*.

Così come con i materiali montessoriani, all'interno della proposta del metodo, i cartelloni impressionistici, definiti impressionistici proprio perché lasciano l'impressione nella mente dei bambini e delle bambine – usando un'immagine mutuata dalla contemporanea scienza dello sviluppo fotografico: le immagini, le visualizzazioni, l'apprendimento attraverso i sensi, lasciano un'impressione come fa la luce sulla pellicola della macchina fotografica –, permettono la visualizzazione di elementi che potrebbero essere notati a fatica, anche al fine di educare lo sguardo a partire dal dare il nome agli elementi che compongono l'ambiente antropico e naturale in cui si è immersi.

Questi appena accennati non sono di certo gli unici strumenti di apprendimento delle discipline proposti nelle scuole montessoriane ma tutti, anche quelli che non abbiamo nominato o che ancora nelle scuole possono non essere stati pensati, devono essere accomunati dai principi base del metodo per i quali si rimanda a una lettura dettagliata di altri testi e che partono dal suggerimento di Montessori secondo cui “ciò che (il bambino, *nda*) apprende deve essere interessante, deve affascinarlo. Bisogna offrirgli cose grandiose: per cominciare, offriamogli il Mondo”<sup>161</sup>.

Vedremo dal prossimo capitolo come questo elemento è centrale anche nella proposta di Lipman su diversi fronti, sia in merito al coinvolgimento e alla motivazione dei bambini e delle bambine, sia in per quanto riguarda la grandezza e la meraviglia:

I bambini dovrebbero essere incoraggiati a stupirsi [...]. Essi hanno bisogno di apprezzare il mondo così com'è, ma anche di immaginare come potrebbe essere diversamente. Il mondo così com'è non ha nulla di meno fantastico di quelli immaginari, fatti di strani mostri che vengono dallo spazio o altre trovate delle favole televisive. Ed il fatto che noi possiamo comprendere il mondo in cui viviamo [...] è la cosa più meravigliosa di tutte<sup>162</sup>.

I materiali non vengono chiamati solo astrazioni materializzate; in una delle lezioni del corso di Roma 1930, viene data un'interessantissima definizione. Maria Montessori chiama l'insieme dei suoi materiali “armamentario di psicologia”. Nella terza edizione de *Il Metodo della pedagogia scientifica*<sup>163</sup> lo definisce materiale sensoriale di sviluppo, ricordando

---

<sup>161</sup> Cfr. M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit.

<sup>162</sup> M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo. ragionare sulla natura. Manuale di Kio & Gus*, Liguori, Napoli, 2000.

<sup>163</sup> Quando Montessori cominciò a sperimentare in modo sistematico e con oggetti rispondenti alla naturale curiosità e desiderio di attività e di esperienze dei bambini e delle bambine, il suo materiale suscitò entusiasmi, anche se non mancarono critiche: da un lato si schieravano coloro che vedevano i bambini farsi protagonisti del proprio sviluppo, dall'altro quelli che

l'importanza primaria dell'esercizio e dell'uso dei sensi (che, seppur dichiaratamente in rispondenza ai bisogni dei bambini e delle bambine, resterà eminente ancora nelle età successive, seppur con minor predominanza rispetto alla fascia d'età 3-6). Introduce pertanto, tra le definizioni del materiale pensato per la Casa dei Bambini, il termine *sensoriale*, perché coinvolge i sensi.

La proposta dell'uso del materiale di sviluppo è emblematica, seppur non esclusiva<sup>164</sup>, del pensiero montessoriano che sottende una concezione di apprendimento intesa come processo costruttivo, originale e differenziato in base alle specificità di ciascuno, intenzionale e mediato dal pensiero: non separato dall'azione.

Se vogliamo aiutarlo, noi dobbiamo porci in un grado di maggior "elevazione". Dobbiamo dargli più di quanto egli potrebbe con le sue sole forze<sup>165</sup>.

La fonte dell'apprendimento, lungi dall'essere identificata in un adulto che travasa il proprio sapere in chi non sa o dall'essere determinato da fattori esterni (premi e punizioni, ad esempio) che puntano alla trasmissione, alla memorizzazione e alla riproduzione è rappresentata, in linea con le concezioni espresse molti anni dopo da Bruner, da un processo

---

rimproveravano al materiale la sua stessa scientificità quasi come ostacolo alla fantasia, alla creatività. Tra le critiche più dure delle sorelle Agazzi al Metodo Montessori si rintraccia esattamente quella per l'uso di materiale strutturato che, in quanto tale, darebbe a loro avviso solo l'illusione della libertà, come avviene per un macchinista di treno che guida necessariamente restando sui due binari. Il concetto di Libertà è assunto da Montessori come una delle categorie fondanti. Ma attenzione: i bambini e le bambine sono liberi di scegliere proprio perché in un ambiente strutturato. Il concetto di Libertà in Montessori è stato più volte frainteso e, in particolare nel nostro paese, ha contribuito ad adombrare di sospetto e pregiudizi la sua proposta. Montessori non parla di un bambino che può fare tutto quello che vuole senza regole, anche danneggiando se stesso e gli altri davanti a sguardi assenti o compiaciuti dei genitori che non propongono nessun intervento educativo purché il proprio figlio o la propria figlia si senta libero di esprimersi: una forma subdolamente velata di adultizzazione. Al contrario, sostiene Montessori forte delle proprie osservazioni, i bambini e le bambine, soprattutto all'età della scuola dell'infanzia, hanno necessità di avere confini entro cui sperimentarsi, all'interno di un ambiente che permetta loro di mettere ordine tra tutti i concetti "assorbiti" nei primi anni di vita. L'azione educativa, nella costruzione di tempi e spazi, di proposte esperienziali autonome, è in funzione della libera crescita. La stessa sottolinea che:

"Quando perciò parliamo di libertà del piccolo bambino non intendiamo di considerare le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a sé stessi compirebbero come sfogo di un'attività senza scopo, ma diamo la parola in senso profondo di liberazione della sua personalità da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo [...]. Rimuovere, per quanto possibile, queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuol dire liberare il bambino [...]. Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più osservazioni dei veri bisogni infantili e, come primo atto pratico, conduce a creare l'ambiente adatto dove il fanciullo possa agire dietro una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività".

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2007, pp. 67-68.

<sup>164</sup> Mi sembra importante tuttavia ribadire che l'impostazione montessoriana non si esaurisce con l'uso del materiale montessoriano il quale, pur costituendo un fondamento del Metodo, non lo completa, infatti gli apprendimenti, all'interno delle scuole che utilizzano il Metodo montessoriano, si aprono a esperienze di altra natura purché fedeli e rispondenti ai bisogni dei soggetti in relazione.

<sup>165</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 194.

di costruzione attiva, creativa, che produce modalità e stili di pensiero. La costruzione della mente, sottolinea Bruner, avviene come processo che proviene dall'interno.

Andiamo brevemente a osservare da vicino il materiale per capire in che modo può essere utilizzato come esercizio del pensiero. Per declinarne alcuni elementi esploreremo gli aspetti inerenti il materiale, l'uso di oggetti come astrazioni materializzate, la sensorialità in riferimento all'uso dei sensi e, infine, lo sviluppo in riferimento al rispetto delle specificità delle diverse età dell'infanzia.

### 2.6.1 *Il materiale*

Le tue fonti educative più immediate sono mute, materiali, oggettuali, inerti, puramente presenti. Eppure ti parlano. Hanno un loro linguaggio di cui tu, come i tuoi compagni, sei un ottimo decifratore. Parlo degli oggetti, delle cose, delle realtà fisiche che ti circondano<sup>166</sup>.

Gli oggetti educano. Pier Paolo Pasolini<sup>167</sup> si rivolge a Gennariello sollecitando una riflessione sugli oggetti materiali e racconta:

I primi ricordi della vita sono ricordi visivi. La vita, nel ricordo, diventa un film muto. Tutti noi abbiamo nella mente un'immagine, che è la prima, o tra le prime, della nostra vita. Quell'immagine è un segno e, per l'esattezza, un segno linguistico. Dunque se è un segno linguistico, comunica o esprime qualcosa. Ti faccio un esempio, Gennariello, che a te napoletano suonerà esotico.

La prima immagine della mia vita è una tenda, bianca, trasparente, che pende, credo immobile, da una finestra che dà su un vicolo piuttosto triste e scuro [...]. In quella tenda si riassume e prende corpo tutto lo spirito della casa in cui sono nato. Era una casa borghese a Bologna<sup>168</sup>.

---

<sup>166</sup> P. Pasolini, *Lettere luterane*, Einaudi, Torino, 1976, p. 31.

<sup>167</sup> A partire da luglio 1975 a ottobre dello stesso anno, Pasolini pubblica sul *Corriere della Sera*, all'interno del settimanale *Il Mondo* una rubrica: "La pedagogia". In questi scritti, con finzione letteraria, si rivolge a Gennariello per disquisire di alcune tematiche educative. Tali articoli vengono raccolti postumi nel volume P. P. Pasolini, *Lettere luterane*, Einaudi, Torino, 1976.

<sup>168</sup> Ivi, p. 34.

Oltre alle molteplici valenze che attribuiamo al ricordo, dal valore emotivo a quello affettivo, gli oggetti sembrano avere anche valore in linea con l'assunzione di significato altro. Non è più solo un oggetto ma un segno linguistico che rappresenta altro che porta ad altro, che contribuisce alla creazione sia di una rappresentazione sia di una struttura di pensare il mondo.

Ma se negli oggetti e le cose le cui immagini mi sono rimaste fisse nel ricordo, come quelle di un sogno indelebile, precipita e si concentra tutto un mondo di "memorie" che da quelle immagini è rievocato in un solo istante, se cioè quegli oggetti e quelle cose sono contenenti dentro cui è raccolto un universo che io posso estrarre da essi e osservare, nel tempo stesso, quegli oggetti e quelle cose sono anche qualcos'altro che un contenente.

Sono, appunto, dei segni linguistici, che, se a me personalmente rievocano il mondo dell'infanzia borghese, tuttavia, in quei primi momenti, mi parlavano oggettivamente facendosi decifrare come nuovi<sup>169</sup>.

In linea con queste affermazioni non possiamo non richiamare alla memoria le celebri parole di Marshall McLuhan<sup>170</sup> il quale, riferendosi alle tecnologie, ricorda che il *medium è il messaggio stesso*<sup>171</sup>.

Gli artefatti, gli oggetti, sono il contenuto e il contenente, veri e propri segni linguistici che ci circondano, parti integranti, interagenti e costituenti del nostro ambiente che, inevitabilmente, assorbiamo in maniera totalmente carnale, vissuta, sensoriale.

Montessori lo sapeva bene: aveva precocemente intuito il potere dell'educazione (in alcuni casi involontario) che si realizza nell'immediato o mediato incontro con le situazioni e le cose nel mondo, degli oggetti, inserendo pertanto nella preparazione dell'ambiente anche alcuni materiali pensati come segno e simbolo degli elementi della cultura e, volontariamente educativi.

A tali considerazioni Montessori arriva anche in virtù delle sue esperienze pregresse: aveva potuto osservare, per contrasto, l'assenza di oggetti nelle fasi di crescita dei bambini e delle

---

<sup>169</sup> Ibidem.

<sup>170</sup> H. M. McLuhan (Edmonton, 21 luglio 1911 – Toronto, 31 dicembre 1980): sociologo, filosofo, critico letterario.

<sup>171</sup> Cfr. H. M. McLuhan, "The medium is the message", in *Understanding Media: The Extensions of Man*, pp. 23–35, 63–7, Signet, New York, 1964.

bambine ricoverati in manicomi e deprivati di oggetti e stimoli, un'assenza che aveva reso necessario, per la loro sopravvivenza, anche il giocare con le briciole di pane trovate sul pavimento. Pur di manipolare, pur di entrare in contatto con le cose del mondo, quei bambini e quelle bambine individuavano nelle briciole oggetti preziosi, anche a prezzo di essere puniti e rimproverati: non si gioca con il cibo. Ma Montessori vede altro. Non guarda l'oggetto, non guarda le briciole, il centro delle sue osservazioni sono quei bambini e quelle bambine, sono i loro sguardi, i loro volti, le attenzioni polarizzate verso un oggetto e dentro un'esperienza, sono le mani che toccano, manipolano, scoprono, cercano, creano.

Come leggeremo più approfonditamente nell'ultimo capitolo, Montessori intuisce ciò che dalle neuroscienze è confermato grazie a tecniche attuali di indagine del cervello e dei circuiti neuronali: il cervello umano, anche in virtù della plasticità che lo caratterizza, produce, comprendendo ritmi diversi nelle diverse fasi della vita, da un lato neuroni e dall'altro, connessioni. In che modo?

Producendo connessioni tra neuroni e accrescendone la quantità grazie alle influenze dell'esperienza. La fisiologia del nostro cervello è, sì, influenzata da fattori genetici, ma l'esperienza è un elemento determinante la creazione e il consolidamento di nuove connessioni neuronali, della produzione di mediatori nervosi e di principi "trofici"<sup>172</sup>.

Come indagheremo nelle prossime pagine, negli ultimi dieci anni le ricerche neuroscientifiche hanno disconfermato una linearità e fissità della crescita del cervello introducendo il concetto di neuroplasticità: le connessioni del sistema nervoso, dunque, sono modificate dall'esperienza.

A partire dall'osservazione dei bambini e delle bambine, infatti, Montessori ha accuratamente pensato l'ambiente e predisposto alcuni elementi al suo interno (tra i quali i materiali da lei definiti di sviluppo) funzionali al miglioramento dell'attenzione e all'allenamento delle funzioni cognitive.

Per una breve riflessione sul materiale montessoriano proviamo a partire da ciò che esso non è.

La primaria e doverosa precisazione, infatti, è che il materiale pensato da Montessori non è uno strumentario didattico, non è nemmeno un sussidio in mano ad adulti che tentano la semplificazione di un concetto, proposto spezzettato e pronto all'uso, finalizzato a una

---

<sup>172</sup> Cfr. A. Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze, 2017, p. 7.

memorizzazione in tempi record<sup>173</sup>. Non è in mano alla maestra che lo mostra a un gruppo, ma in mano ai singoli bambini: il materiale, senza sostituire, arricchisce le proposte esperienziali che i bambini e le bambine possono scegliere liberamente di fare<sup>174</sup>.

Anche questo è un significativo ribaltamento: il materiale è a disposizione dei bambini e non è chiuso nell'armadietto, protetto dalla polvere... e dalle esperienze.

Siamo abituati (e non solo all'inizio del '900) a pensare a sussidi didattici come a uso esclusivo dell'insegnante che, nell'eventualità e a sua discrezione, li mostra al gruppo classe con una lezione ricca di verbalismo.

La differenza profonda che c'è tra questo metodo e le cosiddette "lezioni oggettive" dei vecchi metodi è che gli "oggetti" non sono un aiuto per la maestra che deve spiegare, cioè non sono "mezzi didattici". Ma sono un aiuto al bambino il quale li sceglie, se li appropria, li usa, e secondo le proprie tendenze e bisogni, secondo l'impulso dell'interesse. Così gli oggetti diventano "mezzi di sviluppo".

Gli oggetti e non l'insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l'entità attiva e non la maestra<sup>175</sup>.

Il materiale, così come pensato da Montessori, può permettere ai bambini e alle bambine di fare esperienza del senso delle cose in quanto quel materiale contiene, in sé, senso e contenuti: relazioni, rapporto, misura, peso... i concetti astratti vengono resi concreti e tangibili. Compito dell'insegnante sarà quello di costruire una salda e funzionale relazione educativa che le permetta di essere mediatrice tra il soggetto e il mondo, tra il soggetto e i materiali e gli oggetti che accompagnano alla scoperta.

Montessori sperimentò nella realtà di San Lorenzo alcuni oggetti, in parte di derivazione froebeliana, in parte mediati dalle proposte di Itard e Séguin, in parte modificati dagli oggetti di uso comune nelle scuole del tempo (erano gli anni in cui si andava diffondendo l'industria

---

<sup>173</sup> H. Gardner, ad esempio, riporta l'impegno profuso da alcuni educatori in ricerche per fornire proposte che facciano apprendere agli studenti risparmiando tempo.

Cfr. H. Gardner, *Educare al comprendere*. Stereotipi infantile e apprendimento scolastico, Feltrinelli, Torino, 2002.

<sup>174</sup> La libera scelta ha permesso a Montessori di osservare il materiale più attrattivo e selezionare, pertanto, solo quello che efficacemente rispondevano alle esigenze e ai bisogni dei bambini e delle bambine. È interessante ricordare che i materiali usati dalla Montessori avevano la funzione di reattivi psichici, mental-test, attraverso i quali stimolare e far apparire i fenomeni psichici della personalità infantile. Quando i materiali stimolavano soltanto curiosità momentanea, trastullo... Montessori li ritirava. Se, invece, i bambini vi reagivano esprimendo fenomeni psichici e attività di lavoro aventi una positiva funzione formativa, essi venivano accolti e definiti come materiali di sviluppo.

<sup>175</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 164-165.

del giocattolo e dei materiali per usi scolastici<sup>176</sup>), altri ancora originali, che tentò di costruire quanto più rispondenti alla curiosità e all'interesse sollecitanti energie attive dei bambini e delle bambine che potevano usarne in autonomia.

Il nostro materiale per lo sviluppo dei sensi ha una storia sua propria. Rappresenta una selezione, basata su accurati esperimenti psicologici, del materiale usato da Itard e Séguin nei loro tentativi di educare bambini deficienti e mentalmente menomati, degli oggetti usati come prove in psicologia sperimentale e di una serie di materiali da me designati nel primo periodo del mio lavoro sperimentale. Il modo con cui questi differenti mezzi furono usati dai bambini, le reazioni in essi provocate, la frequenza con cui essi usarono questi oggetti, e soprattutto lo sviluppo che essi resero possibile, ci offrono a mano a mano criteri degni di fiducia per la eliminazione, la modifica e l'accettazione di questi mezzi come materiale delle nostre scuole. Colore, dimensioni, forma, insomma tutte le loro qualità furono sperimentalmente stabilite<sup>177</sup>.

### 2.6.2      *...sensoriale*

A partire da tali consapevolezze Montessori predispone una serie di oggetti con lo scopo di focalizzare, scoprire e fare esperienza (attraverso i sensi) di una particolare qualità sensoriale alla volta (la grandezza o la lunghezza o la ruvidità). L'isolamento della qualità ha lo scopo di indagare le singole impressioni sensoriali per focalizzarle una alla volta e trasformarle in concetti attraverso una manipolazione attiva.

La straordinaria intelligenza contenuta nel procedere inconscio della mente (che, come vedremo, Montessori definisce *assorbente*) sarebbe nulla se alla capacità di assorbire attraverso i sensi non corrispondesse la possibilità di portare la moltitudine di dati incamerati alla luce della coscienza e di organizzarli in strutture. Mario Montessori paragona l'inconscio, in cui il bambino deposita sensazioni ed esperienze che ha assorbito dal mondo esterno, a un magazzino, una grande stanza buia in cui i mobili sono ammassati e stipati alla

---

<sup>176</sup> Cfr. R. Farné, *Diletto e giovamento: le immagini e l'educazione*, UTET, Torino, 2006.

<sup>177</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 109.



rinfusa; la mente che cerca una soluzione è simile a una torcia nelle mani di un ladro: il fascio di luce si ferma illuminando ciò che il ladro ha trovato utile al suo scopo. Il fatto che l'ambiente debba contenere né troppi, né pochi oggetti<sup>178</sup> è in linea con questa metafora. La cura dell'ambiente fa sì che l'adulto scelga di contrastare il consumismo (che rischia di privilegiare l'eccesso e il superfluo dimenticando l'essenziale) con cui spesso ci appaiono predisposti alcuni ambienti dedicati all'infanzia, dalle camerette ad alcune aule di scuola, e di predisporre un ambiente che crei benessere, al singolo e al gruppo.

Il principio del *necessario sufficiente* emerge come sottotesto di numerose intuizioni di Montessori, e rappresenta un elemento indispensabile affinché si manifesti quella che lei chiama "polarizzazione dell'attenzione": come al solito un concetto molto impegnativo viene illustrato, attraverso il suo sguardo, in maniera semplice – e non semplificata – con poche, chiare parole.

Il materiale sensoriale può certo considerarsi sotto questo punto di vista *un'astrazione materializzata*. Esso presenta il *colore*, la *dimensione*, la *forma*, l'*odore*, il *rumore* in un modo tangibile e distinto e ordinato in gradazioni che permettono di classificare e di analizzare le qualità. Quando il piccolo bambino si trova dinanzi al materiale, vi corrisponde con quel lavoro concentrato, serio che sembra trarre fuori dalla sua coscienza la parte migliore. Sembra veramente che i fanciulli si trovino a fare la conquista più alta di cui la loro mente sia capace: il materiale apre alla intelligenza vie altrimenti inaccessibili all'età infantile<sup>179</sup>.

---

<sup>178</sup> L'aiuto non costituirebbe così, al contrario delle posizioni delle sorelle Agazzi, ad esempio, nell'offrire numerose stimolazioni sensoriali mediante oggetti simili a quelli di cui il bambino è già circondato e quanto più numerose (nei primi anni di insegnamento mi sono trovata spesso a perdersi in pensieri come questo, trovandomi poi a constatare che si trattava né più né meno di una beccera illusione): quelli avrebbero soltanto la funzione di aumentare il caos delle sue sensazioni.

Al contrario, dalla moltitudine si passa alla proposta di pochi e chiari concetti per fare ordine nella sua mente attraverso giudizi di classificazione che sono veri e propri procedimenti logico-matematici.

Distinguere le qualità tra loro, ad esempio, insegnerà a dire che due cose sono: uguali, maggiori o minori. Potrà, in tal modo, esercitare l'uso corretto del concetto di uguaglianza e di valutazione nella misura delle qualità del predicato: avremo così offerto l'opportunità di sperimentare concetti e operazioni logiche attraverso il materiale.

<sup>179</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 194-195.

### 2.6.3 ...di sviluppo

Con il graduale manifestarsi della consapevolezza e della volontà diventa imperativo il bisogno di creare ordine e chiarezza e distinguere tra l'essenziale e il casuale. Il bambino è maturo per una riscoperta del proprio ambiente e della ricchezza interiore di impressione che ne ha riportato. Per rendersi conto di questo bisogno, il bambino richiede una esatta guida scientifica, come quella resa possibile dalla nostra dotazione strumentale e dai nostri esercizi. Egli può essere paragonato a un erede inconscio dei grandi tesori che possiede, ansioso di apprezzarli attraverso la conoscenza di un esperto di professione, e di catalogarli e classificarli, in modo d'averli a sua piena, e immediata disposizione<sup>180</sup>.

In questa celebre descrizione Montessori mostra tutto il rispetto per la specificità della struttura della mente, differenziata in base alle diverse età; specificità che da medico psichiatra studia nelle sue continue osservazioni.

Montessori osserva che fino ai due anni la mente del bambino si caratterizza come mente assorbente, una mente cioè essenzialmente passiva, che riceve in maniera indiscriminata gli elementi, le informazioni, le esperienze che l'ambiente propone nei primi mesi di vita. È una mente avida di mondo e di esperienze, aperta.

Dopo i due anni la mente diviene mente cosciente.

La mente cosciente ha bisogno di porre ordine nel disordine esperienziale caratteristico dei primi due anni di vita. Ma cosa intendiamo per *porre ordine*? Catalogare, tirare fuori da un indistinto caos le correlazioni e le relazioni tra le cose, sempre facendone esperienza. È a partire da questa osservazione che Montessori struttura il materiale rispondente al bisogno di ordine, catalogazione e scoperta.

Ogni materiale rafforza i concetti e le cognizioni offerte da quello precedente, approfondisce specificatamente un suo proprio concetto e rilancia per un nuovo scalino di crescita, presenta scopi diretti e scopi indiretti, i primi sono espressamente evidenti nel tema del materiale stesso, (ad esempio: aprire e chiudere un barattolo ha lo scopo diretto di esercitare l'apertura

---

<sup>180</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 110.

del barattolo) i secondi rafforzano o esercitano competenze (ad esempio: il movimento circolare della mano allena il polso favorendo l'acquisizione della scrittura).

## **2.7 Discipline interconnesse e interagenti: gli insegnamenti come mediatori per piste di indagini e ricerche**

*Se vogliamo promuovere il pensiero nei bambini dobbiamo essere capaci di presentare a loro il curriculum come problematico*<sup>181</sup>

I materiali e gli altri strumenti di apprendimento si riferiscono alle stesse cognizioni che riguardano le discipline presenti nei programmi scolastici.

Le discipline<sup>182</sup>, che nei testi di Montessori sono indicate generalmente con il termine *insegnamenti*, vengono pensate sia come informazioni – i contenuti disciplinari, provenienti da secolari ricerche e conquiste a domande universali e che, in maniera importante, contribuiscono a caratterizzare una o più specifiche culture – sia, non secondariamente, come struttura del pensiero da un lato e come linguaggio dall'altro. Potremmo infatti descrivere ogni disciplina secondo tre componenti principali:

- un *dominio*, e cioè i contenuti propri (per la geografia, ad esempio, le regioni d'Italia);
- un *funzionamento*, e con esso le strategie di indagine e di ricerca all'interno dei contenuti (basti pensare al processo che sottostà alla ricerca scientifica o ai meccanismi attraverso cui si compie l'indagine storiografica);

---

<sup>181</sup> M. Lipman, *Mettiamo insieme i pensieri*, Manuale di Elfie, Liguori, Napoli, 2000, p. 13.

<sup>182</sup> Tale termine si distingue da quello di materia scolastica intesa come gruppo di contenuti rimando alla definizione dell'OCSE citata da Mattozzi, (I. Mazzotti, "Disciplina" in *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2007, p. 189) che intende per disciplina: non solo e non tanto un insieme di contenuti e soprattutto, un insieme di metodi di indagine, di tecniche di lavoro che si possono esercitare non solo per studiare un argomento piuttosto che un altro, ma, anche per apprendere cose nuove, applicando metodi e tecniche a contesti e contenuti diversi.

- un *linguaggio proprio*, che comprende non solo il sistema di segni ma fa riferimento più in generale alle regole di formazione<sup>183</sup>.

Saper eseguire operazioni o conoscere gli accadimenti di un dato periodo storico, per fare un esempio, è di fondamentale importanza, allora come oggi, ma al contempo lo è anche l'apprendimento della struttura di pensiero sottesa alle singole discipline e il loro relativo linguaggio.

Da questo punto di vista le discipline, intese comprendenti i tre piani evidenziati, non possono più essere percepite come stagnanti comparti distanti tra loro, ma vengono ad assumere due caratteristiche fondanti. Vengono presentate non come elenco di nozioni finite e definite, ma in termini problematici, densi di aporie e che aprono alla ricerca. Il Metodo montessoriano è pervaso dalla spinta all'indagine, in continuità con le sollecitazioni di Lipman che abbiamo letto in apertura e che indagheremo nel prossimo capitolo.

Le discipline vengono ad acquisire delle caratteristiche fondamentali.

In primo luogo sono interconnesse: i punti nodali alla base delle nozioni, infatti, tracciano collegamenti, dove più espliciti, dove maggiormente evocativi; in tale ottica, usciamo dalla logica delle discipline che separano e spezzano per entrare nella logica e nell'*unità del sapere*.

In secondo luogo sono interagenti: ogni disciplina va a incrementare le altre nelle nozioni di base, organizzate e coerenti tra loro, e lo sviluppo delle competenze trasversali atte, tra le altre cose, a offrire strumenti-occhiali, con cui entrare in relazione con il reale.

Le stelle, la Terra, le rocce, ogni forma di vita costituiscono un tutto unico e sono in stretto rapporto tra loro, e questo rapporto è così intimo che noi non possiamo comprendere un sasso senza capirne almeno qualche cosa del grande Sole! Di qualsiasi cosa ci occupiamo, un atomo, una cellula, noi non possiamo spiegarla se non conosciamo l'immenso Universo. Quale migliore risposta potremmo dare a questi assetati di sapere? Nasce persino il dubbio che lo stesso universo possa non bastare...<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Cfr. C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma, 2008.

<sup>184</sup> M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., pp. 20-21.

Può non bastare: per Montessori l'educazione deve essere "dilatatrice"<sup>185</sup>, deve educare alla vastità. "Per cominciare, offriamogli il Mondo"<sup>186</sup>, suggerisce. I dispositivi disciplinari diventano così mediatori tra le domande, gli interrogativi, le ricerche del soggetto e il reale, senza eliminarne la grandezza con superflue semplificazioni ma proponendo strategie efficaci a livello di crescita di ciascuno e accompagnando la ricerca. Se nell'aula di scuola deve avere luogo il pensiero ingegnoso, immaginativo, indipendente, è imperativo considerare la ricerca elemento fondante all'interno della *forma mentis* che sottende le discipline e il loro linguaggio specifico. La frontiera potrebbe così essere individuata nell'esigenza di considerare le discipline non più solo come nozioni fini a se stesse, ma anche strumenti di meta-cognizione, di mediazione tra il sé e l'altro da sé, tra sé e il mondo, destinatarie esse stesse di domande; strumenti di indagine, e di pensiero; non pensate in categorie inarticolate separate ma nelle loro interconnessioni. Morin evidenzia una "inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra"<sup>187</sup>.

La responsabilità educativa si inserisce quindi nell'attitudine da parte dell'adulto di fungere da *Scaffolding*. Con tale termine Bruner indica le operazioni di tipo regolativo messe in atto dall'adulto per accompagnare la realizzazione di un compito, in questo caso di ricerca. Lo *Scaffolding* rappresenta l'elemento di passaggio da un livello interpsicologico, in cui è nella fattispecie l'adulto che si pone come appoggio, a un livello intrapsicologico, in cui le competenze esperite ed esercitate nella fase precedente sono consolidate. Si verifica così la progressiva diminuzione dell'offerta di sostegno da parte dell'adulto e, vedremo anche nel prossimo capitolo, del gruppo. Montessori in più occasioni richiama l'esigenza di corrispondere alle domande dei bambini e delle bambine che ricercano e indagano.

In tale filone Bruner, nella seconda metà del Novecento, evidenzia come ciascuna disciplina possa essere appresa a qualunque età, purché riformulata in ottemperanza alle capacità di comprensione del soggetto posto in relazione autonoma con il mondo ma, vale la pena ricordarlo, non abbandonato in tale relazione con le sue domande. Bruner sostiene che le

---

<sup>185</sup> Cfr. G. Cives, *L'educazione dilatatrice* di Maria Montessori, Anicia, Roma, 2008.

<sup>186</sup> In tal senso la parola *Mondo* è intesa con riferimento al reale in senso generale comprendente gli aspetti fisici, relazionali, le idee.

M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., p. 56.

<sup>187</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, op. cit., p. 5.

discipline, e più in generale la cultura, abbiano valenza propria anche per le strutture portanti a loro intrinseche, che esercitano funzioni intellettuali riconducibili, ad esempio, alla categorizzazione, alla concettualizzazione, alla messa in atto di strategie per la soluzione di problemi, alla ricerca di significato...

La cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità<sup>188</sup>.

Nella completezza di questi tre livelli proposti, le discipline si configurano così come mediatori affidabili con cui sostare nelle domande sul mondo, a patto che siano adeguate alla fase di sviluppo.

Anticipando di decenni le istanze più proprie del nostro tempo, Montessori impronta la sua proposta a partire da questa visione delle discipline, intendendole come un *continuum* a cui porre domande, all'interno della più vasta visione cosmica dell'educazione.

Tutto è collegato, e ciò che interessa è potersi orientare in queste correlazioni. Apportare nozioni staccate significa apportare confusione: è necessario poter determinare il legame che esiste tra i singoli fatti; e quando si sia stabilita la correlazione tra le nozioni ormai collegate l'una all'altra, anche il rapporto fra i singoli particolari apparirà chiaro. Lo spirito allora sarà soddisfatto e sorgerà il desiderio di proseguire nella ricerca [...].

Ecco dunque uno dei principi fondamentali dell'educazione: insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza<sup>189</sup>.

L'*educazione cosmica* montessoriana va oltre, ben al di là di una ristretta visuale delle discipline anche se, a onore del vero, spesso è identificata con il tentativo, nelle scuole montessoriane, di insegnare la storia, le scienze e la geografia all'interno di un'unica disciplina. L'aggettivo stesso deriva da *cosmos*, che potremmo tradurre con ordine, creazione, bellezza quale "unità nella varietà"<sup>190</sup>, secondo cui la ricerca dell'ordine è anche un principio unitario.

Al contrario del microscopio, che dilata l'oggetto fino a osservarne una minuscola parte che

---

<sup>188</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 8.

<sup>189</sup> M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., pp 113-11.

<sup>190</sup> O. Bellini, *L'albero e la macchina: filosofia e filosofia della natura in Samuel Taylor Coleridge*, Perugia, 1987, p. 100.

fluttua nel contesto in maniera quasi astratta, il macroscopio coglie l'oggetto nella sua interezza, inserendolo fluidamente nel contesto, in rapporto e in relazione con il tutto.

Con la metafora del macroscopio possiamo immaginare un modo diverso di osservare e guardare le relazioni e le connessioni tra gli elementi: grazie a questo diverso modo di guardarli, gli elementi che compongono il reale diventano ben più di una lista. Una conoscenza autentica, che coglie la complessità e le relazioni tra gli elementi è su un altro piano rispetto al semplice imparare liste di contenuti e nozioni.

Il macroscopio è un modo diverso di osservare anche le cose più piccole; immaginiamo uno stagno, ad esempio, con le rane e i girini, le uova di pesce, il fango, le canne di bambù; ecco può essere visto al macroscopio proprio per coglierne tutte le interdipendenze, le relazioni, e l'ordine che sono presenti in esso: divenendo così un pretesto da cui partire per tracce e sentieri di ricerca sempre nuovi. Il macroscopio e il microscopio in educazione vogliono essere una metafora per indicare la dinamica virtuosa di uno sguardo che non si accontenta di un univoco modo di vedere – che potremmo leggere anche, più in generale come *sentire* e *stare* – ma che, indagando da punti di vista plurimi, si avvicina e si allontana per regolare la messa a fuoco quando occorre al dettaglio, alla minuzia e allo specifico, e quando occorre al globale, alla sintesi e al generale. Il fine? Entrare in relazione con il mondo.

Questa è la nostra missione: gettare un raggio di luce e passare oltre<sup>191</sup>.

Quello che è richiesto alle maestre e ai maestri è di togliere gli ostacoli affinché possa realizzarsi una relazione *io-mondo*, attraverso la preparazione indiretta di un ambiente che sia protettivo, creativo; che offra:

La scintilla all'intuizione; è l'ambiente che rivela ciò che è nuovo, e in seguito l'intuizione e l'interesse destato sono capaci di aprire una nuova via di progresso<sup>192</sup>.

Montessori, sostenendo che ogni bambina e ogni bambino vive a spese dell'ambiente la cui cura è responsabilità dell'adulto, pone l'ambiente tra i punti cardini del suo metodo.

---

<sup>191</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 122.

<sup>192</sup> Ivi, p. 35.

## 2.8 L'ambiente: safe creative environment

*Sviluppare nei bambini la disposizione a tentare richiede lo sviluppo di un ambiente che conduca alla formazione di tale disposizione.*

*M. Lipman – Manuale Elfie, p 110*

Immaginiamo un percorso in un parco avventura, quell'attraversamento attrezzato in un ambiente naturale (parchi naturali, boschi...) teso a esercitare i movimenti del corpo (strisciare, lanciare, arrampicarsi su una fune, una pertica, un albero, attraversare passaggi alla marinara, salire su scale a pioli con i piedi o con le mani, con passaggi possibili su teleferiche o ponti tibetani...). È un percorso che mette alla prova il corpo spingendo alla scoperta del proprio equilibrio e facendo fare l'esperienza diretta del limite e dell'errore: non si è protetti dall'errore in sé, ma dalle eventuali conseguenze che possono mettere in pericolo la salute.

Tali esperienze sono possibili nella misura in cui i centri specializzati prevedono un sistema di salvaguardia della salute: un'adeguata imbracatura con doppia longe e moschettoni da attaccare alla carrucola, una tecnologia con doppia linea di vita continua<sup>193</sup> per poter restare sempre ancorati, un casco, guanti e moschettoni. In un ambiente di questo tipo la protezione non compromette l'autonomia anzi, la rende possibile coniugando e garantendo il diritto al rischio e quello alla tutela. In percorsi del genere, sempre più numerosi in Italia (e in questa sede faccio riferimento a quelli ben organizzati e non improvvisati<sup>194</sup>), la possibilità di misurarsi con il proprio limite (anche con il pericolo purché in ambiente tutelato e protetto) è preservata e il diritto al rischio – inteso come possibilità di vivere l'imprevisto che mette in moto la creatività della soluzione del problema, l'avventuroso che mette di fronte a emozioni da gestire, la problematicità che richiama la ricerca, la difficoltà che sprona anche a poter chiedere aiuto – è garantito. Il diritto al rischio, anche al rischio dell'errore, è garantito pur prevedendo dei limiti di protezione. Stiamo descrivendo un ambiente *safe*, inteso come

---

<sup>193</sup> Che permette di avere sempre almeno un moschettone agganciato anche quando è necessario sganciarne uno nei punti di passaggio.

<sup>194</sup> Vedi normativa di riferimento: UNI EN 15567:2008.



*prudente*, che lasciando delle garanzie permette al soggetto di fidarsi e di protagonista e in dialogo con le potenzialità e con i limiti (propri e del mondo).

Mi piace immaginare con questa metafora l'ambiente pensato da Montessori: un percorso avventura acrobatico in altezza. Protettivo e, al contempo, creativo, che non teme l'errore in sé ma assume il rischio di incontrarlo e, di più, lo usa a suo beneficio come foriero di nuove creazioni. A partire dall'errore, cosa può essere creato? A partire dalla scoperta dell'errore, cosa può essere capito delle proprie misconoscenze? La strategia del controllo dell'errore<sup>195</sup> permette di non avere paura dell'errore come un incubo da evitare, ma di accettarlo come parte (evitabile?) del percorso euristico e, di più, come una parte preziosa del processo di apprendimento, che mi accompagna alla scoperta anche dei miei meccanismi di apprendimento (processo metacognitivo).

Il controllo materiale dell'errore conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi col ragionamento, con la critica, con l'attenzione sempre più interessata all'esattezza, con una capacità raffinata a distinguere le piccole differenze, e prepara così la coscienza del bambino a controllare gli errori, anche quando questi non sono più materiali o sensibilmente evidenti<sup>196</sup>.

Montessori ribalta anche il concetto di errore, definendolo *amico*:

Così meglio sarà avere verso l'errore un atteggiamento amichevole e considerarlo come un compagno che vive con noi ed ha uno scopo, perché veramente ne ha uno<sup>197</sup>.

Ne richiama gli aspetti funzionali all'interno del processo di apprendimento e di costruzione con il titolo di *Signore!*

Da qualunque parte si guardi, troviamo sempre il Signor Errore! Se vogliamo andare verso la perfezione conviene stare attenti agli sbagli perché la perfezione verrà solo correggendoli

---

<sup>195</sup> Ricordiamo che il materiale è predisposto alla denuncia dell'errore; la concentrazione del bambino che ripete innumerevoli volte un esercizio non è interrotta da un movimento esterno ma ciascuno può, attraverso anche un lavoro metacognitivo, individuare la correttezza o meno dell'esercizio nel materiale stesso. Questo porta con sé anche l'autocorrezione, *conditio sine qua non* dell'autoeducazione.

<sup>196</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 114.

<sup>197</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, p. 245.

e bisogna guardarli alla luce del sole, bisogna ricordarsi che essi esistono come esiste la vita stessa<sup>198</sup>.

L'errore non è temuto o additato ma viene a essere un elemento necessario al processo di apprendimento: da un lato uno specchio che mi guida e accompagna e dall'altro la possibilità di altre probabili piste a partire da quella postazione divergente. Una delle prime immagini che ho delle scuole montessoriane è quella di Simone, classe terza. Fermo da molto tempo di fronte al *telaio delle gerarchie* ripeteva instancabilmente un'operazione che continuava a dargli il risultato sbagliato (il materiale ha in sé il controllo dell'errore e, nel caso specifico, Simone poteva vedere la soluzione corretta dietro al foglio dell'elenco delle operazioni). È stato a lungo a rifare i passaggi compiuti, a tentare nuove strade. Poi, improvvisamente, ha sorriso, ha cercato il mio sguardo, ha messo una mano sulla fronte e ha esclamato: "Ho capito! Adesso la so fare bene! Continuavo a fare un'addizione perché tutte le operazioni prima avevano il più, invece questa ha il meno!!! Io non avevo guardato bene! Adesso mi è venuta!".

Simone ha indagato l'errore, il contesto in cui era inserito non l'ha dileguato con una semplice riga rossa venuta dall'altro (dall'alto) ma è stata occasione per un percorso euristico, per porsi domande e per tentare vie di superamento.

Io devo sapere se ho lavorato bene o male, e, se prima avevo considerato l'errore con leggerezza, ora esso mi diventa interessante, nelle comuni scuole un alunno sbaglia senza saperlo, inconsciamente e con indifferenza, perché non è lui che deve correggere i propri errori, ma è l'insegnante che se ne incarica<sup>199</sup>.

L'individuazione dell'errore, senza la paura delle conseguenze, si fa indagine e ricerca. Montessori sembra incentivare la creazione di un contesto che sia accogliente anche dell'errore e, così, aperto alla creazione originale che ciascun bambino e ciascuna bambina porta... un ambiente vitale:

---

<sup>198</sup> Ibidem.

<sup>199</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 246.

Considerare sacro lo sforzo occulto dell'infanzia: quella laboriosa manifestazione merita un'accogliente aspettativa [...]. Da tale responsabilità nasce il dovere di studiare e penetrare con approfondimento scientifico le necessità psichiche del bambino e di preparargli un ambiente vitale. Siamo ai primi balbettii di una scienza che si deve sviluppare molto, e alla quale l'adulto deve fornire la collaborazione della sua intelligenza per conseguire, attraverso lunghi sforzi, l'ultima parola nella conoscenza della formazione dell'uomo<sup>200</sup>.

A partire da un'attenta osservazione, che potremmo riferire a un approccio medico-scientifico, esplorando le esigenze dei bambini e delle bambine di San Lorenzo, Montessori pensa ed elabora un ambiente a misura dell'infanzia. Disegna e progetta l'ambiente in modo tale che questo sia consono alle esigenze, sia a quelle palesemente espresse, sia a quelle implicite e/o ancora inesprese; un ambiente efficace e funzionale all'autonoma azione e rispondente alle istanze più proprie di desiderio, di scoperta e curiosità; un ambiente in cui il singolo bambino da *deficiente*, per usare una terminologia diffusa agli inizi del Novecento e richiamando l'etimologia latina di *de-ficit* (cioè mancante, inadeguato, insufficiente), viene visto competente, compreso nelle sue potenzialità che possono essere finalmente espresse. Bambino competente, in grado, capace perché visto, riconosciuto in quanto tale. Chi sono i bambini e le bambine con cui ci relazioniamo? Quale ambiente possiamo pensare come efficace perché possano sperimentarsi ed esprimersi? Cives definendola "pedagogista complessa"<sup>201</sup> sottolinea che:

Nel nome della scienza, come del 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<sup>202</sup>.

Quali competenze e capacità vengono realizzate, mostrate, rese manifeste rispetto a un ambiente non adeguato? In tale ambiente, con un'osservazione che non sia superficiale e che

---

<sup>200</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 49.

<sup>201</sup> Cfr. G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, ETS, Pisa, 2009.

<sup>202</sup> *Ivi*, p. 39.

sia consapevole dei pregiudizi e degli schemi con cui osserva, che bambino incontriamo?  
Che bambina scopriamo?

Montessori avviò il percorso di esplorazione preparando un ambiente non restrittivo, non limitante ma, al contempo, strutturato e non dispersivo, agevolante l'azione (l'azione autonoma ricca di intenzionalità!). Nella presente trattazione intenderemo la parola *ambiente* nel senso ampio di contesto, “nella sua accezione etimologica di intreccio, luogo o ambito (non o non solo, in senso fisico) dove si situano e si distribuiscono i processi cognitivi implicati in un'attività; e contesto come intreccio di relazioni sociali”<sup>203</sup>.

Di fatto però, è pur vero che, se negli scritti successivi Montessori ha inteso un ambiente più generale – così come riferito nella presente trattazione – nel suo esperimento a San Lorenzo iniziò concretamente dalla costruzione degli arredi:

Cominciai dunque col far costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente<sup>204</sup>.

Un ambiente in cui il soggetto non dovesse costantemente chiedere aiuto per il compimento di un'azione e per il raggiungimento di uno scopo ma in cui potesse, in autonomia, sperimentare se stesso, le proprie possibilità, le proprie intuizioni...

Iniziò dai tavoli, non più attaccati alla sedia ma svincolati da ostacoli, leggerissimi, così da poter essere trasportati anche da due compagni, e di diverse misure: sia per accomodarsi individualmente, sia a più posti per poter condividere lo spazio con un compagno; anche le seggioline, leggere ed eleganti, erano affiancate a comode poltroncine (“egli potrà accomodarsi anziché sedersi” tutte attenzioni che indicano l'obiettivo di agevolare l'azione da realizzarsi come il singolo desidera compierla) così da differenziare la proposta per le diverse esigenze dei diversi soggetti e/o dei diversi momenti della giornata.

Se noi dovessimo vivere soltanto un giorno in un ambiente simile a quello che prepariamo ai nostri bambini, credo che saremmo molto impacciati. Dovremmo sciupare tutte le nostre forze, le nostre energie in difesa di noi stessi, ci schermiremmo sempre col dire: “No, lasciami, non voglio!” e finiremmo poi con lo scoppiare in pianto come i bambini, per non

---

<sup>203</sup> Cfr. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino, 1997.

<sup>204</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 51.

aver trovato altro mezzo di difesa. Eppure le mamme dicono: “Che bambino capriccioso! Non vuol alzarsi, non vuole coricarsi a tempo e dice sempre: non voglio, non voglio! Si sa che i bambini non devono mai dire: non voglio!”. Ma se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente<sup>205</sup>.

Inoltre, tali arredi non dovevano essere, osserva Montessori, riproduzioni degli arredamenti pensati per gli adulti, ma rispondenti alle esigenze del corpo e a quelle del movimento dei bambini e delle bambine.

Mettendo insieme queste istanze, si veniva costituendo la realizzazione di quello che, ad oggi, chiameremmo *safe environment*, un contesto, cioè, in cui i soggetti possano sentirsi liberi di sperimentare, anche rischiando! Non solo, anche contribuendo con uno sguardo divergente dal proprio e altrui processo di crescita<sup>206</sup>. Trovo necessario evidenziare come l'ambiente, così inteso, debba essere considerato per due implicazioni fondamentali e funzionali alla trattazione corrente; da un lato un ambiente che permette processi euristici e di scoperta da un punto di vista che potremmo definire contenutistico disciplinare; è con questo elemento, infatti, che si vengono a prefigurare esperienze di incontro tra il soggetto e il mondo inteso come interlocutore privilegiato a cui porre domande e da cui partire per sentieri di scoperta. Dall'altro lato un ambiente caratterizzato da un clima positivo, aperto al dialogo e all'accoglienza dell'originalità di tutti e di ciascuno, in cui i bambini e le bambine possano esprimere se stessi e possano porre le proprie domande. I bambini si interrogano e interrogano quando sperimentano la relazione con interlocutori efficaci, capaci di rispecchiamento e riformulazione della domanda e/o del processo di pensiero, attenti alla costruzione di un clima non repressivo ma stimolante, in cui i bambini e le bambine possano sentirsi completi e accettati sia per le loro capacità in atto sia per quelle in potenza.

Tra gli elementi più noti dell'esperienza di San Lorenzo è la disposizione di utensili di vita pratica facilmente utilizzabili dai bambini e delle bambine, protagonisti attivi delle stanze in via de' Marzi.

---

<sup>205</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., pp. 82-83.

<sup>206</sup> J. Weinstein, “A Safe Creativity Environment”, in M. Santi, E. Zorzi, *Education as Jazz*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2016, pp. 49-64.

Fa parte dell'arredamento un lavabo molto basso in modo che il piano sia accessibile<sup>207</sup>.

Nella scuola montessoriana l'ambiente (fisico e non solo) riveste un ruolo centrale. Potrebbe rischiare di apparire fin troppo lineare, ingenuo e semplicistico, ma secondo Montessori all'ambiente, per mezzo del preciso impegno di progettazione dello stesso da parte della maestra, spetta un ruolo importante nel processo educativo.

Un esempio sta nella scelta di armadi leggeri, bassi e semplici. Frequentemente Montessori sottolinea il bisogno di puntare alla semplicità, affinché nel vedere un oggetto siano chiari il suo scopo e il suo utilizzo, e all'altezza, alla misura, affinché quegli stessi oggetti siano alla portata dell'azione dei bambini e delle bambine.

Ma se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente. Una "casa dei bambini" o, se vogliamo, una scuola, se la esaminiamo da questo punto di vista, deve avere, come abbiamo già detto, mobili e arredi fatti sulla misura dei bambini, adatti alle loro forze fisiche, così che essi li possano rimuovere con la stessa facilità con cui noi spostiamo i mobili della nostra casa<sup>208</sup>.

Sarebbe riduttivo e semplicistico riferirsi esclusivamente a sedie e tavoli su misura. Ciò che Montessori intende è la costruzione di un ambiente inteso, sì, come ambiente fisico ma non solo: se la cura degli spazi<sup>209</sup> è, forse, l'elemento più evidente, non vanno sottovalutati la gestione dei tempi così come la progettazione di attività, la cura nella scelta del tono della voce e della postura dell'insegnante così come i suoi atteggiamenti che vanno a costituire,

---

<sup>207</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, p. 51.

<sup>208</sup> M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 83.

<sup>209</sup> L'esigenza di leggerezza, semplicità e proporzione non prescindono però dall'attenzione alla bellezza degli oggetti e degli arredi, bellezza intesa come armonia e proporzione delle forme, sobria vivacità dei colori che suscitano nel bambino interesse e serenità, indispensabili per un lavoro efficace.

L'ambiente è dunque attraente affinché ciascuno si muova volentieri verso tutto ciò che rivela qualità di gentilezza, di ordine, di gradevolezza, di cura e attenzione. "Quello che soprattutto importa è che sia possibilmente «bello, artistico». La bellezza non è fatta in questo caso col «superfluo», «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".

M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 129.

Sia nelle Casa dei Bambini, sia nelle scuole primarie, l'ambiente è proporzionato alle capacità motorie, operative e cognitive dei bambini, per essere attivamente utilizzato e padroneggiato senza il bisogno della mediazione dell'adulto.

tra gli altri, elementi fondanti la relazione educativa. Per individuare alcuni elementi caratterizzanti l'ambiente provo a prendere in prestito le considerazioni compiute da Robert Rosenthal nella sua ricerca sull'effetto Pigmalione. Lo sperimentatore individua quattro elementi che mi sembrerebbe interessante assumere quali imprescindibili, seppur non esaustivi, della costruzione di un ambiente che possa dirsi funzionale. Infatti, gli insegnanti che ottengono buoni risultati creano:

Un'atmosfera socio-emotiva più calda intorno ai loro studenti speciali (atmosfera); forniscono ai propri studenti un maggiore *feedback* in rapporto al loro rendimento (*feedback*); insegnano di più, sia quantitativamente che qualitativamente, a tali studenti (*input*); danno agli studenti maggiori opportunità di rispondere e di fare domande (*output*). Non vi è niente di magico o di definitivo nella scelta di questi quattro fattori, tanto è vero che nessuno di essi è indipendente dagli altri<sup>210</sup>.

---

<sup>210</sup> Gli elementi individuati sono quattro. Andiamo ad accennarli.

A) *Atmosfera*: quale atmosfera creare in classe per permettere a ognuno di scoprire la propria identità e di costruirla in direzione progettuale e completa? Una delle sfide dell'insegnamento è quella di creare un ambiente educativo nella dialettica della libertà di espressione del singolo e di un modello di insegnamento sistematico e capace di essere incisivo a tanti diversi livelli, e cioè ai diversi livelli all'interno del singolo stesso (cognitivo, affettivo...) da un lato e tra i diversi individui, dall'altro. Questo, nell'ottica di un ambiente aperto al confronto e alla discussione, riporta la mia riflessione a tecniche di analisi psicologica quali il "rispecchiamento" o "riformulazione" che Lumbelli ha applicato e trasferito a dimensioni scolastiche, soprattutto nei momenti di comunicazione oscuri, ambigui e incompleti, per migliorare il controllo metacognitivo della comprensione verbale e della formulazione del pensiero.

Lo sguardo dell'insegnante è chiamato a essere uno sguardo che fondandosi sul presente, progetta e aiuta a progettare guardando lontano.

B) *Feed-back*: nelle parole di Rosenthal, *feedback* è inteso nel senso di rinforzo positivo a un comportamento o a un'acquisizione, nel senso più letterale di *retroazione*, azione di ritorno dell'effetto sulla causa che l'ha prodotto, con conseguente modificazione a posteriori del principio che ha attivato il processo. Definizione significativa se pensiamo alle premesse presentate dalla ricerca sull'effetto Pigmalione, nella misura in cui l'effetto è direttamente proporzionale sulla causa e altrettanto condizionata dalle aspettative più o meno implicite o esplicitate dai comportamenti.

Contini definisce il *feed-back* come la reazione prodotta in altri da un nostro comportamento o atteggiamento, reazione che può essere espressa in modo verbale o non verbale, consapevole o non consapevole, e che può venire utilizzata per regolare, modificare o correggere i comportamenti successivi.

Così più o meno consapevolmente, inevitabilmente, i comportamenti, gli atteggiamenti entrano a far parte della relazione educativa restituendo all'altro, in questo caso al bambino, l'immagine che l'adulto ha di lui.

A livello più o meno conscio e/o implicito, le aspettative vengono comunicate, l'insegnante pertanto restituisce all'individuo un'immagine più o meno corrispondente a quella che anche altri gli restituiscono, contribuendo a creare un'identità e un ruolo a cui adeguarsi.

È quindi a partire dall'atteggiamento generale dell'adulto e dal *feedback* offerto che viene a crearsi un reciproco rinforzo tra l'atteggiamento e il clima comunicativo positivo e le risposte altrettanto positive del singolo, adeguandoci di conseguenza alle aspettative.

C&D) *Input & Output*: *input* e *output* sono due elementi strettamente interconnessi, infatti di fondo hanno come comune denominatore l'attenzione al singolo concretizzata da un lato nell'offrire stimoli, dall'altro nel predisporre tempi, e nel dare maggiori opportunità di parola per recepire stimoli già acquisiti. È necessario infatti ricordarsi dell'importanza di offrire nuovi contenuti, conoscenze, competenze e abilità, ma parallelamente è fondamentale scoprire e far scoprire all'individuo stesso le conoscenze pregresse che fanno parte di lui, che contribuiscono con l'insieme del suo sistema simbolico a costruire i suoi meccanismi cognitivi e la sua stessa identità.

Spesso infatti le conoscenze che vengono proposte nei contesti scolastici rischiano di non tenere conto delle conoscenze pregresse che il bambino acquisisce nella concretezza del rapporto con il mondo e con gli altri, creando così spaccature, e rischiando di rendere nulle e inutili le fatiche di costruire e di scoprire. Il rischio è quello di creare una scuola dell'obbligo e non del desiderio di conoscere se stessi, gli altri e il mondo; il rischio è quello di creare un tempo scolastico come un tempo

Cosa unisce questi quattro elementi che, come vari tasselli ma insieme, costituiscono l'ambiente? Hanno in comune un vero e proprio ribaltamento dello sguardo dell'adulto sull'infanzia. Da un pensiero adulto-centrico, che rischia di opprimere e sopprimere le energie evidenziando solo le debolezze, a una concezione che prevede un percorso di accompagnamento nello sviluppo e nella realizzazione delle potenzialità. L'ambiente scolastico diventa ambiente di vita nel quale i bambini sono impegnati anche in attività e responsabilità pratiche, dal mantenimento dell'ordine alla pulizia, passando per la distribuzione dei pasti.

Nelle nostre scuole raccomandiamo del mobilio "leggero"; esso è perciò "semplice ed economico" al massimo grado. Se è lavabile, è molto bene specialmente perché i bambini "impareranno a lavarlo" e con ciò faranno un esercizio piacevolissimo e molto educativo<sup>211</sup>.

Mobili, tavoli e sedie devono essere costruiti e resi disponibili all'insegna della *leggerezza*, per favorire il lavoro di vita pratica dei bambini, chiamati a un impegno fisico di responsabilità nel posizzarli o trasportarli: quello che oggi, in didattica, chiameremmo *compito autentico*<sup>212</sup>.

L'ambiente è razionalmente organizzato sulla base dell'osservazione dei bambini stessi e dei loro bisogni. Anche il mobilio ha una funzione educativa: non è realizzato casualmente, ma è proporzionato all'età e al corpo dei bambini stessi.

I mobili dei bambini, tavole e sedie, devono essere "leggeri" non solo per venir trasportati facilmente dalle braccia infantili, ma perché per la loro stessa fragilità riescano educativi.

---

d'attesa, e non come un tempo di crescita e di confronto; un luogo in cui l'identità del singolo è modellata e non scoperta e costruita.

Dunque il rischio è quello di sentirsi a scuola come in esilio, costretti a cancellare rinnegare e relegare nell'oblio le conoscenze acquisite al di fuori dell'ambito istituzionale, (di cui, in cui), in questo non si tiene conto.

Rosenthal sostiene che ai soggetti considerati iperdotati venivano fatte molte più domande; in particolare le insegnanti cercavano di capire il livello cognitivo e contenutistico da cui partire per proporre un insegnamento il più possibile personalizzato. Un clima non repressivo ma stimolante in cui i bambini e le bambine possano sentirsi completi e accettati sia per le loro capacità in atto che per quelle in potenza e in queste riscoprirsì e crescere grazie allo sguardo e alle stesse aspettative dell'insegnante.

<sup>211</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 127.

<sup>212</sup> Cfr. D. Ines, S. Cramerotti, *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento, 2015.



È pel medesimo criterio che si danno ai fanciulli piatti di ceramica, bicchieri di vetro, soprammobili friabili. Infatti questi oggetti sono i denunciatori dei movimenti rudi, errati, “ineducati”. Allora il fanciullo è portato a correggersi, e perciò si esercita a non urtare, a non rovesciare, a non rompere, raddolcendo sempre più i suoi movimenti e rendendosene a poco a poco padrone dirigente perfetto. Per la stessa via il bambino si abituerà a far tutto il possibile per non macchiare gli oggetti, così belli e così gai, che rallegrano il suo ambiente. Così è che il bambino avanza nella propria perfezione<sup>213</sup>.

L’ambiente dunque porta il bambino alla costruzione delle proprie competenze, abilità e conoscenze utilizzabili, non solo all’interno della scuola, ma trasferibili anche al di fuori di essa. Per questo l’ambiente educativo montessoriano è stato definito come “maestro di vita e di cultura”, come “ambiente educatore”<sup>214</sup>.

L’interazione preminente, con un ambiente che risponde alle caratteristiche fin qui esposte, contribuisce in maniera funzionale all’esercizio del pensiero. Bateson, in una celebre immagine, descrive così l’intreccio del sistema mente:

Si consideri un individuo che stia abbattendo un albero con un’ascia; ogni colpo d’ascia è modificato o corretto secondo la forma dell’intaccatura lasciata nell’albero dal colpo precedente. Questo procedimento autocorrettivo è attuato da un sistema totale, albero-occhi-cervello-muscoli-ascia-corpo-albero; ed è questo sistema totale che ha caratteristiche di mente. Constatiamo che l’ascia fende dapprima l’aria e produce certi tipi di tacche in un preesistente taglio nel fianco dell’albero. Se ora vogliamo spiegare quest’insieme di fenomeni, ci dobbiamo occupare di differenze nel fianco intaccato dell’albero, differenze nella retina dell’uomo, differenze nel suo sistema nervoso centrale, differenze nei suoi messaggi neurotici efferenti, differenze nel comportamento dei suoi muscoli, differenze nel modo di avventarsi dell’ascia, fino a differenze che l’ascia poi produce sulla superficie del tronco<sup>215</sup>.

Un *continuum* che, in educazione, abbiamo la necessità di tenere ben presente. Questa connessione profonda tra il soggetto e il suo ambiente non è sfuggita allo sguardo attento di

---

<sup>213</sup> M. Montessori, *L’autoeducazione*, op. cit., p. 129.

<sup>214</sup> Cfr. R. Regni, *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando Editore, Roma, 2009.

<sup>215</sup> G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977, p. 499.

Montessori che ha posto la cura dell'ambiente come preminente e sostanziale lavoro dell'adulto. Approfondiremo tali aspetti nell'ultimo capitolo portando il contributo di recenti e importanti conferme date dalle ricerche neuroscientifiche.

È la scoperta del segreto dell'infanzia<sup>216</sup>, la scoperta del bambino psichico, che non richiede la semplice custodia dell'asilo tradizionale, ma invoca spazio per liberare le proprie potenzialità creative nella costruzione della propria personalità<sup>217</sup>.

Che richiede, quindi, la cura dell'ambiente.

L'opera dell'educazione è divisa tra maestra e ambiente. All'antica maestra "insegnante" è sostituito un insieme assai più complesso, cioè coesistono alla maestra molti oggetti (i mezzi di sviluppo) che cooperano alla educazione del bambino<sup>218</sup>.

## 2.9 La maestra nuova

*Immaginate di voler insegnare a qualcuno ad andare in bicicletta. Non è facile; potete spiegare filo per segno che si devono tenere le mani sul manubrio ed i piedi sui pedali e spingerli verso il basso rimanendo in equilibrio. Potete anche mostrare come deve essere fatto il movimento dei piedi, ma è chiaro che in questo modo non otterrete molto. Il vostro amico non riuscirà ad andare avanti se non dopo molti tentativi ed errori. Una cosa, però, potrebbe facilitarlo: la vostra presenza-guida; lo potrete sostenere per un po' spiegandogli via via che cosa deve fare, come deve modificare la sua posizione ed i suoi movimenti, incoraggiandolo nei suoi progressi fino a che si sentirà abbastanza sicuro da tentare da solo.*

*Matthew Lipman, Manuale Kio e Gus, p. 147*

*L'insegnante intende incoraggiare allo stesso modo la cooperazione e l'indipendenza intellettuale.*

*Matthew Lipman, Manuale Elfie, p. 16*

---

<sup>216</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1999.

<sup>217</sup> R. Tassi, *Itinerari pedagogici del Novecento*, Zanichelli, Bologna, 1991, p. 108.

<sup>218</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 164.

La figura dell'insegnante<sup>219</sup> – permeando tutta la rivoluzione della proposta montessoriana – è già stata indirettamente introdotta nei paragrafi precedenti, seppur in maniera non sistematica<sup>220</sup>, quale figura atta alla realizzazione di un'educazione che si caratterizza come “dilatatrice”<sup>221</sup>. È stato sottolineato il compito dell'insegnante di aprire vie<sup>222</sup>,

Di ingrandire il mondo in cui languisce ogni fanciullo, di liberarlo da catene che gli impediscono di avanzare, di moltiplicare alla sua portata i motivi di interesse che soddisfino più profonde tendenze sepolte nell'animo, di invitare a conquistare nell'illimitato, anziché reprimere i desideri di possedere ciò che posseggono i vicini [...] ciò vuol dire indirizzare all'idea alta del mondo e del destino individuale<sup>223</sup>.

In tali implicazioni educative trovo un'importante connessione che lega Montessori al pensiero del problematicismo pedagogico, cornice entro cui si muove il presente lavoro di ricerca teorica. Il processo educativo all'interno del problematicismo – lungi dal ricalcare un'impostazione per cui il *formare* è assimilato al *plasmare*, al dare forma a un soggetto che parte informe – indica come obiettivo trascendentale dell'educazione alla ragione “un'educazione all'arricchimento e alla dilatazione di possibilità plurilaterali per i soggetti”<sup>224</sup>.

Aprire orizzonti di possibilità per tutti, nessuno escluso, è la direzione entro cui procede l'educazione. Nel pensiero montessoriano l'agente del processo educativo si costituisce non come presenza che si impone e che impone, ma che si offre con un intervento al contempo

---

<sup>219</sup> Montessori, nei suoi testi, utilizza indistintamente e alternativamente i termini maestra e maestro.

Cfr. T. Pironi, “L'insegnante secondo Maria Montessori” in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 2007.

Fruibile al link: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1491/867> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>220</sup> Sono state anticipate e accennate la responsabilità di conoscere il materiale, curare l'ambiente, dare lezioni, accompagnare alla scoperta del mondo... per approfondimenti si rinvia alla lettura di R. Turco, *Alla ricerca dell'amoroso lavoro*, op. cit.

<sup>221</sup> Cfr. M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993 (prima edizione 1949);

G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, op. cit.

<sup>222</sup> “La maestra deve sempre aprire le vie, non mai respingere per mancanza di fiducia”.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 117.

<sup>223</sup> G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, op. cit., p. 9.

<sup>224</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit., p. 43.

Cfr. G. M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano*, op. cit., p. 46.

Bertin sottolinea inoltre che “l'approfondimento di questa intuizione e l'applicazione all'opera educativa sarebbero stati rivoluzionari nei riguardi di tutta la pedagogia montessoriana, se l'autrice avesse avuto il tempo e il vigore necessari per trarne le necessarie conclusioni su piano teorico e per tentarne le opportune applicazioni sul piano delle realizzazioni pratiche”.

silenzioso e vigile, indiretto e consapevole del valore del suo ruolo: un ponte che agevola l'incontro tra il soggetto e il mondo, tra le domande del soggetto e le piste di indagine, tra le curiosità, la meraviglia e le ricerche: di informazioni, di significati, di sensi...

La maestra è principalmente un tramite che “pone il bambino in rapporto col suo reattivo”<sup>225</sup>.

Anche la figura nuova del nostro maestro ha suscitato interesse e discussioni: il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino; e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a sé stesso il merito. Deve ispirarsi ai sentimenti di san Giovanni Battista: “Conviene ch'egli cresca e che io diminuisca”. È noto anche uno degli altri principi caratteristici di questo metodo: il rispetto alla personalità infantile, condotto a un estremo non mai raggiunto sinora<sup>226</sup>.

La fiducia data all'ambiente e al lavoro autonomo (ma non solitario) dei bambini e delle bambine soverchia il ruolo canonico dell'insegnante che si manifesta e realizza per sottrazione e non per addizione. L'insegnante, tuttavia, non scompare: semplicemente si fa guida, in forma non direttiva; predispone un ambiente e delle attività che agevolano lo sviluppo armonico della persona. L'insegnante, lungi dall'essere un detentore di sapere, non ha il compito di trasferire nozioni, quanto quello di osservare i singoli bambini e bambine, le loro relazioni e, a partire da questa osservazione, predisporre un ambiente funzionale alla crescita armonica e globale di tutti e di ciascuno. Il ruolo dell'insegnante può essere paragonato a quello di un mediatore, di un facilitatore che predispone l'ambiente (inteso come attività, tempi, modi, materiali...) <sup>227</sup>; si fa tramite accompagnando ogni bambino e ogni bambina alla scoperta. Sarebbe davvero superficiale interpretare tale concezione dell'insegnante come una pura astensione, come un semplice non intervenire o non fare, in quanto l'insegnante è chiamato a intervenire costantemente, seppur non in forma diretta,

---

<sup>225</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 166.

Leonardo Buscaglia usa un'immagine che mi sembra davvero rappresentativa: “È il massimo che possiate fare... non potete costringere qualcuno a mangiare. Nessun insegnante ha mai insegnato qualcosa a qualcuno. La gente in fondo è autodidatta. La parola *educatore* deriva dal latino *educare*, verbo simile a *educere* che significa guidare, condurre. E appunto questo l'educatore deve fare: guidare, essere entusiasta, capire se stesso, mettere tutto questo sotto gli occhi degli altri e dire: «Guardate, è meraviglioso. Venite a mangiare con me!»”.

L. Buscaglia, *Vivere, amare, capirsi*, Mondadori, Milano, 1995.

<sup>226</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 147.

<sup>227</sup> “Nelle nostre scuole l'ambiente stesso fa lezione al bambino. La maestra deve solo mettere il fanciullo in diretto rapporto con l'ambiente [...]. Negli altri metodi questo non succede mai. Si sente solo comandare”.

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., pp. 118-119.

attraverso la predisposizione dell'ambiente e delle attività, che vengono a coincidere nel pensiero di Montessori con elementi di risorsa, affinché ciascuno possa realizzare al massimo le proprie potenzialità in modo integrale. Una “maestra nuova”, suggerisce Montessori, che

invece della parola, deve imparare il silenzio; invece d'insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, ella assume una veste di umiltà<sup>228</sup>.

Tale logica scardina la pratica, ancora troppo diffusa, che rischia di dare supremazia al fare dell'insegnante – anche sfaccendato – per lasciare spazio a un fare pensato, che comprenda il tempo della riflessione, anche progettuale, e che sprona a un nuovo fare e un nuovo pensare, sia per i bambini e le bambine, sia per gli adulti. Se non è una presenza invadente non per questo tende a esaurirsi o a svilirsi anzi, oserei dire che questa definizione di insegnante richiama una forte valorizzazione della relazione educativa; semplicemente si sposta il centro, non più l'adulto ma l'infanzia e, con questa, la relazione. Certo è necessario, nella direzione di rispettare i tempi di ciascuno, tollerare un tempo lungo – anche quando, apparentemente, potrebbe sembrare perso – o, quantomeno, prevedere l'eventuale possibilità del tempo perso. Tuttavia, è necessario ricordare la difficoltà di accettare l'impostazione di un'educazione non direttiva e la ridefinizione dell'idea di adulto e di infanzia in un momento storico che stava maturando repulsione per tutto ciò che era di impronta anche lontanamente libertaria<sup>229</sup> e che stava compiendo importanti passi verso i regimi totalitari.

Verso l'adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcetti [...]. A questo primo passo segue l'altro, di preparare al bambino un ambiente adatto alla sua vita e privo di ostacoli<sup>230</sup>.

In tal senso, l'educazione offerta ai bambini e alle bambine viene a essere, dicevamo, un'educazione “dilatatrice”, capace di prefigurare appassionanti traiettorie euristiche per cui la correzione avviene solo dilatando e in un sistema complesso in cui la “maestra nuova” si

---

<sup>228</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., 113.

<sup>229</sup> Francisco Guardia Ferrer, di impronta libertaria e fondatore di Escuela Moderna a Barcellona, subì un primo arresto già nel 1906, fu condannato a morte e infine giustiziato nel 1909.

Cfr. V. Babini, L. Lama, *Una donna nuova*, op. cit., p.176.

<sup>230</sup> Montessori M., *Il bambino in famiglia*, op. cit., p.131.

Una piccola precisazione sulla parola *ostacoli* che in Montessori, spesso, fa riferimento agli eccessivi contributi superflui offerti dal mondo adulto.

inserisce in cooperazione con gli elementi dell'ambiente, in dinamico rapporto attraverso l'osservazione. In corrispondenza con questa immagine di insegnante, fin qui descritta a grandi linee, osservatore attivo e riflessivo, Montessori sostiene che il percorso di rinnovamento dell'educazione debba toccare tanto l'infanzia quanto la formazione del personale docente.

Osserva Montessori che è imprescindibile per l'insegnante acquisire competenze inerenti, non solo ai contenuti delle discipline, ma a tutte le Scienze dell'Educazione e, a partire da queste, progettare per favorire uno sviluppo armonico e integrato del soggetto.

Qui la maestra non fa altra cosa che facilitare e chiarire al bambino il lavoro attivissimo e continuo che gli è riservato: è difficile preparare "teoricamente" una tale maestra, che deve "formare sé stessa", che deve apprendere a osservare, a essere calma, paziente e umile, a trattenere i propri impulsi, e che ha un compito eminentemente pratico nella sua delicata missione. Essa ha più bisogno, a sua volta, di una palestra per l'anima sua che di un libro per la sua intelligenza [...]. Ma niente era più difficile per la maestra che rinunciare a vecchie abitudini e ad antichi pregiudizi<sup>231</sup>.

Con queste e altre espressioni Montessori sottolineava come non ritenesse affatto facile spogliarsi dei pregiudizi (sul ruolo dell'insegnante, sulle modalità didattiche centrate sull'adulto, sulla relazione educativa e, soprattutto, sull'infanzia...) ma, seppur difficile, era necessario e doveroso, per indossare un nuovo atteggiamento che vede il soggetto in divenire, con le potenzialità e unicità che lo contraddistinguono.

La maestra che vuole prepararsi a questa speciale educazione, bisogna dunque che abbia chiara innanzi tutto questa idea: che non si tratta di dare al fanciullo delle cognizioni<sup>232</sup>.

La conduzione non direttiva prevede la fiducia nel contesto e, in particolare, nelle risorse del gruppo. Proviamo a indagare alcuni elementi di questo aspetto.

---

<sup>231</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 165.

<sup>232</sup> Ivi, p. 164.

## 2.10 Società per Coesione

*...la classe si trasforma in una “comunità di ricerca” in cui ogni bambino comprende che i contributi possono essere in proporzione alle abilità e le distribuzioni saranno fatte in proporzione ai bisogni.*

*M. Lipman, Manuale di Elfie, p.87.*

Nel volume del 1907, primo testo in cui viene formalizzato il Metodo montessoriano, l'autrice si concentra quasi esclusivamente su modalità di lavoro individuali. In particolare Montessori ribadisce l'illusione di dare a tutti i bambini e le bambine il medesimo impiego nello stesso momento quando ciascuno ha interessi, competenze e desideri specifici. Montessori sostituisce l'illusione del fare tutti uguale, con il fare cose diverse individualmente per realizzare se stessi realizzando l'altro, diremmo con Bertin.

È meravigliosa la differenza individuale che spiccatamente si manifesta usando tale procedimento (permettendo la libera scelta, *nda*): ogni bambino rivela sé stesso<sup>233</sup>.

Secondo Montessori, l'impiego impegnato nel lavoro individuale è un elemento imprescindibile per la crescita e la scoperta anche dell'altro, e ne attribuisce il primato sull'istanza sociale. Paragona le relazioni sociali, un organismo in evoluzione in cui ogni stadio ha caratteristiche specifiche, alla confezione del tessuto: si parte dalla pianta di cotone e dal suo ciuffetto bianco per poi giungere alla filatura e alla tessitura. Seppur restando la dimensione individuale primaria e prioritaria a quella sociale, Montessori non si ferma lì. In questo testo, il più tradotto e il più conosciuto sin dalla sua prima pubblicazione, sottolinea particolarmente la dimensione individuale del lavoro, ma contempla anche l'elemento sociale come istanza necessaria. Nel paragrafo intitolato “Società per Coesione”<sup>234</sup> Montessori sottolinea:

---

<sup>233</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 60.

<sup>234</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit. p. 231.

La convivenza sociale tra le libere esperienze [...] conduce infine i bambini a sentire e ad agire come gruppo. Essi vengono a formare veramente una società, legata da misteriosi vincoli, che agisce come un corpo solo. Questi legami erano formati da un sentimento comune eppure individuale; pur essendo “individui indipendenti”<sup>235</sup>.

Nella produzione successiva si fa particolare menzione ed esplicito riferimento al valore della dimensione individuale, ritenendola funzionale alla formazione di atteggiamenti collaborativi e, viceversa, riconoscendo la valenza assunta dalle dinamiche relazionali e di gruppo alla formazione del singolo. Effettivamente, le immagini di bambini concentrati e intenti in lavori diversi gli uni dagli altri e la sottolineatura alla dimensione individuale del lavoro possono aver contribuito alla diffusione dell'immagine solitaria e solipsistica degli alunni nelle Case dei Bambini.

Ma Montessori va oltre.

Nelle produzioni successive, e a un'attenta analisi anche in alcuni passaggi di *La scoperta del bambino*, osserva che quel lavoro, spesso molto concentrato, non esclude l'altro: le sue analisi riportano racconti di bambini attenti e intenti a osservare un compagno nel proprio lavoro o rispettosi dell'impegno di una compagna anche grazie alla compresenza di età diverse e alla valorizzazione delle specificità di ciascuno; a fare scoperte, nutrite grazie alla libera scelta. Sottolinea inoltre come l'interazione tra pari e gli atti sociali siano un contesto di crescita (anche se non primario). In tal senso Montessori osserva che la classe viene, a poco a poco – non come dato di inizio ma come ideale raggiungibile attraverso un percorso – a non essere più un insieme isolato di individui ma una vera e propria “Società per Coesione”.

Questo primo passo verso la coscienza sociale io lo chiamo “spirito di famiglia o di tribù” richiamandomi alle società umane primitive, nelle quali già l'individuo ama, difende e apprezza il valore del proprio gruppo come scopo e fine dell'attività individuale. Le prime manifestazioni di questo fenomeno ci meravigliarono, perché erano indipendenti da noi e da ogni nostra influenza. Si produssero come successive testimonianze di sviluppo, proprio come a una certa età compaiono i primi denti che tagliano le gengive. Questa associazione,

---

<sup>235</sup> Ibidem.



formatasi da un bisogno spontaneo, diretta da un potere interiore, animata da uno spirito sociale, io la chiamo “Società per Coesione”<sup>236</sup>.

La presenza di diverse età nella classe agevola quello che decenni dopo verrà teorizzato come lo *sviluppo socio-cognitivo*. Montessori racconta che il bambino “insegnando, perfeziona quello che già sa, perché deve analizzare e rimaneggiare il suo piccolo accumulo di sapienza per passarlo ad altri, così che vede le cose con maggior chiarezza, ed è compensato dallo scambio”<sup>237</sup>.

Ad esempio, la risoluzione di un medesimo problema, in cui ciascuno coinvolto per la propria parte apporta il proprio contributo, è un impiego costruttivo al singolo e al gruppo. Paragoniamo questo gesto al conflitto socio-cognitivo poiché esso ha luogo quando soggetti di diverse età, e/o competenze diversificate, sono chiamati a risolvere insieme un problema e devono dunque confrontare le proprie opinioni, punti di vista sul modo migliore di affrontare una situazione comune: ciascuno offre il proprio contributo in modo attivo e partecipativo, contribuendo con il proprio punto di vista per indagare, scoprire e scoprirsi insieme, in ricerca *nel mondo*.

## **2.11 “Mi sia permessa un’affermazione ardita: noi dobbiamo dargli la filosofia delle cose”<sup>238</sup>**

*Forse sarebbe troppo dire che i bambini sono “filosofi nati”.  
Ma, poiché si meravigliano tanto, non sembra che ci sia nulla di sbagliato nel dire che sono pronti a fare filosofia e che hanno bisogno solo di qualche incoraggiamento per diventare bravi a filosofare<sup>239</sup>*

---

<sup>236</sup> Ibidem.

<sup>237</sup> Ivi, p. 226.

<sup>238</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 195.

<sup>239</sup> M. Lipman, *Mettiamo insieme i pensieri*, *Manuale Elfie*, Liguori, Napoli, 2000, p. 162.

Per entrare nello specifico di cosa si intende in questa sede con l'*immagine di mondo* credo non sia forzato utilizzare il paradigma del problematicismo pedagogico per cui nel rapporto io-mondo il mondo viene a coincidere, a seconda delle circostanze, con *le cose nel mondo* (un oggetto, una città, un paesaggio, una montagna, un orizzonte, una foglia, un animale, un albero, un arcobaleno...), con *l'altro*, con tutto il suo mondo di pensieri, emozioni, vissuti, storie, narrazioni, e con me stessa, con la mia sfera intrapsichica nella sua complessità, con il mio mondo di pensieri, emozioni, vissuti, storie, narrazioni...

In tutti i casi io sperimento un rapporto con qualcuno o qualcosa che, come minimo, mi si presenta con una pluralità di messaggi e di significazioni che richiedono di essere decifrati, e a volte con bisogni, richieste o proposte ambivalenti, o incomprensibili, o che confliggono con i miei (anche se sono io l'interlocutrice di me stessa!) o che ad essi si oppongono decisamente, connotandosi di segno contrario<sup>240</sup>.

Partendo dall'osservazione – in particolare – di fasi di sviluppo, di *crescenze* (di “periodi sensitivi”, diremmo con Montessori) l'incontro con il mondo come precedentemente inteso avviene in via prioritaria, a seconda del momento, in forma e intenzioni diverse. I periodi sensitivi sono vere e proprie sensitività interiori che aprono finestre atte a rendere il soggetto, che sta vivendo quel periodo, maggiormente sensibile ad alcuni elementi dell'ambiente e con specifiche modalità. Montessori individua, nel primo piano di sviluppo, il periodo sensitivo del movimento, del linguaggio, dell'amore all'ambiente, dell'ordine, il periodo sensitivo che chiama *religioso* e quello dell'anima o spirituale. Lo sviluppo viene definito come una successione di nascite, ognuna delle quali pone nuove sfide al rapporto io-mondo.

Da un lato, quindi, il soggetto considerato competente, con modi specifici della propria fase di vita e della propria crescita, dall'altro il mondo, con le sue parole e le sue comunicazioni. Compito dell'insegnante diviene quello di eliminare gli ostacoli e di favorire, con una adeguata preparazione indiretta dell'ambiente, l'incontro tra un soggetto predisposto e proteso all'altro da sé e il mondo con i suoi linguaggi: “Sono le cose di vario genere che “chiamano” i bambini di varie età”<sup>241</sup>.

Il primo passo è riconoscere il primato delle esperienze e dell'incontro con il mondo, che

---

<sup>240</sup> M. Contini, “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 2006.

<sup>241</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 92.

comprende sì, anche l'insegnante, ma di cui la stessa – e lo stesso – è, tramite. È necessario dunque permettere al soggetto di entrare in rapporto diretto – curato nella mediazione ma non mediato da artifici – con le cose concrete e astratte. Frequentemente rischiamo di essere ingannati dall'equivoco per cui fare filosofia, esercitare il pensiero, prevedano la competenza dell'astrazione, ma nella presente trattazione abbiamo la *conditio sine qua non* di un ambiente, della voce delle cose<sup>242</sup>. E se uscissimo dall'antinomia di concreto e astratto?

Cominciamo dall'astrazione. Le idee astratte sono concezioni sintetiche della mente che, indipendente dalle cose reali, ne astrae alcune qualità comuni, le quali, appunto, non esistono in sé stesse, ma esistono negli oggetti reali. [...] I bambini che amano palpare gli oggetti materialmente più ancora che guardarli, appaiono come le menti più incapaci di idee astratte. Ma qui viene una fine distinzione<sup>243</sup>.

Cosa non permette al bambino o alla bambina di cogliere un concetto? Non tanto un'incapacità mentale di comprendere l'astrazione quanto la mancata esperienza dell'oggetto che porta in sé quell'astrazione. L'ambiente, dunque, può prevedere alcuni oggetti che siano astrazioni materializzate utili a realizzare la comprensione anche di concetti non esperibili direttamente attraverso i sensi?

Se cioè noi riusciamo a “materializzare” l'idea astratta, presentandola sotto la forma adatta al bambino – quella cioè di oggetti palpabili – sarà la sua mente capace di apprezzarla, di interessarsi profondamente?<sup>244</sup>

Le cose hanno una propria voce, comunicano. Parlano già, ma è necessario sia lasciarle parlare sia avere un orecchio allenato ad ascoltarle: interpellano chi le vede, chi entra in una relazione di scambio autentico. È chiaro che questo non avviene in termini animisti, ma nemmeno metaforici. Montessori indica con l'espressione “la voce delle cose” che le cose chiamano, manifestando la potenza intrinseca del mondo sia in termini di contenuti da cui

---

<sup>242</sup> Ibidem.

Montessori intende con tale espressione, la centralità degli oggetti dell'ambiente che attraggono e partecipano alla relazione stimolando l'azione. La cura degli oggetti, la scelta precisa di forme, dimensioni e colori contribuiscono ad attrarre al lavoro.

<sup>243</sup> Ivi, p. 194.

<sup>244</sup> Ibidem.

emergono domande, sia in termini di linguaggi, di metodologie, di ricerche, di piste di indagine. Le cose si pongono come soggetti-oggetti a cui domandare, con cui – e per mezzo dei quali – indagare. Per questo occorre anche dare “una filosofia delle cose”<sup>245</sup>.

Quello che serve per filosofare è proprio lo stupore per le cose che accadono; la meraviglia non tanto e non solo per come il mondo è, ma per il fatto che è proprio così come lo vediamo; la meraviglia che ci fa dire: “Perché c’è qualcosa invece che il nulla? E noi cosa ci facciamo qui?”. Discorsi troppo difficili per i bambini? Queste domande nascono quando s’inizia a pensare sul senso delle cose, e proprio le grandi domande, i grandi “perché” nascono dalla mente dei bambini<sup>246</sup>.

Occorre dare la possibilità di sperimentare il mondo (e le cose), guardarlo, investigarlo e studiarlo. Occorre dare la possibilità dell’incontro e, a partire da questo, permettere di vivere la meraviglia, lasciando che Socrate dica a ciascuno quello che già disse a Teeteto:

È proprio tipico del filosofo quello che tu provi, l’essere pieno di meraviglia: il principio della filosofia non è altro che questo<sup>247</sup>.

La meraviglia origina stupore e dubbio, non permette di accontentarsi delle cose che sono ma spinge a nuove domande e nuovi processi di pensiero.

Infatti gli uomini, sia da principio sia ora, hanno cominciato a esercitare la filosofia attraverso la meraviglia [...]. Chi si pone problemi e si meraviglia crede di non sapere<sup>248</sup>.

La maestra, come vedremo, ha il compito di preparare l’ambiente perché sia pronto a essere in relazione e a chiamare alla relazione; ha il dovere di eliminare gli ostacoli e favorire l’incontro. Questo scopo richiede anche, da parte dell’insegnante, la cura delle cose nell’ambiente: che gli oggetti non siano posti in disordine ma che dietro ognuno di essi ci sia

---

<sup>245</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 195.

<sup>246</sup> M. Lipman, Kio & Gus, adattamento e cura di M. Santi, Liguori, Napoli, 2000, p. 8.

Si vedrà nel capitolo successivo la proposta di Lipman tesa all’esercizio del pensiero (critico, creativo, *caring*) a partire dall’esercizio del pensiero attraverso la filosofia già dall’infanzia.

<sup>247</sup> Platone, *Teeteto*, Editore, Milano, 1996, p. 206, 155d.

<sup>248</sup> Aristotele, *La meraviglia*, I, 2 982 b, 12 sgg., (trad.it a cura di C.V. Viano), UTET, Torino, 1974.

una scelta pensata e progettata a partire dall'osservazione dei bisogni più o meno intimi e più o meno manifesti.

Veramente la lucentezza, i colori, la bellezza delle cose gaie e adornate, sono altrettante “voci” che chiamano a sé l'attenzione del bambino e lo stimolano ad agire. Quegli oggetti hanno un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere [...] e l'azione compiuta in accordo con l'invito delle cose dà al bambino quella gaia soddisfazione, quel risveglio di energia che lo predispongono ai lavori più difficili dello sviluppo intellettuale<sup>249</sup>.

Constatato che gli strumenti della mente (le capacità in atto e in potenza) sono già in essere e che le domande e le piste di indagine (non necessariamente già risposte, e se hanno risposte sono *ris-poste*, che aprono cioè a domande altre), quali proposte educative, già dall'infanzia sono ipotizzabili per corrispondere al diritto di pensare e di pensare insieme? Tra le altre proposte, quella di Lipman sembra inserirsi con connessioni significative all'impostazione del pensiero montessoriano su numerosi piani. Si tratta, inoltre, di una delle prime (in termini cronologici) proposte educative incentrate esplicitamente sull'educazione al pensare (e al pensare insieme all'interno di una Comunità di Ricerca).

---

<sup>249</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 92-93.





### **3. Introduzione alla Philosophy for Children**



### 3.1 Matthew Lipman

Matthew Lipman nasce nel 1922 a Vineland, New Jersey, dove avvia la sua carriera scolastica a tre anni: “La mia vita accademica cominciò all’asilo”<sup>1</sup>, dice. I suoi primi gradi di studi appaiono diffusamente caratterizzati da noia e da un certo grado di insofferenza.

Le cose – a scuola – non migliorano negli anni successivi: Lipman racconta che a una vivacità spiccatamente intellettuale corrispondeva la generalizzata mortificazione dell’esuberanza e la negazione della sua originalità. Nonostante descriva la sua aula “piena di carta per terra, come le rovine di Pompei”, non mancano rare esperienze scolastiche rimaste belle nei ricordi. Lipman bambino è autore e regista di ben due recite e sfrutta l’incarico per inserire delle scelte che rendano divertenti le attività, introducendo, ad esempio, scherzi mediati dalle sue letture di fumetti. Questa, come altre “trovate” che nei dettagli dei racconti sfiorano le acrobazie, fanno andare “fuori dai gangheri” il suo professore del terzo anno.

Gli anni successivi furono sempre più noiosi e nell’ottavo anno di corso<sup>2</sup> si toccò il fondo. Avevo la sensazione che niente potesse essere più tedioso [...]. Mi piacevano le materie, specialmente l’inglese, ma non mi sentivo amato da loro (e dal modo in cui mi venivano insegnate)<sup>3</sup>.

Da “grande” le cose non cambiano molto: a causa di un’espulsione rischia persino di non diplomarsi. Si fa trovare ogni mattina seduto su una pietra davanti alla sua scuola, fino a quando interviene “qualcuno più autorevole con la testa sulle spalle”.

Nel 1939, mentre Hitler invade la Polonia e ha inizio la seconda guerra mondiale, Lipman decide di trascorrere un anno in una fattoria per far fronte ai problemi economici, si iscrive solo successivamente al grado superiore di scuola migliorando i propri risultati, in particolare in matematica, con l’intento di prepararsi all’esame d’ammissione all’università di Ingegneria, nel 1943. Nello stesso anno viene reclutato dalle forze armate e assegnato alla

---

<sup>1</sup> F. G. Moriyon, “Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002”. Trad. it. Luca Prola, in *CRIF Bollettino on-line* 2011, p. 2.

Fruibile al link: [http://www.filosofare.org/home/wp-content/uploads/2011/01/intervista\\_lipman\\_publicazione1.pdf](http://www.filosofare.org/home/wp-content/uploads/2011/01/intervista_lipman_publicazione1.pdf) (ultima consultazione 10.10.2017).

<sup>2</sup> Corrispondente nel sistema italiano alla terza classe della scuola secondaria di primo grado.

<sup>3</sup> F. G. Moriyon, “Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002”, op. cit., p. 2.

fanteria, ma riesce a mantenere la possibilità di seguire l'università immatricolandosi alla Stanford University, in California. L'incontro con la filosofia avviene a Palo Alto, grazie a un docente che gli parla di Aristotele e di Hume. Decide di iscriversi alla stessa università di cui aveva letto, e di intraprendere gli studi di Filosofia. Ma i tempi non sono ancora maturi. Imperversano i venti della guerra e la fanteria, che ha altre idee per lui, lo pone di fronte a una scelta: il fronte o gli studi in Medicina (per i quali, sostenne: "Mi conoscevo abbastanza per sapere che non sarei mai diventato medico"<sup>4</sup>).

Come regalo di saluto Lipman riceve alcuni libri in cui si confronta con alcune riflessioni di Dewey, docente alla Columbia University. Sono letture che non solo lo entusiasmano dal punto di vista intellettuale, ma che segnano tasselli importanti anche dal punto di vista della sua progettazione esistenziale<sup>5</sup>.

Viene imbarcato per raggiungere un campo di addestramento della fanteria in California<sup>6</sup>. In quel periodo porta sempre nello zaino un volume recuperato in una libreria durante un giorno di congedo. Si tratta di *Intelligence in the Modern World*, di Dewey.

Fu Dewey quello che mi lasciò perplesso e mi affascinò. Cominciai a portarmi il libro dovunque: nel mio zaino, per potermi così, durante una marcia o una salita, confrontare con questa prosa complessa, provando a trovare un senso in quello che stavo leggendo<sup>7</sup>.

Al termine della guerra, come molti soldati, non torna immediatamente negli Stati Uniti ma frequenta l'università americana di Shrivenham<sup>8</sup> (nel Regno Unito) dove approfondisce gli studi in filosofia; al suo ritorno negli Stati Uniti, dopo (e nonostante) sette anni dal conseguimento del diploma, si iscrive alla Columbia University dove consegue anche un dottorato in cui si dedica ad approfondimenti di arte e filosofia<sup>9</sup>.

Viste le influenze nate dall'incontro con alcuni esponenti della filosofia francese, tra cui Merleau-Ponty, decide di rimettere mano alla prima stesura della tesi. In quel periodo,

---

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Cfr. M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, IAPC, Montclair (NJ), 2008.

<sup>6</sup> La spedizione cui era stato addestrato non ebbe mai luogo.

<sup>7</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 3.

<sup>8</sup> La Shrivenham American University (SAU) venne istituita nel 1945 dall'Ufficio federale dell'esercito americano come campus universitario all'estero per fornire una transizione tra la vita dell'esercito e la successiva frequentazione presso un'università negli Stati Uniti.

<sup>9</sup> La ricerca di dottorato di Lipman è stata pubblicata: M. Lipman, *What Happens in Art*, Appleton Century Crofts, New York, 1967.

restando molto legato alle idee di Dewey, riprende il concetto di “qualità terziarie”<sup>10</sup> e, per approfondire tali argomenti, si reca in visita nella sua casa. A partire da quell’incontro si avvia un importante scambio epistolare<sup>11</sup> tra i due.

Lipman inizia a indagare le tematiche legate all’arte dialogando anche con Isaacson, suo cugino e membro del consiglio di amministrazione della Child Study Association of America<sup>12</sup>; con lui intrattiene importanti scambi per tutta la durata della loro carriera.

Joe non era né psicologo, né filosofo, ma era molto interessato all’educazione dei bambini, in particolare alla loro educazione artistica ed a far sì che fossero pensatori critici, cosa della quale lui era un buon esempio, il migliore che abbia incontrato nella mia vita. Da quando avevo quindici anni, noi due abbiamo parlato molto toccando il problema di ciò che si potrebbe fare in educazione<sup>13</sup>.

Approfondendo con interesse la proposta di Summerhill, Isaacson propone a suo cugino di assistere ad alcune esperienze di incontro tra l’arte e l’infanzia. Le scene che gli si presentano sono fonte di importanti interrogazioni per Lipman: osservando i bambini e le bambine lasciati liberi di incontrare l’arte, nota il profondo coinvolgimento che manifestano, mostrando processi creativi e quindi atti di pensiero superiore. Inizia a mettere in discussione la propria idea di infanzia provando a chiedersi quali capacità, a lui ancora ignote, potessero essere considerate proprie dell’infanzia e specifiche in quella fase della vita. Quali competenze di pensiero potevano mostrare i bambini e le bambine anche utilizzando altre forme di comunicazione, altre forme di linguaggio oltre la parola? Poteva essere l’incontro con molteplici mezzi, non più solo con le parole, ma anche con l’arte, con i colori, con i suoni, ad esempio, a promuovere il pensare?

---

<sup>10</sup> Cfr. J. Dewey, *Logica, teoria dell’indagine*, Einaudi, Torino, 1961, voll. I, II.

<sup>11</sup> Lo scambio epistolare è raccolto presso il Dipartimento di Studi Speciali dell’università della Columbia e nei due archivi Dewey della Southern University, Illinois.

<sup>12</sup> La CSAA nasce dalla Society for the Study of Child Nature, costituita nel 1888 e ribattezzata la Federation for Child Study e tenta di diffondere attivamente conoscenze sui processi di sviluppo dei bambini e delle bambine. Formalmente incorporata e rinominata Child Study Association of America nel 1924 la CSAA ha continuato a fornire servizi di istruzione e consulenza per i genitori sugli argomenti di sviluppo dei bambini per tutto il periodo tra gli anni ’60 e ’70, anni in cui aggiunse una spiccata vocazione alla formazione professionale e allo sviluppo di programmi di formazione per il benessere dei bambini, e delle bambine sia sul piano della salute, sia sul piano del clima a scuola anche per gli insegnanti.

<sup>13</sup> F. G. Moriyon, “Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002”, op. cit., p. 8.

L'esposizione d'arte dei bambini a Summerhill ha toccato in me un vivace scetticismo sulla riduzione di tutti i pensieri solo sul piano linguistico e si aggiunse al rispetto che mi stava crescendo per il curioso potere di pensiero dei bambini<sup>14</sup>.

Negli anni '50 Lipman approfondisce gli studi di Filosofia frequentando la Sorbona a Parigi<sup>15</sup>, dove conosce e sposa Wynona Moore<sup>16</sup> che, una ventina d'anni più tardi, sarà la prima donna afro-americana a essere eletta in Senato.

Lipman conclude in Europa il proprio percorso di studi anche se, come sottolineerà lui stesso più volte, il suo percorso di formazione e di crescita non cesserà mai.

Dunque, a partire da quel momento, possiamo dire che la mia educazione continuò e continua ancora, ma in modo informale e non formale. Scoprii che insegnare richiede molto studio ed apprendistato. Imparai poco a poco che esistono altre fonti di educazione informale ugualmente importanti<sup>17</sup>.

Tornato negli Stati Uniti assume l'incarico di professore alla Columbia University di New York. Degli anni di insegnamento Lipman ricorda in particolare le molteplici difficoltà presenti nel ragionamento dei suoi studenti e nelle sue studentesse. Come docente di logica coglie la necessità che gli studenti e le studentesse acquisiscano competenze più raffinate nello studio della sua disciplina: dalle capacità argomentative ed euristiche a quelle critiche, intese come presupposti per intraprendere non solo studi filosofici afferenti all'ambito accademico, ma anche aspetti fondanti la crescita e la formazione globale e integrata di tutti e di ciascuno. Lipman trova necessario potenziare l'esercizio del pensiero "in tutti i contesti intradisciplinari e interdisciplinari", a cui aggiunge la proposta di un curriculum pensato per essere trasversale alle diverse discipline e riguardante la pratica filosofica, ben lungi

---

<sup>14</sup> Cfr. M. Lipman, *A Life Teaching Thinking*, op. cit., p. 106.

<sup>15</sup> Si reca a Parigi avendo ottenuto la possibilità di usufruire del programma "Fulbrighter", dal nome del suo inventore, che favorisce e finanzia gli scambi tra l'America e l'Europa. Tuttora attivo, ad oggi 43 ricercatori coinvolti nel premio "Fulbrighter" sono annoverati tra i vincitori del Premio Nobel.

<sup>16</sup> Wynona Moore Lipman (1923 - 1999) fu membro del Partito Democratico Americano (29° Distretto Legislativo nel Senato del New Jersey). Fu la prima donna afroamericana a essere eletta al Senato quando vinse il suo seggio nel 1971 in cui offrì servizio per 27 anni.

Cfr. "Wynona Lipman, 67, Veteran In the New Jersey State Senate", in *The New York Times*, May 12, 1999.

Fruibile al link: <http://www.nytimes.com/1999/05/12/nyregion/wynona-lipman-67-veteran-in-the-new-jersey-state-senate.html>

(ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>17</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 9.

dall'arida e decontestualizzata immagine accademica. Non tanto e non solo, quindi, lo studio della filosofia finalizzato alla riuscita scolastica e all'accrescimento nozionistico della stessa, ma l'impiego della filosofia come disciplina privilegiata per l'esercizio del pensiero sia sul piano dell'acquisizione non superficiale e maggiormente raffinata dei contenuti, sia su quello dell'approfondimento degli stessi, per l'esercizio di processi di pensiero elaborati e per la comprensione degli accadimenti personali, politici, sociali. Inizia così a riflettere sulle implicazioni della filosofia come colonna portante e trasversale per l'esercizio di un pensiero di alto profilo, come disciplina che possa contribuire alla formazione globale e integrata del soggetto a diversi livelli. Tale approccio sembra rispondente anche all'idea originaria che aveva coltivato insieme a Isaacson. Lipman, infatti, racconta:

Non stavamo pensando ad un programma; stavamo pensando di cambiare l'educazione in generale. Mai si parlò di come farlo, se mai fossimo riusciti a farlo avremmo potuto portarlo nelle scuole. Parlavamo di come si potesse riuscire a far sì che i bambini accogliessero favorevolmente l'educazione e di come si sarebbe dovuta ricostruire la struttura pietrificata dell'educazione tradizionale<sup>18</sup>.

Con questo obiettivo, che rispondeva, in qualche modo, sia alle esperienze vissute nel suo percorso scolastico, sia alla constatazione che la filosofia potesse essere utilizzata come linguaggio e strumento privilegiato di pensiero, nasce il primo testo del *curricolo* rivolto principalmente ai ragazzi dell'età corrispondente alle nostre Scuole Secondarie di primo grado, intitolato, in lingua originale, *Harry Stottlemeier's Discovery*. Solo alcuni anni dopo, nel 1967, Lipman entrerà in contatto con il National Institute of Education, a Washington “per esporre un progetto di ricerca che stavo sviluppando per aiutare i bambini a trattare le ambiguità, per esempio la propaganda e la pubblicità”<sup>19</sup>.

Un percorso che non nasce dall'oggi al domani ma che cresce passo passo senza pretese di immediatezza, e va creando quello che ad oggi è l'impianto teorico, metodologico e prassico della Philosophy for Children. Non da solo. Lipman riconosce che la costituzione della Philosophy for Children, conosciuta amichevolmente con l'acronimo P4C (d'ora in avanti troveremo indistintamente anche l'acronimo P4C), è un'opera che non nasce esclusivamente

---

<sup>18</sup> F. G. Moriyon, “Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002”, op. cit., p. 9.

<sup>19</sup> Ivi, p. 7.

dalle proprie forze. Da un lato ci sono i maestri Charles Sanders Pierce<sup>20</sup>, Martha Nussbaum<sup>21</sup>, Jürgen Habermas<sup>22</sup> e, soprattutto, John Dewey<sup>23</sup> del quale afferma:

credo di aver imparato da Dewey ciò che non si doveva fare, come avanzare proposte che non sei capace di portare a compimento. Per questo prima scrissi *Harry*<sup>24</sup> e poi cominciai a proporre che sarebbe dovuto esistere qualcosa di simile alla Philosophy for Children (1972)<sup>25</sup>;

dall'altro ci sono amici e collaboratori, tra cui Ann Margaret Sharp<sup>26</sup>, Fred Oscanyan<sup>27</sup> e lo stesso Joe Isaacson, ai quali riconosce di essere stati fondamentali. Come quando ricorda:

Ann Sharp che aveva sentito parlare di *Harry* si sedette davanti ad una macchina da scrivere e chiese se poteva aiutarmi. Fu enormemente produttivo avere qualcuno sempre disposto a parlare di educazione e di filosofia; condividere gli stessi punti di vista su quello che non funzionava e su quello che andava fatto [...]. Fred Oscanyan venne a trovarci un giorno. A quell'epoca era un logico nel Dipartimento di filosofia di Yale. Avevo assolutamente bisogno di un logico che mi guidasse nelle mie incursioni in questo campo<sup>28</sup>.

Senza dimenticare, ancora, il valore dato alla collaborazione con le istituzioni universitarie e

---

<sup>20</sup> Cfr. Ch. S. Pierce, *Opere*, M. A. Bonfantini (a cura di), Bompiani, Milano, 2003.

<sup>21</sup> Cfr. M. Nussbaum, A. Sen., *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, 1993;

Cfr. M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2006;

Cfr. M. Nussbaum, *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna, 1996;

Cfr. M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2009.

<sup>22</sup> Cfr. J. Habermas, *Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1990. Trad. it. M. Protti, *La rivoluzione in corso*, Feltrinelli, Milano, 1990.

<sup>23</sup> Cfr. J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993;

Cfr. J. Dewey, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma, 1998;

Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1968. Più Avanti hai citato J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, Sansoni, Milano, 2004

Cfr. F. Cambi, M. Striano (a cura di) *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*, Liguori, Napoli, 2010.

<sup>24</sup> Cfr. M. Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, editore, città, 1971, trad. it. A. Cosentino (a cura di), *Il prisma dei perché*, Liguori, Napoli, 2004.

<sup>25</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 8.

<sup>26</sup> Cfr. A. M. Sharp, *L'ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli, 2000;

Cfr. A. M. Sharp, *Dare senso al mio mondo. Manuale – L'ospedale delle bambole*, trad. it. e adatt. M. Striano, Liguori, Napoli, 2000.

<sup>27</sup> Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 2010.

<sup>28</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 9.

non, tra cui la National Endowment for the Humanities<sup>29</sup>. Quando Lipman si trasferisce dalla Columbia alla Montclair State University (allora ancora denominata *College*) nel New Jersey, con il sostegno ad ampio raggio della scuola fonda l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). La P4C, definita come metodologia, come curriculum o come programma, si viene a costituire sempre più come una complessa proposta educativa, a forte impianto teorico, di respiro globale. La P4C si diffonde inizialmente negli Stati Uniti, e nel giro di qualche decennio sbarca in diverse parti del mondo attraverso la costituzione di centri di ricerca, di formazione, di sperimentazione e diffusione della P4C coordinati dall'ICPIC<sup>30</sup> (International Council for Philosophical Inquiry with Children). La P4C è attualmente presente in ciascuno dei cinque continenti e ha ottenuto importanti riconoscimenti. Umiltà e consapevolezza della necessità del lavoro condiviso e della riflessione comune possono essere letti negli scritti di Lipman e nelle sue interviste in cui emerge, costante, l'importanza di costruire collegamenti proficui anche con le istituzioni internazionali.

Spero di essere capace di costituire una rete nazionale di P4C che potrà fungere da modello per altre reti nazionali, delle quali l'ICPIC potrà mettersi a capo per arrivare, forse, ad ottenere appoggio dalle organizzazioni internazionali. Credo che il successo ottenuto dall'ICPIC sia degno di nota a prescindere dalla sua situazione precaria e spero che possa continuare a crescere fino a raggiungere livelli nazionali ed internazionali (come l'UNESCO) che le darebbero quella capacità di azione di cui ha bisogno<sup>31</sup>.

Passeranno cinque anni (dal 2002, anno in cui Lipman rilascia l'intervista a Moriyón, al 2007) prima che l'UNESCO pubblichi *La Philosophie, une école de liberté*<sup>32</sup>, un corposo saggio in cui si esplicita il riconoscimento della filosofia declinata all'infanzia. Il documento, centrato sul valore della filosofia, sottolinea non solo che la filosofia in sé ha un ruolo fondante nella consapevolezza dei problemi cardine delle scienze e della cultura in generale

---

<sup>29</sup> Conosciuta con l'acronimo NEH è un'agenzia federale indipendente USA, nata a partire dal National Foundation on the Arts and Humanities Act nel 1965, che sostiene la ricerca, l'istruzione e la diffusione della cultura umanistica.

Cfr: <https://www.neh.gov/>

<sup>30</sup> Dagli anni '80 l'ICPIC si impegna per la diffusione della Philosophy for Children anche fuori dai confini americani. Istituisce dei *workshop*, che si tengono fisicamente a Mendham (NJ): Una proposta ancora attiva nata sulla scorta del primo seminario di formazione svoltosi in Danimarca nel 1985 (anno di fondazione dell'ICPIC).

Cfr: <https://icpic.org/>

<sup>31</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 13.

<sup>32</sup> Cfr. UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO, Paris, 2007.

e “nell’emergere di una riflessione argomentata sull’avvenire della condizione umana”<sup>33</sup>, ma anche che è possibile e auspicabile la sua declinazione nelle scuole di ogni ordine e grado, comprese la Scuola dell’infanzia e la Scuola Primaria<sup>34</sup>.

### 3.2 Filoso-Fare... già dall’infanzia

*Ma quando mai ci è capitato di pensare al pensiero?*<sup>35</sup>

Matthew Lipman

*E perché il bambino non potrebbe fare della filosofia?*<sup>36</sup>

Maria Montessori

Constatando che la nostra educazione offre strumenti per vivere in società (leggere, scrivere e far di conto) e, con essi, gli elementi ancora purtroppo separati che percorrono vie di specializzazione, Morin si interroga sulle lacune che il sistema educativo ha rispetto alla preparazione del vivere. Senza demonizzare le conoscenze ma procedendo oltre, per contrastare alcuni rischi fondamentali. Errore e illusione, spiega infatti Morin, dipendono dalla natura stessa della conoscenza e “insegnare a vivere”<sup>37</sup> è anche insegnare ad affrontare continuamente il rischio di errore, di illusione e di parzialità. Possiamo leggere in questa posizione una linea di continuità con quanto proposto da Lipman: per Morin non sono solo gli errori d’ignoranza o dogmatici a essere pericolosi, ma anche gli errori del pensiero binario, dualistico, parziale, disgiunto. Ecco, dunque, la necessità di offrire strumenti, primaria mente di pensiero, che permettano alla complessità – che caratterizza inevitabilmente il reale – di essere accolta, in modo da affrontare le contraddizioni senza evitarle, superando le

---

<sup>33</sup> Cfr. UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté*, op. cit.

<sup>34</sup> Cfr. M. Tozzi, “Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe aux niveaux préscolaire et primaire”, in UNESCO, *La Philosophie, une École de la Liberté*, op. cit., pp. 1-45.

<sup>35</sup> M. Lipman, *Il prisma dei perché*, op. cit., p.

<sup>36</sup> M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, op. cit., p. 100.

<sup>37</sup> Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, op. cit.



“alternative giudicate insuperabili”<sup>38</sup>. Senza ricette ma indagando la complessità fino a trovare interconnessioni, fino a legare i saperi e i pensieri...

Potrebbe, si domanda Morin, la pratica della saggezza – della filosofia – con il suo problematizzare ciò che interessa l’esperienza umana, essere un percorso che offre strumenti finalizzati a costruire un autentico saper *ben-vivere*? La filosofia, nella misura in cui cessa di essere considerata esclusivamente *disciplina*, può essere “motrice e guida nell’insegnare a vivere”<sup>39</sup>, maieutica e socratica, al fine di suscitare dialogo e dibattito con l’altro e con se stessi. Lo spiega chiaramente Lipman;

È nostra convinzione che la filosofia non sia una disciplina da inserire in un curriculum in modo occasionale ma che rappresenti il nucleo del processo educativo. Non intendiamo la filosofia come viene tradizionalmente intesa e proposta: attraverso lezioni frontali ed argomentazioni guidate, un po’ come si è sempre fatto al liceo o all’università. Parliamo di filosofia come “filosofare”, proposto in un formato adatto ai diversi gradi di scuola, dalla scuola dell’infanzia alla secondaria<sup>40</sup>.

Lipman sottolinea, in questa citazione riportata e altrove, un riferimento costante al rispetto delle specificità delle età dei bambini e delle bambine, allora, la filosofia diviene il centro della proposta di educazione al pensiero complesso.

La vera sfida, come propone Lipman, potrebbe essere quella di assumere come riferimento il paradigma riflessivo, con l’obiettivo di sollecitare la disposizione a problematizzare. Problematizzare inteso come l’attitudine a risolvere i problemi osservandoli da diverse angolazioni, a organizzare con sistematicità e a collegare i saperi: facendo attenzione a non cadere nel rischio di semplificare, con il coraggio e gli strumenti che permettono di cogliere il globale nella sua complessità.

Tale paradigma apre a nuovi argomenti e stimola la riflessione, pertanto richiede delle capacità di indagine all’interno di un curriculum che non sia scontato, rigido, paralizzante il discorso e il pensiero ma che comprenda l’incertezza, la fallibilità, la possibilità di contemplare l’errore, il signore errore diremmo con Montessori, anche nelle sue istanze più creative. Prevede lo sforzo del decentramento cognitivo, che presume la capacità di percepire

---

<sup>38</sup> Ivi, p. 16.

<sup>39</sup> Ivi, p. 27.

<sup>40</sup> M. Lipman, A. Gazzard, *Elfie – Manuale: Mettiamo insieme i pensieri*, trad. it. M. Striano, Liguori, Napoli, 2000, p. 7.

l'altro come *altro da me* ma, al contempo, come interlocutore efficace all'interno di uno scambio continuo ed equilibrato nella diade io-mondo. L'educazione, in senso stretto, è vista come un processo di ricerca e di costruzione del soggetto e, al contempo, come un processo di ricerca e di co-costruzione del gruppo.

Lipman, in forma trasversale alle altre discipline, si propone l'impiego della filosofia non intesa come storia della filosofia ma come *filoso-fare*<sup>41</sup>.

Né il giovane indugi a filosofare né il vecchio di filosofare sia stanco. Non si è né troppo giovani né troppo vecchi<sup>42</sup>.

Troviamo il termine *filosofare* in Immanuel Kant, il quale indaga a più riprese sulla distinzione tra “imparare la filosofia” e “imparare a filosofare”. Kant parte dal presupposto che lo studente “non deve imparare dei pensieri, ma a pensare; non lo si deve portare ma guidare, se si vuole che in seguito sia capace di camminare da solo. La natura propria della filosofia richiede un insegnamento del genere”<sup>43</sup>.

Nel 1765 Kant, al fine di presentare i suoi corsi del semestre invernale, scrive una dispensa sinottica: in poche righe conduce una riflessione circa l'insegnamento della filosofia e ricorda agli insegnanti la loro responsabilità di accompagnare gli studenti, gradatamente, a evidenziare e a esplicitare un percorso che non accade nell'immediato, ma che prevede anche un paziente esercizio teso al filosofare: concetto ben diverso da quello di proporre pensieri già formulati da altri.

Anche l'autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il [nostro] giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare da solo<sup>44</sup>.

Secondo Kant, il metodo autentico dell'insegnamento filosofico è quello zetetico (*zetetikós*, da *zétesis*: ricerca, indagine), termine ripreso da filosofi presocratici, in particolare da quelli

---

<sup>41</sup> Approfondimenti nel paragrafo successivo.

<sup>42</sup> Epicuro, *Opere*, Einaudi, Torino, 1970, p. 61.

<sup>43</sup> I. Kant, “Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766”, in G. Formizzi (a cura di), *Antologia di scritti pedagogici*, Gabrielli Editori, Verona, 2004, p. 195.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 195.

che si identificarono nello scetticismo, e che assume il significato di “ricerca sempre aperta e in divenire”. Aggiunge la necessità di dare degli strumenti che amplifichino le competenze degli studenti e delle studentesse affinché siano capaci non solo di capire o memorizzare un’opinione, ma anche di formarsene una propria.

Si fa un torto agli studenti, sostiene Kant, quando si utilizza un metodo di insegnamento che propina una filosofia già confezionata. Argomentare, consapevolizzare, esplicitare, senza dimenticare la necessità di empatizzare, disambiguare, discutere...

Anche Dewey è in linea con questa posizione quando afferma che:

se il filosofare è pensare ed il pensare consente di sviluppare la conoscenza, l’educazione è l’azione progettuale tesa ad acquisire gli strumenti che consentono di elaborare, di argomentare, di esplorare il significato di tale conoscenza che si ottiene attraverso i processi educativi, i quali non finiscono nel semplice acquisto di conoscenze e delle relative forme di abilità, ma tendono ad integrare la conoscenza acquisita in disposizioni e attitudini durevoli. Non è eccessivo il dire che l’educazione è il mezzo principale con cui si ottiene l’unità della conoscenza con i valori che operano di fatto nella condotta effettiva<sup>45</sup>.

Martha Nussbaum, in linea con quanto finora esposto, rivendica la medesima impostazione di elaborazione attiva ed esercizio del pensiero quando narra l’episodio in cui un ragazzo si vantava di avere finalmente raggiunto la conoscenza piena degli elementi del trattato logico di Crisippo. Interessante la reazione di Epitteto che gli risponde con una metafora: il ragazzo somiglierebbe a un atleta che gioisce per aver sistemato nella sua stanza dei nuovi attrezzi per fare esercizio: quell’atleta non ha ancora un ottimo risultato,

gli si direbbe invece: “Molto bene, mostrami cosa sai fare con questi attrezzi”. La stessa cosa accade nel caso dell’allievo: egli deve mostrare di saper fare buon uso di ciò che ha letto, ragionando correttamente e facendosi carico del proprio ragionamento<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, Sansoni, Milano, 2004, p. 39.

<sup>46</sup> M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1997; trad. it. *Coltivare l’umanità: I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2006, p. 50.

E ricorda come anche Seneca abbia ulteriormente sviluppato questa idea mettendo in guardia l'allievo di fronte a un atteggiamento di mera fiducia incondizionata verso la saggezza contenuta nei "classici":

“Questo l’ha detto Zenone”. E tu che dici? “Questo è il punto di vista di Cleante”. E il tuo? Fino a quando ti muoverai sotto la guida di un altro? Prendi tu il comando ed esprimi anche qualcosa di tuo [...]. Altro è ricordare, altro è sapere. Ricordare è custodire ciò che è stato affidato alla memoria, mentre sapere significa far proprie le nozioni apprese e non restare sempre legato al modello, con lo sguardo sempre rivolto al maestro. “Questo l’ha detto Zenone, questo Cleante”. Ci sia qualche differenza fra te e il tuo libro<sup>47</sup>.

### 3.2.1 ... già dall'infanzia?

La filosofia, alla luce delle considerazioni portate, in quanto pratica del *filoso-fare* può essere uno strumento privilegiato di esercizio del pensiero? Può esserlo già dall'infanzia? Con Dewey la risposta è sì.

Parliamo a volte come se la ricerca originale fosse una prerogativa particolare di scienziati o almeno di studiosi provetti. Ma tutto il pensiero è ricerca, e ogni ricerca è nativa, originaria, per colui che la effettua, anche se il resto del mondo è già sicuro di quello che egli sta ancora cercando<sup>48</sup>.

La categoria Infanzia, come abbiamo esplorato già grazie al confronto con il pensiero di Montessori, può essere vista, guardata, scoperta nelle sue competenze, e tra queste si annovera la capacità di pensare: con i linguaggi, le forme e le specificità dell'infanzia.

In tal senso Lipman, Sharp e altri docenti universitari ipotizzarono che numerosi degli strumenti proposti per un esercizio critico e riflessivo del pensiero potessero essere offerti nei gradi precedenti dell'istruzione scolastica in maniera proficua ed efficace.

---

<sup>47</sup> Ivi, p. 51.

<sup>48</sup> J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, op. cit., p. 191.

Sembrava (sembra?) emergere, infatti, la necessità, tra le altre, che già nell'infanzia ai bambini e alle bambine potessero essere offerti dispositivi e momenti tali da renderli capaci di pensiero critico, di ragionamento intorno agli accadimenti, di gestione positiva e non violenta del conflitto, di costruttive e autentiche relazioni con l'altro...

La filosofia poteva essere interpellata quale disciplina efficace a tali scopi? Sì, ma a una condizione che presume una precisazione: a patto di non intenderla come storia della filosofia o come rigido ordinamento a sé stante. Trovo abbastanza rischioso delegare “l'educazione al pensiero complesso” – che comprende diversi ambiti, scolastici e non, e che si intreccia a diversi piani con molteplici contenuti e processi del sapere – a un'unica disciplina.

Il tentativo di assumere come perno dell'educazione al pensiero un unico modello determinato o un procedimento standard del prototipo in cui “dopo A eseguire B e se accade F allora tornare a E” appare quasi una contraddizione in termini. Infatti, per riconoscere ed esercitare il pensiero, sembra poco funzionale utilizzare procedure predefinite e successive che, per quanto possano essere arricchenti nei contenuti non sono in definitiva considerabili esercizi funzionali al pensare come lo stiamo andando a definire.

Dewey, che prima di altri ha posto la questione del “come pensiamo”<sup>49</sup> richiamando l'educazione alle proprie responsabilità indelegabili, sottolinea che da queste non possa essere eluso l'esercizio del pensiero.

Sostiene che una procedura formalizzata e formale non è adeguata alla promozione del pensiero che, al contrario, richiama la necessità di prevedere un percorso informale, ad ampio raggio, che coinvolge cioè la struttura dei contesti – dalla cura degli ambienti all'attenzione nelle relazioni, dalla negoziazione delle regole al clima relazionale...

Tale auspicio richiama l'esigenza di un cambiamento di paradigma nell'impostazione del sistema scuola, ma anche nella ridefinizione delle discipline (su diversi piani). Il percorso per il raggiungimento di un pensiero complesso, maturo e completo, come obiettivo regolativo, vede l'esercizio del pensiero nelle sue plurime dimensioni come elemento cardine. Nonostante le numerose competenze, in potenza e in atto, si tratta di un percorso che non pretende l'immediata capacità performativa e l'immediato raggiungimento di maturità, prevista, invece, in divenire. Pertanto, per la loro realizzazione, non sono sufficienti tempi brevi né ricette semplici.

---

<sup>49</sup> Cfr. J. Dewey, *How We Think*, D.C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago, 1910, trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Allora chiediamoci: la filosofia può contribuire all'educazione al pensiero?

Se sì, in che termini lo realizza? La filosofia intesa come nozioni della storia della filosofia no, non può farlo. Sarebbe l'ennesima procedura che traccia una direzione indicando i passi del percorso: predefinito, già dato, monolitico. Può farlo, allora, la filosofia, vista come azione del filosofare e quale disciplina che individua il pensiero stesso come oggetto privilegiato di indagine e ricerca?

Sì. E la filosofia che vede e considera il pensiero può essere sia contenuto sia strumento di indagine? Ancora, sì. La P4C, che stiamo andando a esplorare, intende la filosofia in questi termini, senza collocarsi come una disciplina a se stante. Lipman e i suoi collaboratori assumono quel "Rifare la filosofia"<sup>50</sup> caro a Dewey, a patto che gli elementi propri della P4C rispondano – e corrispondano – alle esigenze che la parola *children* porta in campo, che siano declinati su misura dell'infanzia.

Attenzione: su misura di una *rinnovata concezione dell'infanzia* così come è andata maturandosi nel corso del Novecento, in linea con l'idea che ne offrono – quasi in un *continuum* comune – Montessori e Lipman. Ricordiamo che (Cfr. capitolo 1) una proposta che corrisponde all'infanzia nella sua complessità è, da un lato, rispettosa dell'originalità, dell'individualità, dei bisogni e delle competenze di ciascuno; dall'altro consapevole dei rischi di *negazione* e di *adultizzazione*<sup>51</sup>. Cosa vuol dire, attraverso la filosofia così intesa – e l'infanzia così concepita –, fare esercizio del pensiero?

Secondo Contini significa offrire ai bambini e alle bambine (tutti, nessuno escluso) la possibilità di fare esperienza di diverse (proprie e altrui) "paia di occhiali"<sup>52</sup> scardinando il meccanismo del pensiero unico e univoco dettato dal conformismo dominante e condiviso; significa offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di un "*apprendistato del conflitto* che permetta il confronto – *resistente* e *pacifico* – con punti di vista divergenti. Vuol dire sostenerli nel percorso di straniamento e solitudine che può comportare l'essere *fuori dal gregge* in un'età della vita in cui l'aggregarsi ad altri dà sicurezza. Vuol dire trattarli da bambini e adolescenti, e non da "piccoli adulti"<sup>53</sup>.

Senza mai perdere di vista, però, la responsabilità di un'asimmetria educativa su diversi piani,

---

<sup>50</sup> Cfr. J. Dewey, *Rifare la filosofia*, op. cit.

<sup>51</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit.

<sup>52</sup> M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 11.

<sup>53</sup> M. Contini, "Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2009), 4, 2, p. 5, fruibile al link: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/1699/1070>, (ultima consultazione 01.12.17).

compresa l'accettazione della frustrazione, congiungendo il senso dei propri limiti, dell'accompagnamento nelle emozioni, favorendone l'alfabetizzazione del bisogno degli altri<sup>54</sup>.

In linea con questo avviso è essenziale non chiedere, con pretesa di onnipotenza e con il rischio di adultizzare, ai bambini e alle bambine di essere immediatamente competenti, ma – questo sì – appare necessario offrire già a partire dall'infanzia, delle esperienze – attraverso modalità diversificate e divergenti – per conoscere, sentire, comunicare.

Tali esperienze assumono rilevanti potenzialità sia perché a queste si possa attingere nel futuro percorso della crescita, sia al contempo, affinché siano significative già nel presente. Se di Montessori abbiamo già individuato degli elementi agevolanti l'esercizio del pensiero andiamo ora, in parallelo, a riconoscere quelli presenti all'interno della proposta di Lipman.

### 3.3 Il modello riflessivo

Lipman racconta di trovare insufficiente l'impronta dominante nell'apparato scolastico americano. E lo dice a partire dalle proprie esperienze dirette, dalle osservazioni compiute nei risultati più generali dei suoi allievi, ma anche nell'esperienza scolastica dei suoi figli.

Nei primi anni '70 i figli di Lipman frequentano la scuola senza che questa li abitui, dal suo punto di vista, a ragionare. L'autore evidenzia non solo un'incompletezza sul piano dei contenuti, ma elenca anche delle perplessità circa le modalità con cui le discipline vengono presentate nei diversi ordini di scuola, modalità che non tengono in conto, dove più, dove meno, l'esercizio del pensiero<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Cfr. M. Contini, "Contro la banalità del male: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre quadri e una conclusione" in *Pedagogia Oggi*, n. 1, 2016 p. 198.

<sup>55</sup> Potremmo analogamente fare la medesima riflessione circa il sistema scolastico in Italia? Se ci riferiamo, ad esempio, alla scuola primaria o alla scuola secondaria di primo grado osserviamo, ancora fin troppo frequentemente, una struttura architettonica che ricalca la gerarchia, non tanto e non solo in virtù dell'asimmetria tra docente e discente ma del potere che l'insegnante, barricato dietro una cattedra, esercita su un gruppo di alunne e alunni intenti a compiere la stessa attività: tutti la stessa (sia a livello di difficoltà che di argomento), ma ciascuno per proprio conto. Con, a volte e comunque, l'illusione di un lavoro vagamente cooperativo; illusione che quantomeno nasconde il tentativo, seppur ingenuo e insufficiente, di riconoscere il valore della co-costruzione delle conoscenze, ma perpetrato con la *conditio sine qua non* del silenzio degli alunni e della parola all'insegnante. Trovo che nelle aule delle nostre scuole il silenzio sia un valore, quel silenzio che parla della concentrazione, dell'interesse, del rispetto dei turni di parola... molto diverso dal silenzio imposto e rotto solo da: parli se interrogato. Immaginiamo una scena frequente: le domande in mano (in bocca) a un'insegnante e la risposta – una, quella

Secondo Dewey l'educazione fallisce quando compie un errore di categoria perpetrando un insegnamento legato al prodotto e non al processo. Lipman, nella stessa direzione, auspica il passaggio da un paradigma che potremmo definire *standard* a uno *riflessivo*. Il primo, più frequentemente usato e ancorato alla tradizione, fa riferimento a una concezione di educazione basata sulla trasmissione di conoscenze che si presentano indiscutibili, certe e manifeste. Questa concezione, che potremmo definire di *banking education*, pensa il soggetto come un vaso vuoto da riempire con conoscenze successive e lineari, in cui l'insegnante detiene la veste dell'autorità pretendendo la realizzazione obiettivi stabiliti a priori. In tale paradigma l'insegnante è il centro imprescindibile che fa da riferimento alla progettazione delle attività in base alle proprie capacità e, soprattutto, al numero di conoscenze che gli alunni sono tenuti ad assimilare acriticamente per accumulare un gran numero di informazioni.

Fino a quando l'educazione era pensata come una trasmissione di informazioni (nemmeno di conoscenze), l'elaborazione degli apprendimenti appariva secondaria.

Ricerche sull'elaborazione cognitiva imposero un ribaltamento di priorità superate e fecero spazio alla predisposizione di approcci e metodologie funzionali all'acquisizione delle conoscenze ad ampio raggio, considerate cioè nelle dimensioni di contenuti, di linguaggi e di strutture proprie della disciplina. In aggiunta, e non in alternativa, sembra imprescindibile comprendere anche l'azione del pensare e il suo esercizio negli ambiti educativi. Opposto al paradigma standard, infatti, troviamo quello riflessivo: non un concentrato di contenuti teso all'accumulazione dei saperi, ma una valorizzazione dei processi promossi dai bambini e dalle bambine, sia singolarmente sia nel gruppo che si viene costituendo come Comunità di Ricerca capace di accogliere le istanze più proprie delle domande e dell'indagine. Un paradigma che parte dalla valorizzazione delle competenze del singolo per accompagnare la crescita globale e integrata di ciascuno. Il paradigma riflessivo comprende e valorizza due elementi fondamentali che sono, di fatto, due fasi del pensiero riflessivo in senso stretto.

---

giusta, uguale per tutti – da far dire a chi se la ricorda, già data, già detta, senza nemmeno il gusto della scoperta. Ho fatto, spero, una descrizione piuttosto paradossale e limite di alcuni elementi che mi sono tanto familiari e che auspico sempre meno frequenti nelle nostre scuole ricche (non certo in termini economici del PIL) in termini umani e di crescita. Osserviamo in atto un importante cambio di paradigma in questo senso, sia sulla spinta di alcuni genitori, sia per la pressione di insegnanti e dirigenti che, accogliendo come proprie le più o meno recenti ricerche in campo educativo, stanno tentando una ridefinizione dell'idea del contesto scolastico: sia al fine di contrastare il perpetrarsi di modelli statici e acontestualizzati, sia per accompagnare i protagonisti, attori del cambiamento in campo educativo.



La Philosophy for Children propone la costruzione di un setting attivo e partecipativo in cui i processi di apprendimento, di *soft and thinking skills* e di co-costruzione di conoscenza, vengano agevolati dalla discussione in gruppo grazie alla figura dell'insegnante/facilitatore che si prefigge lo scopo di trasformare la classe in "Comunità di Ricerca" cioè un contesto in cui porsi e porre domande (al gruppo dei pari e/o a figure educative).

I bambini e le bambine si interrogano e interrogano, soprattutto in alcune fasi dell'infanzia, ma continuano a porsi domande, le più disparate, nella misura in cui sono inseriti in un ambiente, in relazioni capaci di accogliere le loro domande<sup>56</sup>. Anche quelle che appaiono più scomode – sappiamo bene che, a volte, le domande dei bambini appaiono faticose –, anche quelle che ci sembrano più banali, meritano l'accoglienza necessaria, condizione indispensabile perché quel principio investigatorio sia conservato.

Al contrario del paradigma standard, cui abbiamo accennato, quello riflessivo vede l'educazione come il risultato di un processo a cui partecipa il singolo soggetto, visto anche come membro di un gruppo che si viene a costituire Comunità di Ricerca accompagnata dall'insegnante, per cui è prevista una posizione a-simmetrica ma non autoritaria. Il paradigma riflessivo presume, inoltre, la non riduzione del reale nell'appianamento di ambiguità, incertezze e misteri; al contrario, li utilizza come opportunità di ripensare il reale e il già dato per scontato, uscendo dai binari del monolite preconfezionato. Come abbiamo potuto notare in Montessori, anche nel paradigma riflessivo proposto da Lipman viene privilegiata la comprensione delle relazioni intrinseche e reciproche delle discipline tra gli argomenti al centro della ricerca.

In prima istanza è interessante porre l'attenzione sulla fase di ricerca della soluzione del problema, nominata "fase del *problem solving*", in cui si individuano possibili soluzioni alternative e creative utilizzando i principi organizzatori che favoriscono le possibilità di individuare connessioni tra i saperi e di dare loro un senso per esplorare e approfondire le indagini. Scrive Jack Mezirow:

Nella riflessione noi riesaminiamo il processo di "problem solving" [...]. La riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo e della consapevolezza

---

<sup>56</sup> Cfr. G. Massara, *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Pavia, 2009.

della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza sia la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo; e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo<sup>57</sup>.

Tale fase, però, sarebbe riduttiva se venisse a mancare quella del *problem posing*, lo stadio che indica l'attenzione al processo del porre la questione. In particolare, ci si concentra sulle modalità e sui termini in cui il soggetto, appunto, pone la questione, consapevole o meno degli "occhiali" con cui guarda. È l'importante fase della decostruzione in cui, problematizzando, il soggetto osa mettere in discussione il predefinito, capovolge il raziocinio monolitico e unidimensionale, soverchia la logica del "facciamo così perché si è sempre fatto così" o "è così perché è sempre stato così", abbandona i criteri dell'*ipse dixit* e del dogmatico per partire da questi, o dalla negazione di questi, e andare oltre.

È la fase che richiama la poliedricità degli sguardi nella polisemia delle esperienze. Il modello riflessivo qui esposto richiama l'esercizio di un pensiero che, caratterizzato dalle medesime fasi fin qui descritte (*problem posing* e *problem solving*), definiamo a sua volta *pensiero riflessivo*:

È un pensiero consapevole delle sue assunzioni e delle sue implicazioni e cosciente delle ragioni e delle prove a sostegno di questa o quell'altra conclusione. Esso prende in considerazione la sua stessa metodologia, le sue stesse procedure, la sua stessa prospettiva e il suo stesso punto di vista<sup>58</sup>.

Infatti il pensiero riflessivo, sostiene Lipman, è un pensiero capace di problematizzare<sup>59</sup> – ponendo al vaglio del dubbio e indagando da punti di vista diversi – se stesso. Un pensiero che rifiuta il dato per scontato e il predefinito, che sta alla larga dall'inquinamento delle idee semplificatrici le quali, come ricorda Morin, rischiano di intossicarci:

---

<sup>57</sup> J. Mezirow, "Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti", in M. Contini, *L'impegno per una resistenza pedagogica; tra riflessività e deontologia*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 107.

<sup>58</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 36.

<sup>59</sup> Cfr. F. Cambi, L. Santelli, *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino 2004.

A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Vol. 166, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Che cosa ci intossica? Le idee semplificatrici, i pensieri chiari e distinti, che rifuggono l'oscurità, l'incertezza, la complessità. Quei pensieri che credono di possedere il mondo ma sono posseduti dal fantasma folle della lucidità<sup>60</sup>.

Il pensiero riflessivo, quindi, si propone di analizzare il pensiero su molteplici piani: quello degli aspetti procedurali che indagano la metodologia (pensare a un evento storico facendo riferimento alle competenze di *know-how*), così come quello dei contenuti più squisitamente sostanziali. Se il pensiero comprende entrambe queste istanze allora può essere definito un pensiero riflessivo.

Per essere considerato riflessivo, deve mettere in discussione i propri contenuti e i processi sottesi alle modalità conoscitive ed esplorative, ma non basta: sarà necessario aggiungere un terzo elemento. In quanto pensiero che pensa se stesso, il pensiero riflessivo è pienamente tale quando, oltre a farsi consapevole e indagatore dei contenuti propri così come dei processi, include, nella riflessione, il soggetto pensante.

Imparare a entrare in rapporto profondo con se stessi, dunque, attraverso una continua pratica di autoriflessività e il continuo esercizio del confronto con gli altri, per imparare a conoscere la propria conoscenza, scoprendo, ad esempio, imprevisti stereotipi e pregiudizi accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva. E mentre si realizza una simile pratica metacognitiva si offre la possibilità di un incontro/scontro con le emozioni che “colorano” pensieri, valutazioni e aspettative accentuandone la portata e il significato mentre, nello stesso tempo, devono tanto, del loro emergere e farsi “sentire”, ai processi cognitivi stessi: quante emozioni vengono negate o non riconosciute perché non legittimate dal nostro modo di pensare e quante, che proviamo, non parlano di noi ma dei condizionamenti che abbiamo subito!<sup>61</sup>

Il pensiero riflessivo, infatti, è il pensiero che implica il coinvolgimento del soggetto. Il soggetto pensa riflessivamente, nella sua totalità, e che, quindi, problematizza, che si rende consapevole anche delle modalità di lettura del reale compiute dal soggetto che pensa in maniera riflessiva indagando i propri pregiudizi, il proprio sentire, gli stereotipi più duraturi,

---

<sup>60</sup> C. Mismetti Capua, Intervista a EDGAR MORIN, *LA REPUBBLICA DELLE DONNE*, 5 SETTEMBRE, pp. 79-80.

<sup>61</sup> M. Contini, “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2006), 1, p. 14.

in particolare quelli tanto assodati da essere dati per scontati. Per descrivere tale aspetto della riflessività, Contini utilizza una metafora, che trovo particolarmente calzante:

Che cosa ha a disposizione un comune individuo che riflette, per... riflettere? I suoi “occhiali”, ovvero il suo sguardo sul mondo e su se stesso, ovvero i pensieri, le emozioni, le esperienze, la trama della sua biografia: insomma, la sua soggettività costruita nel mondo, in quel gioco di rimandi tra condizionamenti socioculturali e scelte individuali che delimita il perimetro della libertà di ciascuno<sup>62</sup>.

Posta in questi termini la soggettività, coinvolta nel pensiero riflessivo, richiama la necessità di crescere nella consapevolezza del proprio punto di vista parziale, circoscritto, finito, condizionato e che, necessariamente, ha bisogno del confronto con l'altro: la prospettiva proposta dal proprio punto di vista non è sufficiente, sembra efficace chiedere “*in prestito* agli altri, almeno a qualcun altro, i loro, anche solo per prova, anche solo di tanto in tanto, per sperimentare una visione diversa...”<sup>63</sup>.

Una visione diversa e destabilizzante che ci permetta, anche accettando talvolta l'inquietudine che porta con sé il sostare nello spaesamento di un pensiero altro come su sentieri meno padroneggiati, lungo vie maestre e presso luoghi estranei di cui non conosciamo (e che non riconosciamo come quotidiani) le ombre, i colori, i profumi e gli orientamenti, di arrivare poi a tentare sentieri nuovi – pensieri, esperienze, emozioni – offerti da altri punti di vista. Un pensiero riflessivo che ha poco a che vedere con un pensiero inconsapevole di se stesso. Contini suggerisce quindi di mettere in discussione, di testare le proprie convinzioni, soprattutto quelle più radicate e consolidate, per arrivare poi a riabbracciarle ancora o, forse, a rinegoziarle avendole arricchite di briciole o sassolini trovati lungo il cammino. Per non rischiare di restare invischiati nel dato di fatto, dato una volta per sempre.

Ma se non lo facciamo, se identifichiamo la nostra lettura della realtà con la realtà stessa, se cristallizziamo il nostro conoscere in modo tale da rimanere vittime inconsapevoli della sua rigidità, se i nostri pensieri procedono in direzione di autoinganni, stereotipie e

---

<sup>62</sup> M. Contini, “L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia”, in *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 14.

<sup>63</sup> Ibidem.

pregiudizi che non siamo in grado di riconoscere, che ne è della positività del nostro fermarci e riflettere?<sup>64</sup>

L'impiego del pensiero riflessivo così inteso si presenta di per sé prego di problematicità. Demozzi sottolinea, infatti, che:

Non è facile, dunque, praticare la riflessione su di sé e sui propri contesti, perché richiede di fermarsi, di interrompere il proprio modo di stare nel mondo, per concentrare l'attenzione su "quell'oggetto immateriale costituito dal proprio pensare" [...]. Solo attraverso un intervento riflessivo nei confronti delle conoscenze, infatti, è possibile la realizzazione di un margine, di uno scarto, che permetta al soggetto di muoversi autonomamente senza essere guidato, quando non anche controllato, dalle conoscenze stesse<sup>65</sup>.

Il pensiero riflessivo, così inteso, ribalta la regola del punto e basta, del punto e a capo, per dare spazio alla virgola della pausa pensante, al punto e virgola dell'inattualità dei tempi lunghi, ai due punti dell'argomentazione e dell'approfondimento, al punto interrogativo del coraggio di sostare nelle domande, tenendocene cura<sup>66</sup>, al punto esclamativo che, spogliando di ogni retorica la meraviglia, le riaffida il suo valore originario e socratico<sup>67</sup>. Nonostante le pervasive ricerche e conferme sulla valenza educativa del privilegiare un paradigma riflessivo rispetto a quello standard, questo sembra ancora, forse, non del tutto superato anche se nell'epoca di *Google*, come avremo modo di approfondire, abbiamo la possibilità di accedere a memorie esterne e motori di ricerca efficacissimi per raccogliere dati e informazioni. Come ci ricorda Morin, riprendendo Montaigne, "è meglio una testa ben fatta

---

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> S. Demozzi, "Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività", in M. Contini, *Riflessività e deontologia pedagogica*, op. cit. pp. 80-83.

<sup>66</sup> "Lei è così giovane, così al di qua di ogni inizio, e io vorrei pregarla quanto posso - di aver pazienza verso quanto non è ancora risolto nel suo cuore, - e tentare di amare le domande per se stesse, - come stanze chiuse a chiave e libri scritti in una lingua sconosciuta. - Non cerchi ora risposte, non possono venirle date - perché non sarebbe in grado di viverle. - E di questo si tratta: di vivere tutto. Viva le domande ora. - Forse a poco a poco, senza quasi notarle, - si ritroverà a vivere un giorno lontano dentro la risposta".

R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta-Lettere a una giovane signora-Su Dio*, Adelphi, Milano, 1989, p. 30.

<sup>67</sup> Aristotele sottolinea che "gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori". Aristotele, *Metafisica*, 982b-983a, trad. it. di G. Reale.

che una testa ben piena”<sup>68</sup>. Morin suggerisce, cioè, a fronte di un’attitudine ad accumulare saperi nozionistici – che riempie di informazioni – una necessaria attitudine generale a pensare.

### 3.4 Per un’infanzia che pensa

È noto che, tradizionalmente, la rappresentazione dei bambini e delle bambine è stata condizionata dal *development model*<sup>69</sup> cioè dalla rappresentazione per cui i bambini sarebbero non ancora soggetti compiuti:

i bambini erano nello stato di “non essere ancora”. Erano considerati un set di potenzialità, un progetto nel mentre del suo farsi<sup>70</sup>.

Oltre a quanto già citato sull’impegno di Montessori in tal fronte, possiamo individuare un significativo cambiamento in tale senso, in particolare con il contributo di Jean Piaget del metodo di indagine clinica centrato sulle competenze dei bambini e delle bambine. Successivamente, rinforzando l’immagine dei bambini come soggetti attivi e costruttori di pensiero autonomo ha assunto un ruolo fondamentale la diffusione del pensiero *vigotskiano* e, più in generale del sociocostruttivismo<sup>71</sup>.

Già dall’infanzia, dicevamo: riconoscendo a questa fase di vita la possibilità di pensiero e di espressione dello stesso, così come delle domande che lo accompagnano.

In linea con queste istanze, la P4C non solo accompagna i bambini e le bambine a rispondere alle domande – con risposte che non siano date per scontate, non omologanti e non predefinite

---

<sup>68</sup> E. Morin, *La testa ben fatta, Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 15.

<sup>69</sup> M. Freeman, S. Mathison, *Researching children's experiences*, Guilford Press, New York, 2009, p. 4.

<sup>70</sup> M. Woodhead, D. Faulkner, “Subject, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children”, in P. Christensen, J. Allison (a cura di), *Research with Children. Perspectives and Practices*, II ed, Routledge, Abingdon-Oxon, in L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano, 2009, p. 6.

<sup>71</sup> Cfr. L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, op. cit.

– ma anche, al contempo, valorizza e promuove le domande accogliendole, riformulandole perché siano maggiormente chiare e autenticamente corrispondenti agli effettivi interrogativi nati ed espressi. In tal senso la P4C promuove l’esercizio del pensiero in atto corrispondendovi una proposta educativa comprendente l’esercizio del pensiero stesso. La P4C prevede e invita a dare risposte sempre nuove e rinnovate e accompagna a interrogare il reale nella sua complessità presumendo che, come osserva Lipman:

Gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi ambigua incerta e misteriosa<sup>72</sup>.

La P4C si prefigge, quindi, lo scopo primario di creare situazioni destrutturanti che non abbiano già le risposte predefinite ma che sollecitino a porre domande, in un gruppo in cui i bambini e le bambine possano fare esperienza diretta di comunicazione creativa, di modalità di negoziazione con l’altro, all’interno di un tempo e di uno spazio in cui ricevere strumenti efficaci al fine di essere in grado di pensare, da soli e con gli altri, senza aggressività ma in maniera cooperativa e costruttiva attraverso condotte dialoganti, per raggiungere *Ben-Essere* e vie di superamento della violenza, verso orizzonti di pace.

Contini, riteniamo che

Se a scuola, fin da quella dell’infanzia, i bambini potessero sperimentare un simile “fare filosofia” e se tra scuole e famiglie ci fosse il patto d'alleanza di cui dicevo – in forza del quale i genitori sostenessero e rafforzassero le acquisizioni “filosofiche” dei loro figli – risulterebbe forse meno velleitario il progetto di opporsi, tutti, nel piccolo delle nostre vite quotidiane, alle molteplici espressioni violente del male. Perché, accanto ai tanti messaggi rivolti ai bambini per adultizzarli e indurli a essere consumatori conformisti – senza pensiero, senza emozioni se non quelle suggerite dal “mercato” – ce ne sarebbero altri, di segno diverso, mirati allo sviluppo autonomo della loro emancipazione, anche da quei condizionamenti, e in direzione del “realizza te stesso realizzando l’altro” bertiniano<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 29.

<sup>73</sup> M. Contini, “Contro la banalità del male: pensiero critico, emozioni empatiche”, in *PedagogiaOggi*, op. cit. Consultabile al link: [http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/pedagogiaOggi\\_1-2016\\_Parte18.pdf](http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/pedagogiaOggi_1-2016_Parte18.pdf) (ultima consultazione in data 01.12.2017)

### 3.5 Per un'educazione al pensiero complesso: critico, creativo, caring e cosmopolita

*Poiché la filosofia è quella che ci insegna a vivere, e poiché, come tutte le altre età, anche la fanciullezza trova in essa di che imparare, perché non le viene insegnata?*

Michel de Montaigne

Abbiamo accennato a piste di riflessioni condotte intorno al pensiero e al pensare, concludendo con il richiamo alla responsabilità educativa tesa all'educazione al pensiero. Con Bertin ricordiamo un'importante sfida in educazione:

Promuovere e perseguire il maturare di un'intelligenza che sappia lottare contro ciò che intelligente non è, ciò che è preconcetto, retorico, mistificatorio; che senta il dovere di vedere chiaro, di informarsi con esattezza, di documentarsi, di considerare le questioni da molteplici punti di vista; che rifiuti di formarsi opinioni e convinzioni sotto la pressione di emozioni, suggerimenti, slogan<sup>74</sup>.

In tale direzione appare alquanto più imprescindibile favorire un tempo e uno spazio e delle modalità atte a promuovere l'esercizio del pensiero, dinamico e complesso: come ha provato a concretizzare Lipman nel suo curriculum e a teorizzare nel suo testo *Thinking in Education*<sup>75</sup>. Il titolo del volume fa riferimento all'azione del pensare in atto (*thinking*) e, in particolare, alla riflessione inerente il sistema educativo in generale. Il titolo sta a indicare il tentativo del progetto educativo teso a inserire nei diversi ordini di scuola l'esercizio del pensiero come pratica trasversale alle molteplici discipline<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma, 1995, p. 58.

<sup>75</sup> Cfr. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

<sup>76</sup> Si noti che il titolo del volume riprende in maniera congruente il titolo del paragrafo XII di J. Dewey, *Democracy and Education*, op. cit.



E nonostante l'uso delle conoscenze potesse essere ancora considerato come una parte centrale dell'apprendimento teorico, era ormai chiaro che un'educazione efficace avrebbe richiesto in primo luogo l'applicazione pratica ad ambiti problematici di tali conoscenze<sup>77</sup>.

Il testo viene tradotto nell'edizione italiana con il titolo *Educare al pensiero*<sup>78</sup>, per indicare la finalità che Lipman individua come risultato dei processi educativi da lui proposti. Nel testo, letteralmente scritto in seguito alla pubblicazione della gran parte dei manuali del curriculum (che esploreremo a breve), Lipman accenna alla sistematizzazione teorica della P4C, individuando tra le finalità più alte dell'educazione quella di imparare a pensare. Attraverso il fare filosofia, il *filosofare*, la pratica filosofica è descritta come un pensare attivo, individuale e sociale, all'interno di una comunità di ricerca guidata da un facilitatore, il *Teacher* in P4C. Ma quale concezione di pensiero?

Esiste un rischio, e Lipman ci mette in guardia: non si tratta di un pensiero che rende automi, in cui il soggetto è tenuto sotto scacco dal comando di un non più precisato pensiero già dato che, in termini cartesiani, si presenta con rigidi dualismi. Per comprendere qual è il tipo di pensiero cui fa riferimento Lipman occorre rivolgersi alla posizione diametralmente opposta rispetto alle separazioni e ai dualismi dove troviamo un'idea di filosofia che tende alle connessioni<sup>79</sup> e, al contempo, individuiamo la formulazione di un pensiero inteso come *complesso*. Nel senso etimologico del termine (dal latino *complèxus*, participio passato di *complèctor*, comprendo, abbraccio): da *com* – *cum* (insieme) e *plècto* (intreccio), la parola *complesso* sta a indicare un elemento unico che è indissolubilmente formato da parti collegate, intrecciate tra loro e interdipendenti l'una dall'altra<sup>80</sup>. *Tessuto insieme*.

Lipman fa riferimento a un pensiero che supera i dualismi e che, è *tessuto insieme* da plurime dimensioni. È un pensiero *multidimensionale*<sup>81</sup>, che intreccia, abbattendo i confini delle

---

<sup>77</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 219.

<sup>78</sup> Ibidem.

<sup>79</sup> Anche originariamente la conoscenza stessa è stata concepita di tipo unitario. Il termine sapienza è la conoscenza legata alla visione: le sacerdotesse degli oracoli riuscivano a “vedere” la volontà degli dèi. La nascita della filosofia unisce la riflessione sulla teoria. θεωρέω (*theoréo*: guardo, osservo), composto da θεά (*theà*: dea) e ὁράω (*horào*: da “vedo”, pensare) ha origine dalla parola indoeuropea *fid*, che attraverso il latino *video* è giunta fino al nostro vedere. La parola stessa *filosofia* (dal greco φιλοσοφία, composto di φιλεῖν (*philèin*), “amare”, e σοφία (*sophia*), “sapienza”, ossia “amore per la sapienza”) ha in sé la parola *sophia*, che a sua volta ha in sé l'etimologia di saper guardare e qui di ritorno alla parola *idea*. I greci usavano due parole per definire l'idea: *idèa* e *eidòs* per indicare la forma, la figura, l'aspetto esteriore, tutto quanto di un oggetto si può conoscere attraverso la vista (cioè indagare qualità) ma questi attributi non possono essere separati dalle cose stesse pertanto possono essere viste nella globalità, tuttavia con gli occhi della mente possono essere pensate anche separate. Pertanto le “Idee” sono enti reali e come tali esistono in un luogo che Platone chiama Iperuranio (al di sopra del cielo).

<sup>80</sup> Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, op. cit.

<sup>81</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit. p. 220.

definizioni tra cognitivo e affettivo, percettivo e concettuale, fisico e mentale...

Non una cornice densa di dualismo, cervello e corpo ben distanti tra loro, non una posizione riduzionista (il corpo segue quello che il cervello dice) bensì un orientamento di reciprocità tra corpo e cervello visti come un unico “organismo integrato”.

La razionalità in quanto tale è emotiva, il pensiero logico dell'uomo che pensa, vuole e sceglie, è incarnato<sup>82</sup>.

Come è noto, nell'esperienza quotidiana il pensiero a volte si manifesta con un accento maggiormente computazionale, lineare e interpretativo, caratterizzato da un movimento regolare e metodico che Lipman associa all'immagine del treno sulle rotaie; altre volte invece può mostrarsi inventivo, immaginativo e comunicativo, e in questo caso l'autore usa l'immagine del volo di uccelli; oppure, ancora, possiamo osservare il pensare come semplice ritenzione di pensieri, altre volte come una rielaborazione degli stessi collegati in modo sistemico tra loro: pensieri sovrapposti e sovraffollati “ché sempre l'omo in cui pensier rampolla sovra pensier, da sé dilunga il segno, perché la foga l'un de l'altro insolla”<sup>83</sup>, come descrive Virgilio a Dante all'ingresso del Purgatorio.

Ma, se da un lato è possibile distinguere diverse dimensioni – e diversificate manifestazioni – del pensiero, dall'altro, all'interno del paradigma riflessivo esposto, ribadiamo la funzionalità di un'educazione che preveda la tensione all'integrazione e al riconoscimento delle dimensioni del pensiero.

Un approccio utile, credo, sia considerarle come forme di ricerca che si fondono e interagiscono fra loro per una migliore comprensione del pensiero<sup>84</sup>.

L'educazione al pensiero complesso – al cui interno sono presenti, intrecciate e coese, le componenti delle dimensioni caratterizzanti il pensiero riflessivo – deve prevedere, quindi, l'esercizio su più piani del pensiero, con l'attenzione alla loro commistione. Deve prevedere il fare esperienza del pensare in forma logica, provando ad argomentare anche decostruendo un pensiero dato per scontato e inattaccabile; del pensare in forma creativa, osservando da

---

<sup>82</sup> C. Cappelletto, *Neuroestetica. L'arte del cervello*, Laterza, Bari, 2009. p. 5.

<sup>83</sup> D. Alighieri, *La divina commedia. Purgatorio*, Armando Editore, Roma, 2003, p. 91.

<sup>84</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 78.

diversi punti di vista, trasformando, ad esempio, gli oggetti di uso comune in mondi altri da esplorare; del pensare in forma *caring* e cioè etica, valoriale... insieme! Immaginiamo una comunicazione in cui il soggetto provi ad andare in profondità su un dato argomento, a guardarlo da punti di vista diversi, a esplorarne le premesse e poi comunichi il lavoro, anche impegnato, del proprio pensiero, senza però – nella comunicazione – com-prendere l’altro, senza prevederne le reazioni, interiori o espresse, senza valutare il modo di azione e il non verbale che soggiacciono in quella comunicazione, senza tenere in considerazione il messaggio di relazione veicolato. Se una critica, nata da un pensiero critico così descritto, fosse fatta senza tener conto dell’altro, delle sue emozioni come delle proprie, cioè senza, come vedremo, il coinvolgimento degli aspetti implicati nella dimensione *caring* del pensiero<sup>85</sup> apparirebbe quantomeno “antipatica”! E se poi a partire da quelle critiche, non si riuscissero a prefigurare strade altre, vie di fuga o di miglioramento? Oltre che antipatica sarebbe sterilmente polemica!

Al di là della forma riduttiva con cui sono stati evocati questi esempi, le specificità o, per meglio dire, le sottolineature delle dimensioni in questione, lo ribadiamo, sono viste in un *continuum* indefinito tra una dimensione e l’altra, in forma ologrammatica, in cui un elemento che potremmo riconoscere come *creativo* è, al contempo, anche totalmente *critico* e *caring* (e viceversa). Creativa, critica e *caring*: sono queste le dimensioni, individuate da Lipman, che andremo a investigare. Tenteremo di attenuare il rischio di sterili semplificazioni per poterle riconoscere, prenderne consapevolezza e poterle valorizzare.

Una precisazione mi sembra doverosa per proseguire la trattazione. Lipman, nel testo originale in lingua inglese, prende in esame il pensiero complesso<sup>86</sup> intendendolo come “*multidimensional thinking*”<sup>87</sup> facendo riferimento alle molteplici dimensioni del pensiero “tenute insieme”. Non focalizzando l’accento nel contenuto del pensiero, ma ponendo il focus della ricerca nel pensiero in sé, compreso nel suo processo. Per concludere, nel testo originale Lipman parla di *multidimensional thinking*, a indicare la compresenza delle tre dimensioni dal lui individuate; il pensiero così inteso si viene a caratterizzare come un

---

<sup>85</sup> Cfr. M. Lipman, “Orientamento al valore (*caring*) come pensiero” (n. 1/1995), in A. Cosentino (a cura), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002.

<sup>86</sup> Quando ci si riferisce al pensiero complesso, si indica (forse in alcuni contesti anche più comunemente) il contenuto complesso del pensiero che collega e tiene insieme la molteplicità e le molte sfaccettature (accezione forse più comune in Europa anche per l’influenza di Morin). In particolare nella presente trattazione e in linea con Lipman, il pensiero multidimensionale, le cui dimensioni sono connesse in forma ricorsiva e ologrammatica.

<sup>87</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*, op. cit., p. 1997.

pensiero di alto ordine solo nella misura in cui tenta e realizza la compenetrazione della struttura tripartita, ciascuna interdipendente all'altra e ugualmente valorizzata<sup>88</sup>.

Mi sembra che, per le scuole, impegnarsi a indurre ogni singolo allievo a trovare un equilibrio fra gli aspetti critico, creativo e caring<sup>89</sup> del pensiero comporti un cambiamento estremo della natura dell'educazione<sup>90</sup>.

Il pensiero *multidimensionale*, epistemologicamente riflessivo, spostandosi tra disequilibri e inciampamenti, cerca nuovi equilibri e procede così nel movimento del pensare concentrandosi al contempo, come esposto in precedenza, sia sul processo sia sul soggetto che riflette. Le dimensioni che andremo a esplorare e che compongono il pensiero complesso-multidimensionale (del pensiero in sé e nel suo processo) non si inseriscono in una gerarchica collocazione – non quindi, ad esempio, facendo coincidere il pensiero di alto ordine con il pensiero critico – ma sono, al contrario, coese. Lipman precisa:

A noi basta riconoscere che il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e cura. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo<sup>91</sup>.

Pensiero critico, creativo e *caring* sono aspetti paritetici, considerati sullo stesso piano di importanza e non gerarchicamente istituiti. In questa trattazione, quindi, si rifiuta un paradigma che riconosce come aprioristicamente accettabili le contrapposizioni dualistiche cartesiane per le quali la mente, con tutto ciò che è teorico, è la regnante superba su sudditi esecutori (che siano creatività o processi etici di giudizio) con le conseguenze pratiche e applicative, ma si riconosce un paradigma che accoglie il pluralismo e la simmetria delle dimensioni del pensiero costantemente legate da uno scambio osmotico, ricordando con Lipman che “una situazione di pensiero non può essere considerata eccellente a meno che

---

<sup>88</sup> Cfr. M. Striano, “Evaluating Complex Thinking: Hypotheses for a Protocol for the Assessment of Complex Thinking Abilities”, in M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli, 2016.

<sup>89</sup> Dimensioni del pensiero che indagheremo nei paragrafi successivi.

<sup>90</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 222.

<sup>91</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 218.

non soddisfatti tutti e tre questi criteri”<sup>92</sup>, sia nel processo del pensiero sia nell’espressione dello stesso.

Pensiamo alle risonanze che ha un pensiero che richiama, nell’espressione e nella comunicazione, tutte queste componenti in equilibrio tra loro. A me sembra molto diverso poter comunicare un concetto pensato esclusivamente sul piano critico (inteso pur in senso ampio e completo di argomentazione, logica...) e comunicare lo stesso concetto posto già al vaglio di un pensiero nel cui processo si inseriscono anche la dimensione creativa – che contribuisce con proposte di alternative possibili – e la dimensione *caring* – con il carico di comprensione attraverso cui vagliare nel giudizio etico le implicazioni del pensiero stesso.

In altri approfondimenti più autori indicano il pensiero in generale come *pensiero critico*. Si tratta di casi in cui si tende a indicare (con il rischio di identificare) il pensiero critico come contenitore di piani diversi del pensiero. In alcuni ambiti potrebbe essere una soluzione efficace, tuttavia nella presente trattazione, per sottolineare la multidimensionalità del pensiero e per evidenziare l’eguale valore attribuibile a ciascuna componente del pensiero, per valorizzare i diversi piani del pensiero – ma anche per onestà nei confronti di Lipman e per affinità con il suo pensiero – continueremo a distinguere le tre dimensioni.

Faremmo un torto alle dimensioni creativa ed etica se non ne riconoscessimo il diritto a essere nominate e distinte, così come toglieremmo valore al pensiero critico, se non ne assumessimo la sua specificità.

Il riconoscimento e così l’esplicitazione delle diverse dimensioni è anche funzionale in risposta all’esortazione di Lipman secondo cui “l’insegnante deve incoraggiare i suoi allievi a guardare sotto la superficie del discorso per scoprire che cosa nasconde”<sup>93</sup>.

A breve indagheremo le tre dimensioni: distinte, sì, ma al contempo connesse, interrelate, collegate, parti del medesimo complesso processo mentale e, proprio in virtù di questi continui scambi, anche necessariamente *consapevolizzate* e *riconosciute*! Per poterle alimentare ed esercitare nei loro reciproci intrecci, riteniamo funzionale anche saper riconoscere e alfabetizzare le dimensioni del pensiero. L’educazione al pensiero non è, anche per questi motivi, un lavoro immediato, né in termini di tempo né sul piano delle modalità degli interventi che non devono mai essere semplificatori e sbrigativi. Ci ricorda Contini che è necessario un impegno educativo riflessivo e improntato alla deontologia,

---

<sup>92</sup> Ivi, p. 222.

<sup>93</sup> Ibidem.

Affinché “l’esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni” cessi di essere un richiamo astratto per diventare una pratica attraverso cui decostruire, indagare, decifrare, interpretare anche quello che sembra già trasparente, assunto e condiviso dalla stragrande maggioranza<sup>94</sup>.

Allora, è in primis lo sguardo adulto che deve essere educato, è il pensiero educativo che deve essere esercitato alla maturazione costante e in divenire di un “pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni...”<sup>95</sup>.

Andiamo ora, equipaggiati delle riflessioni fin qui condotte, a esplorare le singole dimensioni del pensiero proposte da Lipman.

### ***3.5.1. Pensiero critico: del passare attraverso la foresta-radice-labirinto***

Il pensiero critico: ovvero del sostare nello spaesamento e su sentieri meno conosciuti, anche bizzarri e stranianti, lungo vie maestre che conducono verso luoghi altri di cui non conosciamo – e non riconosciamo come quotidiani – le ombre, i colori e i profumi; ovvero del tentare sentieri nuovi, anche bui, anche rischiosi, in cui usare tutti i sensi per poter entrare in relazione profonda con le cose che sono; ovvero del decostruire e smontare, pezzo per pezzo, mattoni che formano barriere alte, quasi muraglie, per vedere poi che, mattone dopo mattone, gli ostacoli divengono sfide avvincenti, lasciano spazio a nuove piste e nuove traiettorie, a nuovi inizi e nuovi ingressi. Lasciano spazio all’andare oltre, al vedere dove non vedo.

È quello che accade al re Clodoveo, al suo scudiero Amalberto e al loro esercito, di ritorno da una lunga battaglia. Le coordinate parlavano chiaro: quello in cui si trovavano avrebbe

---

<sup>94</sup> M. Contini. “Contro la banalità del male: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre quadri e una conclusione”, op. cit., p. 198.

<sup>95</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit., 2009, p. 23.

dovuto essere un luogo familiare, dovevano proprio trovarsi alle porte di Alberoburgo, capitale del regno, ma...

...il cammino si faceva malagevole. Disse il re: “I rami ci ostacolano il passo. Non ci resta che scavalcarli o strisciarci sotto”. E lo scudiero: “Rami? Queste sono radici Maestà”.

“Se queste sono radici allora ci stiamo facendo largo sottoterra”.

“E se questi sono rami – insisté il vecchio Amalberto – allora abbiamo perso di vista il suolo e siamo sospesi per aria”<sup>96</sup>.

Mi piace introdurre il concetto di pensiero critico attraverso il racconto di Calvino *La foresta-radice-labirinto*<sup>97</sup>. Cosa vedono i due che si ritrovano a sostare, passandoci attraverso, per la foresta-radice-labirinto? Tutt'intorno e all'orizzonte solo un sentiero curvilineo e nodoso, ora in salita, ora in discesa, con dislivelli repentini da far perdere la cognizione della via maestra. Si era ridotta così la foresta da quando il re era lontano, e a governare il regno era rimasta la sua seconda moglie, la regina Ferdibunga, che tramava da lungo tempo una congiura e “vedeva l'intrico della vegetazione infittirsi come la trama del suo tradimento”<sup>98</sup>, mentre la città restava arida, privata di flora e di fauna, così come di speranza. Solo guardando in alto e tenendo tutti i sensi attenti e attivi si poteva ascoltare il richiamo di un uccello che fa “*koach*” (questo il suono onomatopeico del verso descritto dall'autore). Il volatile, lo stesso per tutti, assunto come guida da chi vuole entrare e da chi vuole uscire. Dal re per tentare il ritorno a casa; dalla regina per realizzare il suo tradimento; da Verbena, la principessa in trepidante attesa del padre, piena di desideri inascoltati e agognante l'uscita dalla claustrofobica prigione (“vorrei fuggire di qua, andare incontro a mio padre. Ma come fare in quella foresta impenetrabile? [...] Uccello, potessi volare con te fuori da questa mia gabbia...”<sup>99</sup>) e da Mirtillo, con la sua cesta carica di bacche ed erbe aromatiche in dono proprio per Verbena che, un indefinito “qualche tempo fa”, lo accolse.

Tutt'a un tratto Mirtillo fu interrotto nelle sue fantasticherie.

---

<sup>96</sup> I. Calvino, *La foresta-radice-labirinto*, Mondadori, Milano, 1994, pp. 10-11.

<sup>97</sup> I. Calvino, *La foresta-radice-labirinto*, op. cit.

<sup>98</sup> Ivi, p. 23.

<sup>99</sup> Ivi, p. 16.

“Oh cosa vedo!” gli era apparsa la ragazza che aveva visto una volta al balcone. La chiamò:

“Ehi, ragazza!”.

Verbena si voltò. “Chi mi chiama?”.

“Io, Mirtillo. Portavo i frutti del bosco alla città, ma mi sono perso inseguendo un uccello che fa Koach”.

“Io sono Verbena. Vengo dalla città, anzi, ne scappo, e anch’io mi sono persa inseguendo un uccello che fa Koach... Ah, ma tu sei quel giovanotto che un giorno m’ha regalato un ramo di caprifoglio? Senti, sai dirmi dove siamo?”<sup>100</sup>.

Mirtillo e Verbena, uno dal basso e l’altra dall’alto, in una foresta che è una foresta-radice-labirinto, si riconoscono e iniziano a scambiarsi punti di vista, ipotesi, idee, supposizioni... tentativi per indagare il reale, e per trovare sensi e sentieri.

“Senti, sai dirmi dove siamo? Io ero scesa tra le radici ma ora mi trovo come sospesa...”.

“Non so. Io mi ero arrampicato su per i rami... e mi ritrovo come inghiottito in un labirinto...” [...] “Ma come fai ad essere laggiù, tu che dici d’essere sui rami?”. Difatti Verbena vedeva Mirtillo come profondato in un pozzo... ma nel fondo del pozzo c’era il cielo.

“E tu come fai a essere arrivata così in alto, sempre scendendo, mentre io non ho fatto che salire?”.

“A pensarci bene [...] questa foresta ha le radici in alto e i rami in basso”.

E Verbena e Mirtillo presero a fare insieme tante giravolte tra i rami. “Questo è il su e questo è il giù... No, questo è il giù e quello il su...”.

“Non hai torto” ammise Verbena<sup>101</sup>.

Scoperte che possono essere – appunto – s-coperte, disvelate solo inquadrando lo sguardo da una prospettiva non data, nuova. Insieme iniziarono a indagare nuovi punti di vista, a scambiarsi “occhiali” e a sperimentare diversi modi di guardare da plurime distanze e insolite profondità: un po’ come quando si provano tutti gli obiettivi fotografici, utilizzati per avvicinare e allontanare lo sguardo, che permettono di scandagliare molteplici livelli di più

---

<sup>100</sup> Ivi, p. 40.

<sup>101</sup> Ivi, p. 43.



o meno insolite profondità di campo<sup>102</sup>.

E iniziarono a correre su e giù per poter guardare oltre, e a girare a destra e sinistra per sentire più lontano, per scoprire segreti e dividerli.

“Vedi quest’albero tutto contorto? Se tu giri intorno in questo senso vedrai il bosco sottosopra, se gli giri intorno in senso contrario, l’alto e il basso si rovesceranno di nuovo”.

I due giovani parlavano, parlavano, comunicandosi le loro scoperte<sup>103</sup>.

Verbena e Mirtillo scoprirono il complotto, riuscirono a salvare il re Clodoveo dagli inganni di Ferdibunga e si sposarono, continuando a scambiarsi punti di vista:

“Ma questa è una radice”.

“È un ramo”.

“È una radice”.

“È un ramo...”.

Così Italo Calvino racconta del mistero della foresta-radice-labirinto, in cui i rami sembrano radici e le radici rami; questa storia, questa ambientazione, questi scambi, mi piace immaginarli nelle più o meno districate curvature di sentieri e pensieri – quando lineari, quando intrecciati – come la metafora della dimensione critica del pensiero utilizzata, nelle sue forme, da Verbena e Mirtillo: l’uso metodologico del dubbio strategico, l’impiego di tutti i sensi, lo scambio di punti di vista, il confronto con l’altro e con l’altra. Ma quando parliamo della dimensione critica del pensiero, per Lipman, di cosa parliamo?

Lipman definisce il pensiero critico come:

Quel pensiero che 1) facilita il giudizio perché 2) fa ricorso a criteri, 3) è autocorrettivo, 4) è sensibile verso il contesto<sup>104</sup>.

Il pensiero critico, quindi, facilita il giudizio nella misura in cui, in primo luogo, utilizza i

---

<sup>102</sup> Analogamente, nel capitolo precedente, indagando il pensiero montessoriano abbiamo utilizzato la metafora del macroscopio per indicare la capacità di cambiare la distanza, funzionale a vedere e guardare da distanze e con panoramiche diverse.

<sup>103</sup> Ivi, p. 44.

<sup>104</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., pp. 226-232.

criteri del giudizio stesso. Leggi, specificazioni, norme, principi... possono fungere da criteri adottati nella formulazione dei giudizi stessi.

È necessario evidenziare che la dimensione critica del pensiero multidimensionale comprende anche la pratica e i risvolti corretti nelle azioni: è insieme processo e prodotto. La parola *critico* deriva dal greco *kritikòs* e può essere tradotta come “esperto nel giudicare” (da *kritòs*, che sintatticamente è un aggettivo verbale derivante dalla parola *krinò*: separo, scelgo, giudico, decido). Il buon giudizio, quindi, viene a essere una delle principali caratteristiche del pensiero critico, Robert Ennis, in uno dei primi tentativi negli Stati Uniti di investigare il pensiero critico in educazione<sup>105</sup>, riprende secoli di riflessioni che hanno accompagnato la storia del pensiero, definendolo “pensiero ragionevole e razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere e cosa fare”<sup>106</sup>.

Marina Santi, a tal proposito, sottolinea:

Il pensiero critico è legato [...] alla facoltà di giudizio intesa come la capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli, di fare delle valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace<sup>107</sup>.

Tuttavia, oltre a questo aspetto, deve prevedere anche:

La disponibilità ad un'indagine tesa ad individuare ed argomentare i fondamenti e le ragioni che orientano il pensare e l'agire umano [...] il pensiero critico ha a che fare tanto con le procedure e gli approcci con cui si affrontano gli oggetti di riflessione, quanto con i prodotti che emergono come esito delle sue dinamiche<sup>108</sup>.

Generalmente parlando, sembra esserci una coincidenza tra il pensiero critico e il ragionamento o l'argomentazione, con l'induzione e la deduzione, con la logica, i suoi processi e i suoi errori. Con Santi, però, sottolineerei che tale declinazione del pensiero critico potrebbe risultare parziale e non funzionale al suo riconoscimento<sup>109</sup>: se ho chiari i criteri a

---

<sup>105</sup> R. H. Ennis, “A concept of critical thinking”, in *Harvard Educational Review*, Cambridge, 32, n.1, 1962, pp. 81-111.

<sup>106</sup> R. H. Ennis, “Logic in teaching”, Prentice-Hall, Englewood Cliff (NJ), 1969, in M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit. p. 49.

<sup>107</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 72.

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Cfr. M. Santi, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005.

cui sto facendo ricorso e se sono consapevole del motivo dell'impiego del criterio di riferimento, allora sono agevolato a guidare, in base a quel riferimento, il mio giudizio.

Ma che cos'è un criterio?

Per criterio di solito si intende proprio una regola o un principio cui è necessario far riferimento per formulare dei giudizi, delle valutazioni [...] la determinazione dei criteri va a costituire una parte importante del suo (riferito alla ricerca razionale, *nda*) apparato metodologico<sup>110</sup>.

A ogni nostra affermazione siamo pertanto “esposti”: dobbiamo quindi essere in grado di sostenere e argomentare. Lipman si chiede:

A cosa ci appelliamo quando le nostre opinioni vengono attaccate? Cosa invociamo quando le nostre affermazioni vengono contestate? Cosa diciamo per sostenere le nostre dichiarazioni quando non sono molto convincenti?<sup>111</sup>.

Conoscere i criteri utilizzati nei propri ragionamenti – conoscerli e ri-conoscerli, ponendoli al vaglio della ragione – può essere un buon antidoto contro la coercizione intellettuale<sup>112</sup>, tanto quanto la conoscenza dei ragionamenti che provengono dall'altro: la consapevolezza di tali criteri, frequentemente sottesi e non palesati, sembra necessaria perché si sia protetti dal subirli sotto forma di indottrinamenti.

Le affermazioni e le opinioni, per essere supportate, hanno bisogno di criteri di valutazione e di classificazione; un dato criterio, infatti, può essere espresso come specifica ragione da proporre in un'argomentazione, a patto che all'interno del discorso sia considerato coerente, valido, appropriato e attendibile.

Il miglioramento del pensiero degli allievi dipende fortemente dalla loro abilità di identificare e di citare buone ragioni a supporto delle opinioni che esprimono. Gli allievi possono essere aiutati a comprendere che, perché una ragione sia definita una buona ragione, è necessario che sia rilevante rispetto all'opinione in questione e più forte

---

<sup>110</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli, 2006, p. 74.

<sup>111</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 233.

<sup>112</sup> Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso*, op. cit., p. 75.

dell'opinione stessa nel senso che deve essere più facilmente accettata e accolta come vera<sup>113</sup>.

La consapevolezza dei criteri sulla base dei quali procedere nel giudizio è necessaria anche per incoraggiare alla responsabilità intellettuale che prevede la capacità e l'attenzione ad assumersi la responsabilità dei propri pensieri. In questi termini un pensiero, per essere critico, deve essere sottoposto al vaglio di se stesso dallo stesso soggetto pensante (anche usando il supporto dell'altro, che funge da specchio al pensiero espresso e condiviso); devono essere indagate le sue fallacie più proprie, le leggerezze, le confusioni, gli elementi fuorvianti di procedura che, coinvolgendo visioni del mondo hanno ricadute sulle diverse dimensioni esperienziali, compresa quella affettiva e relazionale<sup>114</sup>. Viene quindi richiamata la necessità di un pensiero critico in grado di “riconoscere le circostanze che danno senso e spessore ad un problema ed ai suoi elementi costitutivi. Il che implica la capacità di individuare eccezioni ed irregolarità, limitazioni, vincoli e contingenze, paradigmi di normalità, peculiarità proprie ed un linguaggio specifico”<sup>115</sup>.

In questo senso si tratta di un pensiero autocorrettivo. Lipman fa riferimento al concetto di autocorrezione approfondendo la lettura di Charles Sanders Peirce<sup>116</sup>, il quale poneva l'autocorrezione alla base dell'indagine e della ricerca in senso generale: un controllo teso non tanto ai contenuti quanto a riconoscere le fallacie<sup>117</sup> argomentative e logiche che possono rendere improduttivo un discorso.

Molti pensieri che elaboriamo sono acritici e restano superficiali nel loro procedere; allo stesso modo pensare il pensiero non lo rende di per sé critico. Potrei pensare il pensiero (compreso il *mio* pensiero) in modo acritico: sarebbe comunque un buon esercizio metacognitivo che, però, non renderebbe critico il mio pensiero se non lo sottoponessi a correzione.

---

<sup>113</sup> Ivi, p. 234.

<sup>114</sup> Cfr. R. W. Paul, “Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society”, in *Educational Leadership*, September, 42 (1), 4-14, 1984.

<sup>115</sup> M. Santi, *Ragionare con il discorso*, op. cit., p. 76.

<sup>116</sup> C. S. Peirce, “Ideals of conduct” in C. Hartshorne, P. Weiss, *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, I, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1031-1935, 1974, vol I, pp. 581-615.

<sup>117</sup> Lipman elenca dei tipi di ragionamenti errati in alcuni contesti ma plausibili sotto altri punti di vista.

Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit, pp 254-258.

Per una rassegna aggiornata si veda la Stanford Encyclopedia of Philosophy, <https://plato.stanford.edu/entries/fallacies/> (ultima consultazione 01.12.2017).

Nell'educazione tradizionale, si presuppone che ciò che è importante siano le risposte corrette; nell'educazione al buon giudizio si presuppone che il domandare, il riconoscere i propri errori, oltre gli errori degli altri, sia il fregio di una buona educazione”<sup>118</sup>.

Infine, il pensiero critico non è scevro dal contesto in cui si trova inserito, e il soggetto pensante si rende consapevole di tale continuità.

Lipman individua una serie di elementi il cui riconoscimento è fondamentale affinché si verifichi una contestualizzazione, ad esempio il variare dei criteri di giudizio a seconda di circostanze eccezionali o irregolari, di limitazioni speciali, di contingenze e restrizioni che possono impedire un ragionamento accettabile in un contesto più quotidiano.

In particolare, per quanto riguarda l'esistenza di circostanze irregolari o eccezionali, ad esempio, possiamo riflettere sul fatto che in alcune condizioni, anche limite, possono essere validi dei criteri che in altri ambienti non sono ammessi (immaginiamo catastrofici ambienti post nucleari: potremmo pensare ammissibile l'idea di cambiare alcuni criteri con cui conduciamo i nostri giudizi), o pensiamo a quelle frasi o parole così radicate in una lingua da non poter essere tradotte in altri contesti<sup>119</sup>.

Anche sottolineando la sensibilità al contesto il pensiero critico viene a caratterizzarsi come nemico delle stereotipie, dei detti una volta e definiti per sempre.

Nella misura in cui il pensiero è tendenzioso, alimentato dalle stereotipie – spesso frettolosamente comprate come dispensatori di verità confezionate e di certezze precostituite vendute acriticamente –, il pensiero critico viene a essere un buon alleato anche contro i pregiudizi. Si caratterizza sempre più come un pensiero che *deve* essere esercitato perché sia contrastata la chiacchiera sterile e superficiale e, al contempo perché sia agevolato il riconoscimento dei condizionamenti.

Abbiamo dunque fatto cenno al valore della dimensione critica del pensiero e, nelle

---

<sup>118</sup> M. Santi, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, op. cit. p. 36.

Tale affermazione presuppone una concezione dell'errore che lo consideri valore, elemento da non temere, opportunità di nuove ricerche, in continuità con la proposta emersa da Montessori nel capitolo precedente.

<sup>119</sup> Parlando di sensibilità al contesto mi sembra interessante ed esemplificatore un racconto che Contini fa del suo maestro Bertin: “G. M. Bertin sorrideva quando qualcuno interpretava la sua risposta «dipende!» come un tentativo di eludere la difficoltà della domanda che gli veniva posta, come una scelta di non prendere partito, di non voler entrare nel merito della questione che tanto stava a cuore all'interlocutore. E spiegava, più o meno in questi termini: «Proprio perché prendo molto sul serio la domanda che mi viene posta, non posso rispondere 'sì, no, va bene, non va bene' così, in generale, senza prima aver chiaro il contesto a cui si fa riferimento, le caratteristiche dei soggetti di cui si parla e delle relazioni che li vedono coinvolti. È da tutti questi elementi e dal loro intreccio che 'dipende' il sì o il no, il va bene o non va bene che posso rispondere, altrimenti la mia non sarebbe una risposta pedagogica, ma una sorta di ricetta”.

M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 14.

connotazioni espone, abbiamo sottolineato il valore dell'esercizio nella valutazione delle cause e delle conseguenze di una data argomentazione, così come di un'azione; abbiamo parlato di riconoscere le fallacie di un discorso e di un processo di pensiero e dell'allenamento alle abilità di ragionamento e argomentazione verso un più consapevole processo decisionale. Procediamo all'incontro con le altre due dimensioni proposte da Lipman.

### 3.5.2. *Pensiero creativo: se due più due può anche fare verde*

Per introdurre il pensiero creativo mi piace riportare una conversazione avvenuta nel 1997 tra Bernhard Pörksen, giornalista dell'*Hamburger Sonntagsblatt*, e il fisico e cibernetico Heinz von Foerster, il quale denuncia il tentativo, colpevolmente non consapevole, di omologazione delle scuole.

Von Foerster sostiene che:

La cosa spaventosa riguardo i bambini, così credono in molti, è che si comportano in una maniera non prevedibile. Non agiscono ancora come macchine banali, che a un determinato input generano sempre e comunque lo stesso output. [...] Il suo obiettivo (della scuola, *nda*) consiste nello spegnere quegli incresciosi apparati interni che generano l'incalcolabilità e la creatività. Di frequente, a scuola, una domanda può avere solo una risposta; non è allora permesso dire, come ho già accennato, che 2+2 fa verde. Ma di fatto questo è un pensiero stupendo, che potrebbe stimolare qualcuno a domandare: perché il bambino dice verde? Quale rappresentazioni si fa? E io sospetto che questo bambino mi racconterebbe qualcosa di incredibilmente bello o divertente<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> H. von Foerster, P. Bernhard, *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Meltemi, Milano, 2001, p. 60.

Quante volte capita di sentir dire: "Ma cosa c'entra questa cosa che ha detto? Come puoi dire verde?". Con la storia riportata da von Foerster non posso fare a meno di pensare alla mia maestra. Lei, infatti, quasi ogni giorno, ci ricordava: "Non puoi mettere insieme le mele con le pere, non le puoi sommare". Io capivo cosa voleva dire e cercavo proprio di non mettere insieme le mele con le pere, ma sapevo che non poteva essere una regola valida per sempre! Invece no. Che io mi ricordi, a otto anni, sembrava una delle cose più importanti da sapere, determinate e perenni: non sommare mai le mele con le pere!

E capivo bene che lo intendeva non solo con la frutta ma con tutte le cose: secondo lei, quello, doveva essere un monito per ricordarci di non dire le cose che "non c'entravano niente". Era stremata, poverina, aveva un gran bel dire... noi continuavamo a fare collegamenti scollegati... per lei! Capivo il suo punto di vista, mi dispiace molto anche oggi ricordare la sua delusione e il suo sconforto di fronte ad alcune mie/nostre uscite poco "lineari", per così dire. Come bambine e bambini che volevano, con tutte le forze, "far felice" la maestra, o almeno non mandarla a casa arrabbiata (come ci diceva

Alcuni atteggiamenti e alcune modalità del fare scuola rischiano, secondo Von Foerster, di rispondere alla consegna implicita di trasformare i bambini e le bambine in “macchine banali”. Se a una domanda corrisponde una e una sola risposta possiamo concordare che all’interno di quel paradigma la risposta “giusta”, che deve essere data, è quella corrispondente alla questione posta; ma potremmo anche invertire la domanda. Possiamo, all’interno di un paradigma riflessivo, pensare di cogliere l’occasione di una risposta altra, per tentare di vedere nessi che non si erano ancora visti e comprendere le motivazioni più profonde di una risposta senza liquidarla con un “non c’entra niente” dato a priori? Con questo non voglio proporre il rifiuto della risposta giusta: è chiaro che l’insegnante di una disciplina ha la responsabilità di proporre un ragionamento che sia interno al paradigma di riferimento scelto (quello aritmetico, nell’esempio di von Foerster). Così come ritengo doveroso mostrare traiettorie di pensiero più lineari e accompagnare alla chiarezza, anche espositiva, qualora si osservi nel bambino o nella bambina che abbiamo di fronte non tanto un senso altro ma una vera e propria confusione. Il punto è: non esclusivamente! Ritengo possibile, e auspicabile, accogliere traiettorie altre, valorizzarle e non demonizzarle. Heinz von Foerster porta altri esempi che, racconta:

Sono tutt’altro che innocenti, ma semplicemente spaventosi e impressionanti. Posso raccontare una storiellina? Un giorno fui invitato a pranzo da una famiglia di amici e il ragazzino, che sarebbe dovuto tornare da scuola, tardava ad arrivare. Finalmente si presentò, piangendo e dicendo: “Sono dovuto rimanere a scuola in castigo. L’insegnante mi ha messo in un angolo!”. Noi, naturalmente, gli chiedemmo cosa fosse successo. Raccontò che l’insegnante gli aveva detto che era stato impertinente, che aveva dato risposte impertinenti: “Mi ha chiesto quanto fa  $2 \times 3$ ? E io le ho detto: fa  $3 \times 2$ . Tutti hanno

---

sempre) ci mettevamo d’impegno. Ma in alcune circostanze erano così illogiche le sue connessioni! Io non dicevo nulla ma il mio amico fruttivendolo, un vecchietto che mi faceva anche salire dietro il bancone a giocare alla fruttivendola, metteva le mele nello stesso sacchetto delle pere. E io sapevo anche che se in un problema mi veniva chiesto: quante mele in tutto? Allora, in quel caso, dovevo sommare solo le mele di Assunta e le mele di Alberto, ad esempio, e non l’altra frutta. Ma se il problema chiedeva: quanta frutta compra in tutto? Allora sì, lì sì! Le dovevo sommare tutte: costi quel che costi, lì anche le mele e le pere! Ero piccola, mica stupida! Intuivo che c’era qualcosa che aveva a che fare con una categoria più grande (la frutta) che raccoglieva gli insiemi più piccoli. Se si fosse “rubato” un po’ di tempo all’aritmetica e al copioso (in molti sensi) esercitarsi in colonna per lasciare spazio alla riflessione? Cosa sarebbe accaduto? Forse la maestra avrebbe potuto vedere qualche misconcezione e intervenire, forse noi avremmo potuto vedere e credere possibili, almeno in un racconto, le cose che possono essere e non sono. Questa storia che non si sommano le mele con le pere, e che non bisogna dire le cose che non c’entrano niente, io non me la sono mai bevuta, ma alla maestra ho dato da credere che sì, che aveva ragione lei: magari l’ho fatta stare anche un po’ tranquilla! Va tutto bene maestra, per lei mele da una parte e pere dall’altra!

riso e l'insegnante mi ha messo in castigo". Io domandai al ragazzino: "La tua risposta è assolutamente esatta, ma puoi dimostrarla?". E allora lui prese foglio e matita, disegnò due punti e – sopra – tre punti. E disse: "Questo è  $3 \times 2!$ ". Poi girò il foglio di novanta gradi ed esclamò: "Vedi, Heinz, questo è  $2 \times 3!$ ". Quel ragazzino, che aveva sette anni, ha dimostrato a modo suo, la legge commutativa della moltiplicazione:  $A \times B$  è  $B \times A$ . Il fatto che l'insegnante non si fosse accorta della grandiosità di questa intuizione è molto triste. Lei si aspettava da lui che alla domanda "quanto fa  $2 \times 3$ " rispondesse "sei". Poiché non ha fatto questo, la sua risposta è sembrata errata, impertinente e proterva. Questa io la chiamo banalizzazione dei giovani<sup>121</sup>.

Anche il figlio dell'amico dei van Foerster avrà capito! Avrà capito che nella matematica che si insegna a scuola  $2+2$  fa solo 4 e deve dire 4, la risposta è 4; che  $2 \times 3$  ha una risposta sola, ed è 6. Avrà anche capito, a suon di penitenze, che è bene dare quella risposta senza chiedersi nulla di più perché, a volte, non solo la risposta non è ben accetta, ma si rischia anche di essere messi in punizione (quale modo più veloce ed efficace di un rinforzo negativo?). L'avrà capito finalmente, quel bambino, quanto *deve* fare  $2+2$ ? Il giornalista che intervistava von Foerster, ascoltando queste storie trae una conclusione (che somiglia a una domanda):

Ogni insegnante, così recita la conclusione, deve prevedere la non-banalizzazione di base dei suoi allievi<sup>122</sup>.

Von Foerster continua:

Si capisce. E se la banalizzazione ha già avuto luogo, allora il compito della pedagogia si chiama de-banalizzazione, indicare risposte diverse, stimolare una molteplicità di soluzioni e punti di vista. Si potrebbe mostrare a questo ragazzino, per esempio, che un numero si può scrivere in un'infinità di modi<sup>123</sup>.

Credo che il richiamo dello scienziato austriaco, che nel suo impegno professionale ha tentato costantemente sconfinamenti tra filosofia e fisica, sia esattamente, in linea con l'impegno a

---

<sup>121</sup> Ivi, p. 62.

<sup>122</sup> Ivi, p. 63.

<sup>123</sup> Ibidem.



un'educazione al pensiero, senza che venga dimenticata la dimensione creativa. Un pensiero che crea.

La parola *creativo* deriva da *creare* la cui etimologia rimanda alla radice sanscrita e zendo<sup>124</sup> *kar*, che potremmo tradurre con il verbo *fare* e alla parola κρᾶίνω (*kraino*) con l'accezione di *compiere, realizzare*<sup>125</sup>.

Realizzare creando ribaltamenti. Vedendo possibilità dove, all'apparenza, si individuano solo scarti e reietti, per poterli, anche, elogiare!<sup>126</sup>

Mio nonno era pittore. Dipingeva, con professionalità, scenografie di teatri e quadri a olio, affrescava chiese, tintegeva case. E aveva una tavolozza con un posticino preciso per il colore avanzato perché chissà, tra un po', che cosa di bello gli sarebbe venuto in mente di farci. Sui quadri 50×70, così come sulle pareti, era dedicato uno spazio e mi spiegava: "Il pennello non si pulisce su uno straccio con l'acqueragia, quello dopo, prima si "scarica" tutto il colore su un angolo della tela, o qui in basso, sulla parete. Sai quante sfumature possono fare i colori che volevi buttare via?". Ecco: la fiducia nel sapere che lo scarto, quello che avresti voluto o avresti potuto buttare, si può trasformare. Occorre uno sguardo creativo per vedere ciò che non c'è; è una competenza che ha bisogno di saper cambiare punto di vista, di spostarsi dal già dato al non ancora fino ad arrivare al possibile (che sì e che no) e ai rapporti e connessioni, possibili e molteplici. In *Educare al pensiero*, Lipman non sembra offrire del pensiero creativo una vera e propria definizione ma lascia alcuni elementi esempi – dodici<sup>127</sup>, per la precisione – che lo caratterizzano.

Facciamo degli esempi. Si sta esercitando la dimensione creativa del pensiero quando questo è denso di originalità e produttività (propone soluzioni molteplici e altre alle situazioni problematiche che incontra); quando non teme l'esercizio dell'immaginazione, intesa come la capacità di configurare mondi possibili, e dell'indipendenza intesa come autonomia e non solipsistica chiusura; quando va incontro all'altro senza temere il confronto. Inoltre, il pensiero creativo è sperimentazione quando fa proprie le procedure della ricerca, mettendo metodologicamente in discussione e in dubbio posizioni apparentemente certe e pone al

---

<sup>124</sup> La lingua dei testi sacri zoroastriani in Persia.

<sup>125</sup> Analogamente, dalla medesima radice, le parole che derivano da *creare*, come creatore, creatività, creazione, creatura...

<sup>126</sup> Cfr. M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit.

<sup>127</sup> Lipman individua 12 esempi di caratterizzazioni critiche e creative del pensiero creativo: originalità, produttività, immaginazione, indipendenza, sperimentazione, olismo, espressione, autotrascendenza, sorpresa, generatività, maieutica e inventiva.

Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 267.

vaglio del dubbio le ipotesi.

L'*olismo* – il principio filosofico secondo cui i sistemi complessi (e le leggi che li regolano) non sono riducibili alla semplice somma delle parti, con particolare riferimento alle relazioni tra le parti e il tutto – è un elemento importante che caratterizza, secondo Lipman il pensiero creativo, così come la capacità espressiva e il tentativo di andare oltre l'obiettivo raggiunto (auto trascendenza). Sorpresa!

Il pensiero creativo cerca di mettere continuamente in discussione la propria comprensione dell'esistente, e con meraviglia rinnovata è aperto all'incontro con il mondo osservato da punti di vista diversi (in questo senso la generatività è un elemento del pensiero creativo) che generano nuove piste di indagine. Infine, il pensiero creativo è inventivo, produce alternative e maieutiche in quanto fa emergere, tira fuori. Il pensiero creativo – quel pensiero relativo a come dire ciò che merita di essere detto, a produrre ciò che merita di essere prodotto, a come fare ciò che merita di essere fatto – favorisce l'incontro con la problematicità. Edward De Bono considera la creatività come un modo di usare la mente, di trattare le informazioni in maniera innovativa attraverso l'uso, anche, del pensiero laterale<sup>128</sup>; più in generale, nella presente trattazione, la creatività può essere intesa come una serie di atti mentali finalizzati alla produzione di nuove idee. Tale processo però non coinvolgerebbe solo un emisfero – il destro – ma, per essere pienamente creativo coinvolgerebbe inevitabilmente anche l'emisfero sinistro. Tale processo però non coinvolgerebbe solo un emisfero, il destro, ma che coinvolge, per essere tale, inevitabilmente anche l'emisfero sinistro<sup>129</sup>.

Le ricerche neuroscientifiche, grazie alle tecniche di *neuroimaging*, hanno individuato alcune delle zone coinvolte durante diverse esperienze, tra cui quelle che potremmo definire creative. Il *neuroimaging* è una tecnica che si avvale di vari strumenti e procedure per la visualizzazione del cervello durante lo svolgersi di certe attività da parte del soggetto: seppur molto avanzate negli ultimi dieci anni, sono tuttora in costante evoluzione. È proprio l'osservazione “in vivo” che ha permesso di scoprire correlazioni costanti tra fasi della

---

<sup>128</sup> Neologismo introdotto dall'autore per distinguere il pensiero verticale, ovvero i processi di logica, dal pensiero laterale, ovvero dall'insieme dei processi che si mettono in azione nell'usare dei dati in modo creativo. In quanto processo, il pensiero laterale può essere appreso. Ricordiamo che tale distinzione, che a una lettura superficiale rischia di scadere nel dualismo, si esaurisce nella misura in cui in forma ologrammatica e ricorsiva il pensiero assume contemporaneamente diverse dimensioni.

Cfr. E. De Bono, *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 1969;

Creatività e pensiero laterale, BUR, Milano, 2015

*The six Value Medals*, Vermilion, London, 2007.

<sup>129</sup> Cfr. D. Nettle, *Strong Imagination. Madness, Creativity and Human Nature*, Oxford University Press, Oxford, 2002.

creazione artistica e l'attivazione di specifiche aree del sistema nervoso centrale. Lamberto Maffei<sup>130</sup> ha tentato di indagare i meccanismi fisiologici alla base della creatività distinguendo due fasi principali: la fase dell'intuizione,

Bisogna considerare che a livello della corteccia cerebrale, ma anche di qualsiasi altro centro del cervello, l'attività è sempre frutto di molteplici entrate che modulano l'uscita di quel determinato gruppo di cellule; le varie entrate nervose possono derivare dalla memoria, dai centri dell'emozione, dai centri che regolano l'attenzione e in generale dallo stato di eccitazione-inibizione delle sinapsi dei vari circuiti nervosi. Si tenga presente che il ricordo visivo di un'immagine genera nella corteccia visiva la stessa attività che si ha per la percezione reale di quell'immagine<sup>131</sup>.

Se i messaggi sono chiari, l'azione seguente è prevedibile. Al contrario, i messaggi nervosi alla base dell'atto creativo nascono da meccanismi nervosi imprevedibili e meno consolidati ma che coinvolgono comunque l'emisfero sinistro per una verifica senza la quale, l'atto non sarebbe pienamente considerato creativo. La creatività è una competenza multipla e articolata, spendibile in diversi settori e con diverse modalità. Saper guardare da punti di vista differenti implica poter vedere, anche, le ragioni, le motivazioni dell'altro, magari senza dividerle ma almeno tentando, dopo averle viste, di comprenderle. Tra gli obiettivi privilegiati della ricerca, della pratica pedagogica e dell'azione educativa – ricerca, pratica e azione intese come non prescrittive e non mortificanti le potenzialità individuali – sembrano dunque esercizi della dimensione creativa del pensiero – per contrastare le spinte al conformismo, tanto diffuse e condizionanti nel nostro orizzonte culturale – e la costruzione della personalità dei soggetti in termini di maggior ricchezza esistenziale e originalità possibile. Il pensiero creativo, secondo Lipman, permette di esplorare le possibili soluzioni e le conseguenze delle nostre azioni, ci rende flessibili e originali anche di fronte alle situazioni più quotidiane, prevede la capacità di saper guardare da punti di vista diversi, prevedendo il sostare nello spaesamento che consegue alla perdita della certezza del già dato; presume di saper operare un efficace decentramento tanto cognitivo quanto emotivo. Grazie al pensiero

---

<sup>130</sup> Attualmente vicepresidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei, ne è stato presidente. Direttore del CNR dal 1980 al 2008.

<sup>131</sup> A. Maffei, *La libertà di essere diversi. Natura e cultura alla prova delle neuroscienze*, Il Mulino, Bologna, 2014, Un antidoto alla globalizzazione: la follia, edizione iBook.

creativo le idee preconcepite e i *cliché* vengono scardinati dalla ricerca di nuovi modi di organizzare i concetti. Per stimolare un nuovo punto di vista sulle cose vengono applicate vere e proprie tecniche convalidate.

I pensatori creativi tendono ad essere scettici, radicali, sempre alla ricerca di modi di organizzare i rapporti tra le cose. I conservatori creativi rendono inoltre ad essere: originali, produttivi, fantasiosi, indipendenti, sperimentali, olistici (si occupano di unità ed armonia), espressivi, impegnati nell'autotrascendenza, sorprendenti, generativi, maieutici (le persone maieutiche pensano e agiscono con l'obiettivo di tirare fuori il meglio dal mondo), inventivi, unici<sup>132</sup>.

Purtroppo, pregiudizi diffusi tendono a ricondurre la dimensione creativa del pensiero solo ed esclusivamente agli ambiti artistici, tuttavia, potremmo definirla comprendente l'intero ambito esistenziale nel suo snodarsi quotidiano, dal tempo libero a quello istituzionalmente impegnato, dal dialogo con se stessi a quello con gli altri. Si tratta di una competenza multipla e articolata spendibile in diversi settori e con diversificate modalità tale da rendere possibile un miglioramento di qualità della vita per sé e nel rapporto con gli altri.

Ma cosa si può dire del pensiero creativo, del pensiero che va oltre il nostro pensiero? [...] che ne sarebbe della scienza senza il pensiero ipotetico, il pensiero contro fattuale, il pensiero metaforico? Che ne sarebbe del diritto senza pensiero speculativo? Dove sarebbero le domande etiche e sociali senza il pensiero fantastico, senza la scoperta e la creazione di forme nuove, senza simboli, miti, modelli sui quali potere costruire una nuova società? Il nostro pensiero fantastico determina in molti modi il nostro futuro<sup>133</sup>.

Comprende, tra le altre cose, la possibilità di valorizzare uno sguardo creativo sul mondo, sull'altro e su se stessi, che implichi anche la capacità di pensare creativamente la propria progettazione esistenziale, come abbiamo avuto modo di specificare (Cfr. capitolo 1), in direzione di differenza nell'orizzonte del possibile. In quest'ottica la creatività e il diritto alla creatività non solo devono legittimamente essere compresi e valorizzati nella scuola, ma

---

<sup>132</sup> M. Santi, *Philosophy for Children*, op. cit., p. 37.

<sup>133</sup> Ivi, p. 36.

anche essere disposti quali strumenti privilegiati per poter vedere possibilità (che, caratterizzandosi come possibile che sì e possibile che no, si manifestano come molteplicità di scelta) per contrasto al dilagare della necessità (ciò che si struttura come necessario appare unico e monolitico) e, in particolare, all'idea dell'impossibile come necessario. Ma, forse, come suggerisce la Regina Bianca ad Alice, occorre essere un po' allenati per trasformare le scelte da un'unica direzione alla molteplicità, alla possibilità:

Alice si mise a ridere.

“È inutile che ci provi,” ella disse “non si può credere alle cose impossibili”.

“Forse non hai la pratica necessaria”, disse la Regina. “Quando io avevo la tua età, m'esercitavo per mezz'ora al giorno. Ebbene, a volte credevo nientemeno che a sei cose impossibili prima della colazione”<sup>134</sup>.

Occorre cogliere molte occasioni in cui si possa fare esperienza di creatività per poter esercitare il pensiero a vedere ciò che si ha, sotto forme diverse, e a immaginarlo in vesti inedite, per riuscire a inventare strade altre e a prefigurare possibilità per sé e per gli altri: comprendendo (nei diversi sensi e significati che potremmo attribuire a questa parola) l'altro. Non è sufficiente riconoscere le competenze presenti nei bambini e nelle bambine, In tale senso, sarà necessario, sottrarsi

agli schermi a concezioni un po' ideologiche secondo cui “il bambino è di per sé stesso creativo” e la creatività “è qualcosa di spontaneo, che si esprime in un clima di spontaneità” è innanzi tutto lavorare sui terreni del cognitivo, in direzione di flessibilità e divergenza [...]. La componente ludica e l'interazione con gli altri, accanto al riconoscimento della legittimità di avere tempi e ritmi personali nell'esecuzione delle varie attività, possono contribuire a sviluppare il “gusto” del fare, del pensare, del “tentare”, aprendo la strada a sperimentazioni in cui il risultato non è scontato o predefinito<sup>135</sup>.

L'esercizio del pensiero complesso nella sua dimensione creativa può contribuire a dare degli strumenti per incamminarsi verso questa direzione, privilegiando appunto, la direzione più

---

<sup>134</sup> L. Carrol, *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*, Independently published, 2016, p. 45.

<sup>135</sup> M. Contini, “Formazione e impresa: finalità contrapposte o convergenti?”, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Carocci, Roma, 1999, pp.45-46.

che la meta – trascendentale e pertanto mai pienamente raggiunta, mai esaurientemente verificabile e misurabile nelle sue marcature, ma obiettivo limite imitabile. La direzione viene a essere l'obiettivo verso cui volgere lo sguardo, è la traccia, il progetto di un percorso mai uguale a se stesso.

Andiamo a incontrare la terza dimensione del pensiero complesso, la dimensione *caring*, perché con le tre dimensioni in equilibrio tra loro ciascuno possa compiere il proprio percorso esistenziale in una direzione di realizzazione: per *realizzare se stesso realizzando l'altro*<sup>136</sup>.

### 3.5.3 *Pensiero caring: di quando la “Cura” attraversò un fiume*

Heidegger introduce il tema della cura attraverso una favola antica in cui si evince una parafrasi e una spiegazione originaria *dell'Esserci inteso Cura*<sup>137</sup>:

La “Cura”, mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto, interviene Giove. La “Cura” lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato. Giove acconsente volentieri. Ma quando la “Cura” pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la “Cura” e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: “Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo

---

<sup>136</sup> G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 166.

<sup>137</sup> La storia viene riportata in lingua latina:

Cura cum fluvium transiret, videt cretosum lutum / sustulitque cogitabunda atque coepit fingere. / dum deliberat quid iam fecisset, Jovis intervenit. / rogat eum Cura ut det illi spiritum, et facile impetrat. / cui cum vellet Cura nomen ex sese ipsa imponere, / Jovis prohibuit suumque nomen ei dandum esse dicitur / dum Cura et Jovis disceptant, Tellus surrexit simul / suumque nomen esse vult cui corpus praebuerit suum. / sumpserunt Saturnum iudicem, is sic aecus iudicat: / «tu Jovis quia spiritum dedisti, in morte spiritum, / tuque Tellus, quia dedisti corpus, corpus recipito, / Cura enim quia prima finxit, teneat quamdiu vixerit. / sed quae nunc de nomine eius vobis controversia est, / homo vocetur, quia videtur esse factus ex humo».

In nota, nel testo, leggiamo: “L'autore ha trovato il seguente documento preontologico dell'interpretazione ontologico-esistenziale dell'Esserci in quanto Cura nel saggio di K. Burdach, “Faust und die Sorge”, in *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, vol. I, 1923, p. 1.

Burdach mostra che Goethe trasse da Herder questa favola della Cura (a cui la tradizione assegna il n. 220 delle favole di Igino) rielaborandola nella parte II del suo Faust.

spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà lo possiede la Cura. Poiché però la controversia riguarda il suo nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra)”<sup>138</sup>.

Heidegger fa emergere un significato della cura che potremmo definire originario, originale (in molti sensi) e multiforme. Richiama come necessarie diverse qualità che consentono l’attuazione della cura attraverso un insieme di condizioni, pensieri e pratiche che permettono la realizzazione di possibilità e di aperture.

Nel racconto, la Cura immagina il soggetto, l’Esserci, prima ancora della sua esistenza: lo prefigura. Vede della creta e *pensierosa* inizia a darle forma: prima dell’esistenza lo pensa, lo immagina; prima di crearlo lo preannuncia, lo inventa in forma creativa, riuscendo a vedere quello che ancora non c’è, ma potrebbe esserci: *l’Esserci*<sup>139</sup>. E ancora, *l’Esserci* è, e può essere solo nella misura in cui è pensato, prefigurato, preannunciato, inventato... solo un’idea, un pensiero (cura), prendono in carico l’Esserci. La cura ne permette l’esistenza – anche prima di questa – quando ancora definitivamente non è. È l’idea, il pensiero, a prendersi in carico l’Esserci prima ancora della sua esistenza. Precorre ma non definisce, aprendo la molteplicità di direzioni realizzabili. Perché, dal momento che l’Esserci è nel mondo, la Cura (che fa parte dell’Esserci) si trasforma e sembra assumere una duplice direzione. La prima direzione ricevente: di protezione, accudimento, contenimento, rispecchiamento, accoglienza così come di accompagnamento nell’esplorazione delle possibilità; la seconda come mittente, nella misura in cui il soggetto diviene protagonista attivo della cura (del prendersi cura), richiamando l’impegno al reciproco arricchimento interpersonale e alla responsabilità della costruzione di relazioni che com-prendono l’altro (l’altro inteso come se stessi oltre che con l’altro da sé, con gli altri, nel mondo in forma problematizzante e contestuale).

La Cura con queste sembianze viene a essere la terza dimensione, fondamentale per la realizzazione di un pensiero che Lipman definisce ad alto livello<sup>140</sup>, quella che si riferisce al

---

<sup>138</sup> M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Torino, 1976, p. 247.

<sup>139</sup> Dasein per Heidegger, riprendendo e ampliando il concetto introdotto da filosofi precedenti (Hegel, Feuerbach, Jasper) indica l’essere costituito nel suo tempo e nel suo spazio.

<sup>140</sup> Presumibilmente (o almeno speriamo), il pensiero logico, esclusivamente logico, in nuce è già presente nelle nostre scuole, Lipman sottolinea però che non è sufficiente, occorre puntare a un’educazione al pensiero di livello superiore che coinvolga quindi dimensioni diverse del pensiero, compresa, quella *caring*.

Cfr. L. B. Resnick, *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Washington DC, 1987, pp. 1-3, 44-50.

*to take care*, alla cura. La Cura permette al soggetto di aprirsi, anche in relazione intersoggettiva, ricordando le proprie responsabilità *per l'altro* e riconoscendo il valore *dell'altro e all'altro*: inteso come soggetto o oggetto pregno di significato. Questa dimensione del pensiero è quella che meno immediatamente collegheremmo al pensiero stesso infatti, nel nostro orizzonte culturale, tendiamo a relegare tale dimensione all'intimità di processi del sentire separati dal pensiero. Abbiamo però già fatto cenno al fatto che la presente trattazione si inserisce nella cornice del problematicismo che, come abbiamo avuto e avremo modo di sottolineare, supera il dualismo per un paradigma che abbraccia la complessità: anche nel pensiero! Lo stesso Lipman torna più volte a ribadirlo ricordando che pensiero ed emozioni possono essere visti come sovrapponibili,

possono essere completamente indistinguibili; possono benissimo essere identici, nel qual caso sarebbe perfettamente sensato affermare che l'emozione è la scelta, è la decisione, è il giudizio. È questo tipo di pensiero che chiamiamo orientamento al valore (*caring, nda*) quando esso ha a che fare con ciò che è importante<sup>141</sup>.

La dimensione *caring* del pensiero comprende, al suo interno il pensiero valoriale, etico, affettivo: qui e in seguito, come abbiamo già fatto anche per le altre due dimensioni del pensiero analizzate, appaiono componenti necessarie del pensiero multidimensionale (tripartito) all'interno di un'unità considerata dialettica. Mentre per le dimensioni *critical and creative* del pensiero ho scelto di utilizzare la traduzione corrispondente in lingua italiana, per quanto riguarda la dimensione *caring* ho scelto, in generale e per diversi motivi, quella non tradotta. In primo luogo per ragioni contingenti: anche il traduttore della versione italiana dell'opera, a cui sto facendo riferimento, ha compiuto la medesima scelta e, così, ha contribuito a rendere sufficientemente familiare il termine, quantomeno tra i professionisti del settore. In seconda istanza, tale parola fa esplicito riferimento alla parola *care* che, pur essendo di origine straniera, è di uso comune in Italia in particolare nei contesti educativi, soprattutto dopo il contributo di don Milani che, in aperto contrasto al detto fascista "me ne frego", all'ingresso della scuola di Barbiana aveva apposto un semplice cartello che sintetizzava, rimandando a molteplici piani, la proposta educativa del priore nella forma "*Care: mi interessa*".

---

<sup>141</sup> M. Lipman, "Orientamento al valore (*caring*) come pensiero", op. cit., p. 42.



Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande "*I care*". È il motto intraducibile dei giovani americani migliori. "Me ne importa, mi sta a cuore". È il contrario del motto fascista "me ne frego"<sup>142</sup>.

Non vivo nella distaccata indifferenza, ma mi comprometto, mi espongo, entro in contatto con l'altro, con le sue solitudini così come con i suoi stati emotivi di altra natura. Questo impegno prevede forme di sollecitudine per l'altro: richiama al rispetto dei tempi così come degli interessi del soggetto visto nella sua interezza e globalità; evoca l'attenzione all'altro, prevede il poterlo ascoltare in una forma di ascolto – che con Rogers chiameremmo *attivo* – all'interno di una relazione efficace, capace anche di riflettere su se stessa. Queste implicazioni richiedono il gioco continuo di centratura e decentramento – tra ciò che io sento, desidero, vivo e ciò che l'altro sente, desidera, vive –; di consapevolezza e valorizzazione delle risorse proprie e dell'altro. In definitiva, la dimensione *caring* del pensiero comprende l'altro con il tentativo di superare i facili meccanismi strutturali della noncuranza, dell'indifferenza; atteggiamenti che per certi aspetti di situano in direzione contraria e opposta all'*I Care*.

Odio gli indifferenti. Indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. Perciò odio gli indifferenti<sup>143</sup>.

Ce lo ricorda Gramsci, richiamando un'emozione che, frequentemente, viene definita una non-emozione di senso opposto al *taking Care: taking care off*.

Specifica Contini:

essere indifferenti non significa essere privi di emozioni ma provare, senza alcuna consapevolezza e senso critico, emozioni egocentriche di paura, di diffidenza fredda con un fondo di ostilità verso gli altri e soprattutto di autodifesa. E infatti l'indifferenza percepita preliminarmente come un dispositivo di tutela della propria sfera emotiva, una salutare presa di distanza dai "troppi" problemi che ci raggiungono dal mondo globalizzato,

---

<sup>142</sup> L. Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano, 1967, p. 11.

<sup>143</sup> A. Gramsci, *Odio gli indifferenti*, op. cit., p. 13.

rivela poi che la sua principale funzione è anestetizzante: ma imparare a non soffrire della sofferenza degli altri vuol dire, anche, disimparare a “sentire” la propria sofferenza<sup>144</sup>.

Al contrario, e per contrastare il rischio di questo analfabetismo, riteniamo necessaria un’educazione al sentire l’altro e le sue emozioni – anche quelle di sfumature più angosciose – e, contemporaneamente a centrarsi su se stessi e ascoltare le proprie emozioni, sapendole raccontare. Il presente riferimento a quella che Lipman chiamerebbe la dimensione empatica del pensiero *caring* prevede un gioco di centrature e decentramento che richiede allenamento e preparazione. È necessario imparare ad approssimarsi all’altro senza soccombere sotto il peso delle sue emozioni, a non esserne vittima (facile rischio di chi confonde le emozioni dell’altro con le proprie)<sup>145</sup>.

Maurizio Fabbri sottolinea, con il verbo *approssimarsi*, elementi di irriducibilità della soggettività di ciascuno considerando, e così anche prevedendo, una distanza tra il sé e l’altro che si fa al contempo necessaria e funzionale. Necessaria, in quanto evidentemente densa di originali specificità non sovrapponibili (esperienze pregresse, età, sesso, genere...) e funzionale, nella misura in cui a tali singolarità è concesso di esprimersi in direzione di un reciproco arricchimento<sup>146</sup>. Non ci è concesso di vivere la medesima situazione dell’altro,

tutt’al più potremmo sperimentare una situazione analoga, alla medesima, perché è tutt’altro che indifferente il fatto che a vivere quella situazione, solo apparentemente la stessa, sia un soggetto piuttosto che un altro [...]. Si comprende pertanto come non sia tanto nel superamento delle differenze e delle distanze che la comunicazione empatica può dispiegarsi adeguatamente e con efficacia, quanto nella disponibilità a confrontarsi con più mondi, il proprio e quelli altrui che non potranno mai divenire uno stesso mondo<sup>147</sup>.

Non possiamo non tener conto dell’opacità che caratterizza, per il soggetto, conoscere se stesso, pertanto essere consapevoli, in termini di riflessività, dell’autenticità delle proprie narrazioni e delle autorappresentazioni pur non essendo di per sé garanzia contro l’autoinganno può rivelarsi uno strumento indispensabile.

---

<sup>144</sup> M. Contini. “Contro la banalità del male: pensiero critico, emozioni empatiche”, op. cit., p. 196.

<sup>145</sup> Cfr. M. Fabbri, *Problemi d’empatia*, ETS, Pisa, 2008, (in particolare il cap. IV);

M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura*, Franco Angeli, Milano, 2012.

<sup>146</sup> Cfr. M. Fabbri, *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Junior, Parma, 2014.

<sup>147</sup> Ivi, p. 69.

Dunque, se la comunicazione empatica – come cifra determinante le relazioni – è colta come obiettivo trascendentale, è inevitabile, sul piano delle proposte educative, un richiamo a un’educazione all’acquisizione di competenze complesse sottostanti le comunicazioni e le relazioni stesse.

Tale acquisizione, tuttavia, non può che prevedere tempi lunghi, paradossalmente fino a che è data (e ci si è data) la possibilità di formarsi su questi aspetti che prevedono continui scambi tra centrature e decentramenti, non certo azioni e movimenti semplici e immediati. Nel nostro orizzonte contemporaneo, infatti, ogni giorno siamo sovraesposti a immagini che scuotono emozioni diverse e contrastanti: basti pensare allo *scroll* del cellulare nella lettura dei quotidiani che, come contraltare, produce un bisogno di protezione del soggetto; una protezione che prevede la freddezza sufficiente al distacco tra me e ciò che, fuori di me, non posso (o non sono disposto) a contenere, incontrare, accogliere, fino a restare anestetizzati di fronte all’altro. L’empatia, allora, richiede la maturazione del coraggio della vicinanza, dell’abbandono dei propri ancoraggi, dell’abbattimento dei propri arroccamenti e, senza scadere in una equivoca *simpatia* (intesa come sentire insieme confondendo me e l’altro)<sup>148</sup>, si costituisce con le complesse e necessarie sfumature grazie alle quali poter sentire la sofferenza dell’altro, con la consapevolezza che esiste la possibilità di non esserne schiacciati: per prendere le distanze dall’indifferenza<sup>149</sup>. Tale presa di distanza dall’indifferenza ci rimanda all’impegno dell’*etica della responsabilità* e, con Hans Jonas, ribadiamo che la responsabilità, e nella fattispecie una responsabilità attiva, è *cura* riconosciuta come dovere.

La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando “apprensione” nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell’essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell’essere, se io non mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità. Quanto più lontano nel futuro, quanto più distante dalle proprie gioie e

---

<sup>148</sup> Cfr. H. Kohut, *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Si sottolinea la differenza tra i termini *simpatia* ed *empatia* quali elementi distinti, ricordando che l’empatia prevede il riconoscere le esperienze dell’altro all’altro, approssimandosi.

<sup>149</sup> Cfr. M. Contini, “Oltre l’indifferenza: l’esercizio critico delle emozioni come resistenza etico-politica”, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli, 2011, pp. 59-77.

dai propri dolori, quanto meno familiare è nel suo manifestarsi ciò che va temuto, tanto più la chiarezza dell'immaginazione e la sensibilità emotiva debbono essere mobilitate a quello scopo [...]. Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità<sup>150</sup>.

Lipman individua cinque tipi di pensiero *caring*<sup>151</sup>. Fino ad ora abbiamo fatto cenno al pensiero *caring* nell'entità empatica ma non possiamo sottovalutare gli altri quattro aspetti: Il secondo aspetto fa riferimento al pensiero valoriale (*appreciative thinking*), emotivo (*affective*), attivo-partecipativo (*active*) e regolativo (*normative*).

Il tipo valoriale è quello che utilizza giudizi di valore per orientarsi: senza di essi a ritrarre la dimensione e ad attribuire significato e senso etico al proprio pensiero (ricordiamolo, autocorrettivo), questo rischia di perdere l'orientamento, o meglio, rischia di prevedere tutte le strade come corrette.

Come ci apostrofa lo Stregatto sottolineando che se non sai da che parte vuoi andare qualsiasi strada che prendi è quella giusta! Un pensiero senza tale direzione di valore (che prevede una valutazione costante) rischia il disinteresse e l'apatia, il distacco e l'indifferenza.

Il terzo tassello che andiamo a scoprire è quello rivolto al tipo di pensiero *caring*-emozionale in cui le emozioni non sono viste dualisticamente separate dal corpo e dalle cognizioni ma integrate, interagenti e coese con le altre dimensioni<sup>152</sup> secondo legami inscindibili di emozionale e cognitivo: le emozioni fanno, a pieno diritto, parte dei processi cognitivi e, viceversa, questi sono sempre anche emozionali ribadendo la funzione di inibire, promuovere, orientare le loro reciproche implicazioni in giudizi e pregiudizi, per saper distinguere gli uni dagli altri<sup>153</sup>. Cosa intendiamo con la parola emozione?

Pensiamo all'etimologia della parola latina *movere* (agitare, muovere) + *ex*: osserviamo nel prefisso *ex* una forza aggiunta alle azioni espresse, così che in senso traslato il verbo può essere inteso come scuotere, sconvolgere. La sensazione di *essere mossi da* ciò che si prova, e che sembra provenire dal nostro interno, è una caratteristica fondamentale dell'esperienza emotiva.

---

<sup>150</sup> H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009, p. 97.

<sup>151</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*, op. cit., p. 264.

<sup>152</sup> Cfr. M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it. R. Scognamiglio, Il Mulino, Bologna, 2004.

<sup>153</sup> Cfr. M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit.

Il concetto di pensiero emotivo attraversa come un laser la dicotomia ragione-emozioni. Invece di assumere che le emozioni siano tempeste psicologiche che offuscano la chiarezza solare della ragione, si può arrivare a considerare che siano loro stesse delle forme di giudizio o, più genericamente, delle forme del pensiero.

Se un tipo di pensiero cognitivo, analitico, critico può essere definito *pensiero sottile*, allora il pensiero emotivo è un tipo di pensiero *intenso*.

Il suo spessore può essere indicato sua intensità<sup>154</sup>.

Le emozioni sono informazioni, avvisano; ci danno indicazioni coinvolgendo sia il sistema cognitivo sia quello valoriale: insieme<sup>155</sup>. Nonostante sia difficile pervenire a una definizione univoca, fra i teorici e i ricercatori sembra che si tenda a concordare nel considerare l'emozione un insieme di diverse "avvisaglie": da sintomi neuropsicologici a fisiologici, espressivi o fenomenologici che, insieme, la costituiscono. In appendice al suo *Intelligenza emotiva*, Daniel Goleman, psicologo e giornalista del *New York Times*, precisa che la parola emozione si riferisce

a un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché a una serie di propensioni ad agire. Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. In effetti le parole di cui disponiamo sono insufficienti a significare ogni sottile variazione emotiva<sup>156</sup>.

Mi sembra doveroso soffermarsi sull'ultima frase in cui l'autore si riferisce all'insufficienza – quantitativa e qualitativa) delle parole per indicare e dare significato alle variazioni dell'emozione stessa<sup>157</sup>. Con una precisazione, se ancora necessaria: le emozioni, nonostante siano state considerate reiette rispetto al pensiero razionale, nell'orizzonte contemporaneo si

---

<sup>154</sup> M. Lipman, "Moral Education higher-order Thinking and Philosophy for Children", in *Early Child Development and Care*, vol. 107, pp.61-70, Overseas Publishers Association, Amsterdam, 1995, p. 67.

<sup>155</sup> Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992;  
M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

<sup>156</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, BUR, Milano, 1996, p. 333.

<sup>157</sup> Robert Plutchik, professore dell' "Albert Einstein College of Medicine" e della "University of South Florida", individua e teorizza due tipi di emozioni: le emozioni *fondamentali* e le emozioni *complesse*.

Le fondamentali sono definite anche emozioni primarie poiché si manifestano nei periodi iniziali della vita umana e ci accomunano con molte altre specie animali; sono quelle che hanno, a livello evolutivo, consentito la sopravvivenza e l'evoluzione della specie: Gioia e Tristezza; Fiducia e Disgusto; Rabbia e Paura; Sorpresa e Anticipazione. Le emozioni complesse sono dette così perché derivanti dall'unione, dall'incontro di più emozioni primarie unite tra loro: l'Invidia, l'Allegria, la Vergogna, l'Ansia, la Rassegnazione, la Gelosia, la Speranza, il Perdono, l'Offesa, la Nostalgia, il Rimorso, la Delusione.

Cfr. R. Plutchik, *Psicologia e biologia delle emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995.

stanno riappropriando del loro valore mentre, al contempo, si abbatte la dicotomia emozione-ragione. Nel presente elaborato, infatti, notiamo come anche le emozioni siano pensiero, non in minima porzione ma in parte costitutiva (per il principio ologrammatico cui abbiamo fatto riferimento).

Contini evidenzia:

affermare che le emozioni dipendono, sono prodotte, costituite e determinate dal pensiero e che quest'ultimo è esso stesso, in molti casi, emozione, costituisce una tappa importante nella ricerca scientifica e “dovrebbe” far riflettere coloro che studiando e teorizzando in ambito educativo si ostinano a separare e a contrapporre cognizioni ed emozioni, stabilendo fra le due sfere rigide gerarchie<sup>158</sup>.

La proposta di Lipman, in linea con quanto espresso, è pervasa dall'incitamento all'alfabetizzazione emozionale fin dai banchi di scuola, per riconoscere, individuare, differenziare e consapevolizzare le emozioni provate. Al contrario, e non solo per alessittimia<sup>159</sup>, purtroppo si evidenziano frequentemente difficoltà di dare nome (e anche parola ed espressione) alle proprie emozioni.

Già dall'infanzia sembra importante individuare orizzonti per indicare, al contrario, itinerari di alfabetizzazione emotiva al fine di contrastare il rischio di analfabetismo emozionale.

La responsabilità educativa è necessariamente interpellata perché venga corrisposta una proposta educativa tale da permettere l'incontro con le proprie emozioni, con le emozioni dell'altro, sapendole nominare, accogliere – anche nella consapevolezza della loro possibile ambivalenza e opacità – per poi poterle esprimere in forme comunicative (dalla parola al non verbale, dalla musica al silenzio, dagli abbracci alle arti...) capaci di aprire alla relazione.

Un'alfabetizzazione doverosa dunque che, anche in linea con le recenti ricerche neuroscientifiche, richiama il principio secondo cui quando gli individui sono in grado di

---

<sup>158</sup> M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, op. cit., p. 74.

<sup>159</sup> Il termine “alessittimia” deriva dal Greco: *a-* sta per “mancanza”, *lexis* per “parola” e *thymos* per “emozione”; letteralmente “mancanza di parole per le emozioni”. Con alessittimia si sta a indicare una marcata difficoltà nel riconoscere, esplorare ed esprimere i propri vissuti interiori. Tra le caratteristiche mediche individuiamo: 1. difficoltà di identificare i sentimenti e di distinguerli dalle sensazioni somatiche; 2. difficoltà nel descrivere e comunicare emozioni e sentimenti alle altre persone; 3. processi immaginativi limitati; 4. stile cognitivo orientato esternamente.

Le persone alessittimiche hanno difficoltà a comunicare verbalmente agli altri il proprio disagio emotivo e non riescono a usare le altre persone come fonti di conforto, di tranquillità, di *feedback*, di aiuto nella regolazione dello stress. La scarsità della vita immaginativa, inoltre, limita la loro possibilità di modulare l'ansia e le altre emozioni negative, attraverso i ricordi, le fantasie, i sogni a occhi aperti, il gioco...

sentire un'emozione – perché la ritrovano in sé, perché la conoscono progressivamente – sanno riconoscerla e darle parola. Non solo: ne sanno cogliere le motivazioni, i collegamenti, le intenzioni. I soggetti competenti sul piano relazionale ed emotivo, così come sanno cogliere, ri-conoscere e motivare agevolmente le reazioni emotive proprie, sono agevolati nel compiere il medesimo esercizio nella relazione con l'altro<sup>160</sup>.

La dimensione *caring* del pensiero, in antitesi all'indifferenza di cui parlavamo all'inizio del paragrafo, si prende cura dell'altro cogliendone e valorizzandone gli aspetti più propri e accompagnandolo alla realizzazione di sé, reciprocamente, fino ad abbracciare il monito bertiniano “realizza te stesso, realizzando l'altro”<sup>161</sup>, già citato, fin dal primo capitolo, come obiettivo trascendentale.

Il quarto esempio di pensiero che andiamo a incontrare, dopo il valoriale e l'emotivo, è quello attivo-partecipativo. Il pensiero *caring* riconosce la caratteristica del pensiero di essere veicolato non solo attraverso parole e altri linguaggi, ma anche attraverso i gesti. Più in generale, viene interpretato sotto forma di azioni, che manifestano e lasciano intravedere un sottostante lavoro cognitivo. Lipman evidenzia:

esiste il linguaggio dei gesti e di altri movimenti del corpo, come le espressioni del viso; e anche un'azione cui non sia stato attribuito un significato standard, se compiuta in un contesto adeguato, può assumerne uno [...] <sup>162</sup>.

Occorrono delle distinzioni: non stiamo qui parlando di azioni che vengono reiterate come procedure prestabilite, ma facciamo riferimento alle azioni che vengono realizzate con giudizi in tal senso “spesso le nostre azioni derivano direttamente dalle nostre emozioni”<sup>163</sup>. Lipman, riprendendo la definizione di Justus Buchler<sup>164</sup> – secondo cui ogni giudizio è un'espressione della persona che lo ha formulato ed è una valutazione del suo mondo – sottolinea che se le azioni sono giudizi anche quelle comunicano e, fin dall'infanzia, è necessario dare spazio anche a questo livello di incontro: il pensiero dell'altro attraverso i

---

<sup>160</sup> Cfr. V. Gallese, “Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività” in V. Gallese (a cura di) *Educazione sentimentale*, 20/2013, pp. 8-24.

Nell'ultimo capitolo osserveremo le ragioni neurologiche di questo meccanismo.

<sup>161</sup> G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, op. cit., p. 166.

<sup>162</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 290.

<sup>163</sup> Ibidem.

<sup>164</sup> Lipman, in *Educare al pensiero*, cita numerose volte questo autore rifacendosi a lui esplicitamente per la definizione di giudizio. Cfr. J. Buchler, *Toward a General Theory of Human Judgment*, Columbia University Press, New York, 1951.

suoi non detti.

Lanciamo una palla da baseball e il modo in cui lo facciamo sarà un'espressione di noi; il modo in cui lanciamo terrà in considerazione anche la velocità del vento, la prontezza del ricevitore e l'abilità del battitore. Ogni azione è un intervento che esamina le circostanze<sup>165</sup>.

Occorre non dare per scontato il linguaggio delle azioni, proprie e altrui. I bambini e le bambine pongono domande anche su questo piano: domande che possono non trovare spazio ed essere così accantonate, oppure possono incontrare terreno fertile in contesti capaci di accoglierle. L'educazione non può sottrarsi dall'essere terreno accogliente per le domande dei bambini e delle bambine

L'ultima dimensione che andiamo a incontrare è quella regolativa, che si rifà alle norme. Questa declinazione di pensiero *caring* può essere definita pensiero *in tandem* in quanto unisce il pensiero *su ciò che è* con il pensiero *su ciò che deve essere*, inserendosi nella tensione tra ciò che desidero e ciò che è desiderabile, tra il mondo *come è* e *come deve o dovrebbe essere* in termini di desiderabilità, benessere, giustizia... tentando una congiunzione tra l'aspetto fattuale (come le cose sono) e quello normativo (come le cose dovrebbero essere) in una tensione che, come processo in sé, rafforza la riflessività sia delle azioni sia dei propri giudizi di valore. Il soggetto, forte del pensiero *caring*, è proteso a riflettere sulle possibilità, anche ideali, del proprio comportamento, guardandosi anche dall'esterno.

Chiedendosi, ad esempio, cosa comunica compiendo una certa azione riflette sulle conseguenze della stessa<sup>166</sup>. Pensiamo a una conversazione, e ne ho in mente molte, in un cui uno dei due interlocutori, con una lucidità critica invidiabile, propone una disamina alla posizione espressa dall'altro senza considerare ad esempio i *feedback* della reazione dell'altro (pensiero attivo), oppure senza considerare l'altro come valore in sé, senza avere cura di pronunciare frasi in maniera non offensiva o non intimidatoria o senza usare il suo presunto potere sulla persona. Quel pensiero, benché nel migliore dei casi ricco di argomentazioni, non è pensiero completo, non risulta complesso in quanto mancante di una delle dimensioni

---

<sup>165</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 291.

<sup>166</sup> Cfr. M. Lipman, "Orientamento al valore (*caring*) come pensiero", op. cit. e A. M. Sharp, L'educazione delle emozioni nella comunità di ricerca, in *Infanzia* n. 1, 2017, 38-42.



che lo rendono tale.

A. M. Sharp in particolare, tra i promotori della Philosophy for Children, è la ricercatrice che più di altri si è occupata dell'aspetto del pensiero caring con particolare riguardo all'alfabetizzazione delle emozioni anche denunciando una diffusa pratica che vede le esperienze didattiche legate non tanto ad una proficua fusione tra esperienza cognitiva ed emozionale quanto al controllo, al dominio, al *management* delle emozioni stesse. Tuttavia questo approccio risulta miope rispetto agli obiettivi più generali

Sharp individua degli scopi della Comunità di Ricerca anche oltre l'esercizio del pensiero critico e creativo per le cui ragioni è imprescindibile una particolare attenzione alla dimensione caring: identificare le proprie emozioni, diremmo, in altri termini, che ai bambini e alle bambine deve essere offerto un percorso di alfabetizzazione emozionale attraverso cui riconoscere le emozioni provate nella consapevolezza di saper dare un nome diverso e specifico a ciascuna di loro. In seconda istanza aiutare i soggetti ad individuare una procedura che consenta di giustificare le proprie emozioni strettamente connesso alla terza indicazione di favorire l'indagine sulle credenze alla base delle proprie emozioni e, infine, favorire la curiosità dei bambini e dei giovani rispetto alla vita emozionale. L'educazione a relazioni improntate alla cura, al rispetto, alla solidarietà, non può e non deve continuare a essere considerata opzionale nei luoghi deputati all'educazione, non può continuare a essere valorizzata e praticata solo dal buonsenso di alcune capaci insegnanti e dalle loro eccellenti prassi di cura educativa. La proposta di Lipman e dei suoi collaboratori tenta di portare la riflessione sulla necessità dell'esercizio del pensiero, anche in questa dimensione, in tante scuole nel mondo<sup>167</sup>. A partire da una rinnovata visione di infanzia, la P4C considera l'educazione al pensiero nelle sue dimensioni come un obiettivo da perseguire: con tempi lunghi e con l'impegno dei servizi che possano, in primo luogo, rivedere se stessi nella struttura informale e poi, solo poi, con l'impiego della filosofia come proposta, tra le altre, di esercizio del pensiero. Per concludere rileggiamo la descrizione di Contini, la quale riferisce di un incontro avvenuto in Messico con Maité, una bambina di 8 anni che racconta un'esperienza di P4C:

---

<sup>167</sup> Maggiori informazioni sono fruibili al sito [www.icpic.org/](http://www.icpic.org/) The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ultima consultazione 01/12/2017).

“Ti racconto della prima volta, quando ero alla scuola materna. La maestra ci aveva detto di portare a scuola i nostri peluche preferiti, quelli con cui andavamo a dormire e la mattina dopo ci ha messi in cerchio, ciascuno col suo peluche in braccio e ci ha invitato a farci domande, l’un l’altro. E noi abbiamo cominciato a dire: «Ma come è brutto, il tuo peluche, com’è spelacchiato, perché hai portato proprio questo?». Più ci dicevamo queste cose e più ci accorgevamo che ci facevano star male, ognuno difendeva il proprio peluche, ognuno ripeteva che non era vero, il suo non era brutto, erano brutti gli altri... Alla fine abbiamo capito che per ciascuno il proprio era bello perché gli era affezionato, gli voleva bene e che quindi non contava come era davvero, ma com’era per lui o per lei; abbiamo capito che anche a un pensiero, si può essere affezionati e che anziché dire che è un brutto pensiero è meglio parlarne e capire perché uno ci è affezionato...”.

Mi piace pensare a Maité e ai suoi compagni/compagne di scuola che crescono impegnati in discussioni, quelle sì utili, in cui si confrontano – con i propri e altrui pensieri, con le proprie e altrui emozioni – non per vincere battaglie di soddisfazione di bisogni o “voglie”, ma per alfabetizzarsi in merito al conoscere, al sentire, al comunicare e al confliggere con gli altri, in termini di rispetto e di pace<sup>168</sup>.

Ricordiamo che, in linea con quanto fin qui descritto, la P4C ha ottenuto espliciti riconoscimenti e importanti sostegni dalla Division of Philosophy dell’UNESCO<sup>169</sup>, la quale ha individuato nel *setting*, nell’impianto teorico e nell’impostazione metodologica di base, funzionali strumenti per l’esercizio al pensiero complesso (nel senso più ampio e lato del termine) e per la maturazione di un’efficace struttura di pensiero in continuità con il richiamo a una *testa ben fatta*.

Il sistema educativo nazionale e internazionale si trova ad affrontare nuove sfide che nascono dalle profonde trasformazioni della società in cui viviamo, con la necessità di integrare l’apprendimento-insegnamento volto all’acquisizione di conoscenze con una più articolata e significativa dinamica educativa che punti al conseguimento di competenze

---

<sup>168</sup> M. Contini, “Suggerimenti dalla Philosophy for Children”, in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 40.

<sup>169</sup> Cfr. UNESCO, “Philosophy a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects, UNESCO, Paris, 2007.

(life skills) di tipo cognitivo e socio-reatzionale sia nell'ambito scolastico sia in quello più in generale dell'educazione permanente (life long learning)<sup>170</sup>.

In Italia, il 30 agosto 2017 MIUR<sup>171</sup> e CRIF<sup>172</sup> hanno siglato un triennale protocollo d'intesa. Sottolineando l'efficacia della proposta educativa in rispondenza sia alle indicazioni europee e internazionali, come evidenziato nel primo capitolo, sia ai decreti Legislativi e Ministeriali italiani tesi a promuovere azioni di sostegno di inclusione scolastica e alla cittadinanza globale. L'esercizio del pensiero fino a qui delineato prende in considerazione l'allenamento alla comunicazione, senza dimenticare il destinatario né il contesto.

A quale contesto fare riferimento nell'era del cittadino che abbiamo definito, nel primo capitolo, *GLocale*?

### **3.6 Cittadini abitanti del mondo: dove trova casa il pensiero cosmopolita**

L'educazione al pensiero complesso, multidimensionale, con le sue sfaccettature declinate nella dimensione critica, creativa e *caring* ci interpella e lo fa non interrogando un contesto ideale o a priori, ma interrogando la nostra quotidianità, il nostro reale. Quale? Abbiamo già accennato, nel primo capitolo, che la realtà che si sta descrivendo nel nostro contesto socio-culturale attuale prevede un'ampia commistione di molteplicità, venendo a costituirsi sempre più come cittadinanza *GLocale*: La parola *GLocale*, lo ribadiamo, è un neologismo che richiama l'appartenenza (intesa ad ampio raggio) sia a una realtà locale, sia a una realtà più ampia, appunto, globale (Cfr. Capitolo 1).

È per la consapevolezza della complessità di tale contesto che necessariamente ci si sta

---

<sup>170</sup> Cfr. Protocollo d'intesa tra MIUR e CRIF, La pratica filosofica come opportunità di apprendimento per tutti, 30 agosto 2017.

Fruibile al sito ufficiale del MIUR: <http://www.filosofare.org/crif-p4c/protocollo-dintesa-miur-crif/> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>171</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: <http://www.miur.gov.it/web/guest/> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>172</sup> Cfr. Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica: <http://www.filosofare.org/crif-p4c/> (ultima consultazione 01.12.2017).

chiedendo, a diversi livelli, come dare una risposta educativa efficace. Quale educazione per il cittadino GLocale?

Riteniamo che l'esercizio del pensiero, così come precedentemente delineato, possa contribuire al passaggio "dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro"<sup>173</sup>, dal preconetto prestabilito a un'identità robusta nel suo essere aperta e in divenire, forte nella sua caratteristica di molteplicità<sup>174</sup>.

L'attenzione e la sensibilità al contesto, la pregnanza delle implicazioni insite in questo e nelle relazioni, hanno portato alla realizzazione di un progetto, nominato progetto PEACE<sup>175</sup>, sia a richiamarne l'obiettivo intrinseco, sia come acronimo di Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement. Il progetto, finanziato dalla Comunità Europea e inserito all'interno dell'EU Lifelong Learning Comenius Project, tende a verificare l'efficacia della proposta metodologica della Philosophy for Children declinata a un pensiero cosmopolita in termini inclusivi ad ampio raggio, approfondendo, in particolare, le tematiche inerenti l'Intercultura e con l'attenzione di un autentico equilibrio tra globale e locale.

Il progetto PEACE ha un orientamento teorico di riferimento che si rifà a tre diversi dispositivi principali:

- la struttura metodologica della P4C, in particolare la Comunità di Ricerca;
- gli approfondimenti teoretici del sociologo Gerard Delanty<sup>176</sup>, il quale sottolinea il rischio degli estremi e la necessità di integrazione tra la globalizzazione e l'universalizzazione, tra il pluralismo e il particolarismo;
- gli approfondimenti teorici del filosofo dell'educazione David Hansen, che ricorda come il pensiero cosmopolita, per essere tale, non può abdicare dalla coerenza, dalla lealtà e dalla fedeltà al noto – a ciò che, facendo parte intrinsecamente delle nostre radici più intime, ci è radicalmente costituente – ma, al contempo, prevede che queste vengano sempre sottoposte al vaglio della domanda e del dubbio, al setaccio del

---

<sup>173</sup> Cfr. A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, BUP, Bologna, 2003.  
M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

<sup>174</sup> Cfr. S. Leonelli, *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, op. cit.

<sup>175</sup> Progetto coordinato da:

Maura Striano dell'University of Naples Federico II – Department of Humanities (<http://unina.it>) Naples;

Asociación Centro de Filosofía para Niños (<http://www.filosofiaparaninos.org>) Madrid;

Garua Cooperativa de Iniciativa Social (<http://www.garuacoop.es>);

Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie (<http://kinderphilosophie.at>) Graz;

Israeli Center for Philosophy in Education-Philosophy for Life (<http://philosophy4life.org/>) Jerusalem Associated Partner.

<sup>176</sup> Cfr. G. Delanty, *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997.

pensiero riflessivo senza dimenticare di comprendere l'apertura al nuovo.

Con questi riferimenti, il progetto propone tali indirizzi di pensiero attraverso la metodologia riflessiva della P4C, con i suoi punti cardine – che andremo ad approfondire a breve, tra cui il dispositivo della comunità di ricerca, dell'accompagnamento da parte di un facilitatore e l'ausilio di testi/pre-testi che sollecitano il pensiero. Tali testi sono stati raccolti in un curriculum<sup>177</sup> teso a interpretare l'educazione non solo in termini di socializzazione, ma anche per favorire una riflessività in equilibrio tra la propria cultura – il noto – e le culture altre, vicine e lontane – il nuovo.

Quindi, nel progetto dal titolo *Cosmopolitanism in Education: Theoretical Foundations of the New PEACE Curriculum*, scritto da Daniela Camhy, Felix Garcia-Moriyon, Jen Glaser, Maura Striano, compaiono alcuni riferimenti teoretici sintetizzabili in tre elementi:

il *cosmopolitismo critico* e di *cultura cosmopolitica* promossi da Gerard Delanty;

la nozione di *cosmopolitismo pedagogico*, elaborata da David Hansen,

e la concezione di *pensiero complesso così intesa all'interno del paradigma interno all'indagine filosofica* sistematizzata da Matthew Lipman all'interno della *Philosophy for Children*<sup>178</sup>.

Obiettivi per i cittadini, di domani e già di oggi, che usano le ali per esplorare, indagare, ricercare e cercarsi nel mondo, senza però dimenticarne le radici per valorizzare anche un pensiero che, comprendendo l'altro, comprenda il mondo intero e cosmopolita, i cittadini di una "Terra-Patria"<sup>179</sup>, diremmo con Morin.

---

<sup>177</sup> Il curriculum, creato con il contributo dei diversi membri parte, afferenti a 5 nazioni, tra cui anche il contributo di un partner israeliano, è fruibile e scaricabile dal sito del progetto <http://peace.tugraz.at/it/index.html> (ultima consultazione 13.12.2017)

<sup>178</sup> D. Camhy, F. G. Moriyon, J. Gleser, M. Striano, *Cosmopolitanism in Education: Theoretical Foundations of the New PEACE Curriculum* scaricabile al link <https://platform.europeanmoocs.eu/users/2043/Glaser-Moriyon-and-Striano-Cosmopolitan-Engagement-Paper.pdf> (ultima consultazione 01.12.2017).

In particolare segnaliamo gli obiettivi rintracciabili nel progetto: - aiutare gli studenti e gli insegnanti a sviluppare una *forma mentis* cosmopolita combinando l'apertura al differente e al nuovo con l'autenticità e la fedeltà alla propria cultura e identità; - sviluppare un senso di cittadinanza europea basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti umani e della democrazia; - favorire le abilità cognitive e affettive dei bambini necessarie per far fronte alle sfide del vivere insieme in società multiculturali; - migliorare la qualità e la dimensione europea della formazione degli insegnanti; - contribuire a migliorare gli approcci pedagogici alle questioni globali, cosmopolite e sociali; - promuovere la consapevolezza dell'importanza della diversità culturale e linguistica in Europa, nonché della necessità di combattere il razzismo, i pregiudizi e la xenofobia; - promuovere l'uguaglianza e contribuire a combattere tutte le forme di discriminazione basate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, le disabilità, l'età o l'orientamento sessuale; - creare le condizioni per ridurre l'abbandono scolastico da parte dei bambini a rischio di esclusione (culturale, sociale ed economica).

<sup>179</sup> Cfr. E. Morin, A. B. Kern, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.

La comunanza del destino terrestre impone che si diventi cittadini della Terra-Patria che, lungi dal sopprimere le patrie, le ingloba<sup>180</sup>.

La parola cosmopolita deriva dal greco *kosmopolites*, composto da *kósmos* (mondo, universo ordinato) e *polites*, a indicare il cittadino della *poleis*. I due termini insieme sembrerebbero formare un paradosso, in fondo si tratta di associare una parola che comprende il tutto, l'universale, e il singolo all'interno di una città. Diogene amava definirsi *cosmopolita* *κοσμοπολίτης*. Sulla stessa linea, ne *Il conte di Montecristo* leggiamo una dichiarazione interessante per la riflessione in atto:

Io sono uno di questi esseri eccezionali; sì, monsieur, lo credo; fino a oggi nessun uomo si è trovato in circostanze simili alle mie. I regni dei monarchi sono circoscritti da montagne, da fiumi, da cambiamenti di costumi o di lingua. Il mio regno, invece, è grande come l'universo perché non sono né italiano, né francese, né indiano, né americano, né spagnolo: io sono cosmopolita<sup>181</sup>.

Il concetto di cittadino GLocale, accennato nel primo capitolo, sulle spinte di globalizzazione e sui legami (almeno normativi) di rapporti politici tra Stati, chiede l'esercizio anche di una dimensione che potremmo definire di pensiero cosmopolita, paradigmatico del nostro tempo.

Salvare le diversità culturali, ma sviluppare l'unità umana. Il messaggio è duplice: questa unità non deve essere solo tecno-economica o mono-civilizzazione, ma deve essere un'unità di Terra-Patria che comporta il rispetto delle diversità al suo interno<sup>182</sup>.

---

<sup>180</sup> E. Morin, D. K. Tager, *Il mio cammino. Djénane Kareh Tager intervista Edgar Morin*, Armando Editore, Roma, 2013, p. 183.

<sup>181</sup> A. Dumas, *Il Conte di Montecristo*, trad. it. A. Marza, Baldini & Castoldi, Milano, 2010, p. 582.

<sup>182</sup> E. Morin, D. K. Tager. *Il mio cammino. Djénane Kareh Tager intervista Edgar Morin*, op. cit., p. 170.

Cfr. E. Morin, R. Tariq, *Il pericolo delle idee. Le grandi questioni del nostro tempo*, Erickson, Trento, 2015, p. 190.

### 3.7 Il curriculum della P4C<sup>183</sup>

Come possiamo evincere dalle sue dichiarazioni in diverse interviste, così come dalla cronologia delle sue pubblicazioni, Lipman non avvia la teorizzazione metodologica della P4C a partire dalla scrittura di un manuale o di un testo di didattica, bensì dalla creazione di storie.

Prima scrissi *Harry* e poi cominciai a proporre che sarebbe dovuto esistere qualcosa di simile alla Philosophy for Children<sup>184</sup>.

Lipman inizia pubblicando una serie di racconti strutturati in forma dialogica che mostrano l'avanzare della riflessione e del dialogo; i lettori e le lettrici sarebbero stati infatti accompagnati (e accompagnate) a entrare in contatto con un racconto in cui viene messo in risalto il pensiero dei protagonisti e il loro incedere dialogico. Nel 1974 veniva così pubblicato il primo testo di quello che sarebbe poi divenuto il Curriculum della P4C: *Harry Stottlemeier's Discovery*<sup>185</sup>, tradotto letteralmente *La scoperta di Harry Stottlemeier*. Nel titolo originale, il nome e il cognome del protagonista, letti uno di seguito all'altro, richiamano il nome di Aristotele: Harry Stottlemeier. Venne pubblicato in lingua italiana con il titolo *Il Prisma dei perché*. Seppur scostandosi da una traduzione letterale ricalcante l'evocazione iniziale, il termine *prisma* sta a sottolineare la poliedricità delle visioni esplorabili attraverso l'indagine filosofica. Oltre alla definizione che ne dà la geometria, confrontandoci con le discipline afferenti all'ottica, troviamo che per prisma si intende un corpo trasparente delimitato da facce piane non parallele, una struttura tale da poter agevolare il meccanismo secondo cui un raggio di luce che incida su una delle facce emerga dall'altra, ma solo dopo essere stato rifratto, creando così un effetto di scomposizione operato dal prisma ottico sul raggio luminoso. Scomposizione. Dunque, l'indagine filosofica viene così a emergere nel suo valore decostruttivo dello stereotipo e del già dato in forma precostituita. Si racconta e ci racconta Lipman:

---

<sup>183</sup> Alcuni elementi del presente paragrafo sono stati pubblicati, pur in versione ridotta, in M. Scarpini, "Philosophy for Children: per un'educazione al pensare insieme", in *Infanzia* n. 1, 2017, 5-11.

<sup>184</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 8.

<sup>185</sup> M. Lipman, *Il prisma dei perché*, op. cit.

Credo che in quel periodo non mi resi conto di aver dovuto disegnare una pedagogia adeguata sia per i personaggi che per la loro ricerca di ragionevolezza nella quale erano impegnati. In qualche particolare momento del processo avevo dovuto dotare i personaggi del racconto della capacità di dialogo e dell'intuizione su ciò che era valido rispetto all'inferenza<sup>186</sup>.

L'indagine filosofica accompagna ciascun membro di una comunità di ricerca a non ridurre semplicisticamente un accadimento, un aspetto del reale, una domanda, una parola, un racconto ma a dis-assemblare, smontare per poi ri-assemblare e comporre: gesti che non si manifestano come un ricomporre che evoca il tornare al punto di partenza, tutt'altro.

Già nel primo capitolo di *Harry* avevo deciso di inserire sia esperienze emozionali che intellettuali per fare in modo che ciascun personaggio avesse il suo stile personale di pensiero: uno "sperimentale"; un altro "empirico"; un terzo "analitico" e così di seguito. Un'altra cosa che davo per assodata era che in mezzo ai diversi episodi i personaggi si riunissero per fare il punto della situazione sulla loro indagine<sup>187</sup>.

Una volta inserito all'interno di una indagine filosofica, quel concetto, quell'accadimento, acquista sfumature e colori tali da renderlo, all'interno della comunità, arricchito e mai più lo stesso, non necessariamente coincidente col cambiare idea, quanto con l'arricchimento del proprio pensiero. Non solo. Arricchito ne esce il proprio processo di pensiero. Smembrare e (e per) rigenerare pensieri nuovi e/o rinnovati. Il primo libro, come i successivi del curriculum, incarna queste proposte sotto la forma di racconto, di un testo che si fa pre-testo e pretesto. Proviamo a esaminarne le due sfumature. Da un lato *pre-testo* il cui valore è al di là del testo, prima del racconto stesso: nella struttura che sottostà e sottende il testo; nel procedere del percorso dialogico e di ragionamento; nel dialogo che diventa monologo e torna a essere dialogo o viceversa; nel pensiero espresso ad alta voce che si fa dialogo per diventare pensiero tra sé e sé. Dall'altro lato *pretesto* inteso nella sua etimologia latina di *pretèssere*. Anticamente la parola *pretèssere* faceva riferimento alle azioni che si compiono prima di

---

<sup>186</sup> F. G. Moriyon, "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002", op. cit., p. 10.

<sup>187</sup> Ibidem.



iniziare a tessere una tela, ad esempio riflettere e progettare, prospettare, dare apertura e possibilità di realizzazione all'intreccio tra trama e ordito.

Dopo il primo testo, insieme ai suoi collaboratori e in particolare insieme ad Ann Sharp, Lipman ne scriverà altri, accompagnati dai relativi manuali, fino a formare un vero e proprio curriculum.

Entrambe le declinazioni di pre-testo e pretesto sono necessarie. Mi sembrano due sfumature abbastanza corrispondenti alle caratteristiche del curriculum Lipman. Ma non basta. Nell'intreccio tra trama e ordito, cosa troviamo? Fuor di metafora, cosa nasce dall'incontro tra il dialogo e le riflessioni proposte dai personaggi del racconto di Lipman?

Mi piace pensarle lì, le domande, create nell'intreccio che forma la tela; sollecitate da reciproche risonanze e pronte per essere condivise con l'altro, con gli altri, in un continuo di riflessioni e rispecchiamenti, in un gioco di fili in cui sciogliere nodi, disfare i rigidi punti, sfilare, tramare, ordire, esercitare il pensiero, immaginare e comprendere storie e mondi.

In generale non credo che *Harry* avrebbe potuto essere scritto senza il fatto di essere radicalmente immaginativo. Le decisioni prese via via furono drastiche: è necessaria una nuova pedagogia? Inventala! C'è bisogno di una nuova materia? Provane una (filosofia *nda*) che non si sia mai usata nella scuola primaria! C'è bisogno di un nuovo manuale per il corpo docente? Scriviamolo! Se non avessimo insistito, *Harry* sarebbe stato un testo di solo quattro pagine centrato sul pensiero critico. Per quello che si riferisce al manuale per i docenti che accompagna *Harry*, il modo di organizzarlo fu lo stesso poi utilizzato per tutti gli altri manuali. Per prima cosa scrivevo il racconto. Poi lo leggevamo insieme io ed Ann ed insieme identificavamo le idee principali di ciascun capitolo. Poi affrontavamo le idee in modo sequenziale scrivendo circa un paragrafo per ogni idea, con l'obiettivo di renderlo accessibile ai docenti. Io dettavo ad Ann e lei batteva a macchina ma se lei non era d'accordo sulla formulazione mi fermava per discutere il tema<sup>188</sup>.

Per ogni nuova sottolineatura Lipman ha scritto un racconto e, solo successivamente, ascoltando la manifestazione del bisogno di più riferimenti teorici, con la partecipazione dei suoi collaboratori, ha elaborato il manuale di supporto al *teacher* in P4C. Nei manuali vengono presentate le questioni filosofiche che emergono nel racconto a cui si riferiscono

---

<sup>188</sup> Ibidem.

con indicazioni per progettare la facilitazione di una sessione come proposta dalla P4C. Vedremo nei seguenti paragrafi che le competenze che vengono richieste sono plurime e afferenti alla pedagogia, alla didattica e alla filosofia. Il curriculum della Philosophy for Children<sup>189</sup>, e cioè la raccolta di tutti i racconti con i relativi manuali, è scritto con linguaggio che potremmo definire al contempo quotidiano e specifico. Lipman coniuga quotidianità e specificità senza la paura di introdurre termini (che a noi adulti sembrano) difficili, inserendoli in contesti ordinari: anche le parole più di settore, specifiche, precise, diventano quotidiane, assumono la tridimensionalità del “tutti i giorni”, quando vengono presentate e contestualizzate. Tale aspetto linguistico che, come approfondiremo brevemente in seguito, è particolarmente rilevante, contempla e comprende anche il coraggio di utilizzare termini specifici, così come parole e concetti filosofici (verità, pensiero, idea, bellezza, sapienza...). I testi, come anticipato con *Harry*, sono scritti prevalentemente in forma dialogica. Sottolineiamo che non è tanto la trama quanto il procedere del discorso ad accomunare i testi del curriculum Lipman<sup>190</sup>. Per età di riferimento della proposta individuiamo:

- *Manù*<sup>191</sup>, che frequenta la scuola dell’infanzia e si confronta con i compagni, si pone domande – e pone domande – a partire dalla quotidianità e dall’incontro con l’altro. Una mattina Rotolina, la sua bambola, deve essere ricoverata per qualche giorno presso l’ospedale delle bambole...
- Per i bambini dai sette anni circa incontriamo i racconti di *Elfie*<sup>192</sup> che di sé dice: “Forse non parlo molto, ma penso tutto il tempo”. Si descrive così: pensosa! Non pensierosa – col rischio scongiurato di apparire passiva e apatica – ma pensosa. Gioiosamente in ricerca e coraggiosamente capace di porre importanti questioni al setaccio del dubbio. Sei anni e tante domande su se stessa, sugli altri, sul mondo. Grazie a questo suo interrogarsi scopre parole nuove e nuovi significati per parole di tutti i giorni, fino a prendere sempre più consapevolezza di sé e di sé nel mondo.

---

<sup>189</sup> L’intero curriculum della P4C è pubblicato in Italia dalla casa Editrice Liguori nella collana Impariamo a pensare (Philosophy for Children) diretta da Antonio Cosentino, Marina Santi, Maura Striano.

<sup>190</sup> Rielaborata e riadattata, la presente rassegna dei testi del curriculum di Lipman è comparsa in G. Ruzzante, M. Scarpini, “Lo scaffale dell’insegnante - Philosophy for Children: bibliografia ragionata”, in *Infanzia*, 2017, anno XLIV 1-2017, pp. 78-80.

<sup>191</sup> Cfr. A. M. Sharp, *The Doll Hospital*, ACER, Australia, trad. it. M. Striano (a cura di), *L’ospedale delle bambole*, Napoli, Liguori, 2000.

Cfr. A. M. Sharp, *Making sense of my world. Instructional manual to accompany The Doll Hospital*, ACER, Australia, trad. it. M. Striano (a cura di), *Dare senso al mio mondo. Manuale – L’ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli, 2000.

<sup>192</sup> Cfr. M. Lipman, *Elfie*, IAPC, Upper Montclair (NJ), trad. it. M. Striano (a cura di), Liguori, Napoli, 1999;

A. Gazzard A, M. Lipman, *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*, University Press of America, trad. it. M. Striano (a cura di), *Elfie – Manuale: Mettiamo insieme i pensieri*, Liguori, Napoli, 2000.

- *Kio & Gus*<sup>193</sup>, orientativamente letto nelle classi di seconde e terze della Scuola Primaria, si fanno domande, dialogano, chiedono di mantenere attiva un'aperta disposizione dialogante con loro e con le loro ricerche di perché; vanno alla scoperta, alla ricerca. Si stupiscono! A partire da questo stupore prende avvio il ragionare condiviso, che si arricchisce del confronto con le diversità. Le diversità che caratterizzano ciascuno dei protagonisti, le diversità dei punti di vista, delle età, dei desideri, dei saper fare e dei voler essere.
- *Pixie*, orientativamente letto nelle classi terze e quarte della Scuola Primaria, ambientato essenzialmente in una scuola primaria non certo descritta in termini tradizionalistici, è in una classe che si manifesta come comunità che ricerca insieme sensi e significati.
- Ne *Il prisma dei perché*<sup>194</sup>, testo a cui abbiamo già fatto cenno, Aristide (nella traduzione italiana), protagonista del racconto, dialogando con i compagni, pone al centro il valore di pensare il pensiero e le caratteristiche che lo rendono tale. Intorno e a partire da queste suggestioni si intrecciano le riflessioni di una comunità che ricerca dialogando.
- Gli ultimi tre volumi del curriculum sono *Lisa*<sup>195</sup>, *Suky*<sup>196</sup> e *Mark*<sup>197</sup>, principalmente rivolti alla fascia d'età afferente alla scuola secondaria di secondo grado. Pensare discutendo, considerato al contempo fine e mezzo, per fare esercizio del pensiero stesso: il senso dell'amicizia, il valore dei rapporti familiari, l'amore, l'affettività, la sessualità... sono solo alcuni dei temi affrontati e che richiedono risonanze tra le pagine

---

<sup>193</sup> Cfr. M. Lipman, *Kio and Gus*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1982, trad. it. M. Striano (a cura di), *Kio & Gus*, Liguori, Napoli, 1999;

Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, *Wondering at the World*, Instructional Manual to Accompany Kio and Gus, Laham, University Press of America, Lanham, 1986, trad. it. M. Santi (a cura di), *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura. Manuale di «Kio & Gus». Per la Scuola elementare*, Liguori, Napoli, 1999.

La fascia d'età a cui è destinato è orientativamente quella compresa tra i 7 e i 9 anni.

<sup>194</sup> Cfr. M. Lipman, *Harry Stottlemier's Discovery*, trad. it. *Il prisma dei perché*, op. cit.

M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Philosophical Inquiry*, Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemier's Discovery, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1979, trad. it. A. Cosentino (a cura di), *Il prisma dei perché. Manuale. L'indagine filosofica. Per la Scuola media*, Liguori, Napoli, 2004.

<sup>195</sup> Cfr. M. Lipman, *Lisa*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1982, trad. it. A. Volpone (a cura di), *Lisa*, Liguori, Napoli, 2015.

M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan., *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1982, trad. it. A. Volpone (a cura di), *Lisa. L'indagine Etica. Manuale*, Liguori, Napoli, 2015.

<sup>196</sup> Cfr. M. Lipman, *Suki*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1978;

Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, *Writing How and Why: Instructional Manual to Accompany Suki*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1980.

<sup>197</sup> Cfr. M. Lipman, *Mark*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1980, trad. it. L. Masini, adatt. S. Bellagamba, *Mark*, Liguori, Napoli, 2004.

Cfr. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany Mark*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1980, *Mark. Manuale. L'indagine sociale. Per la Scuola superiore*, Liguori, Napoli, 2004.

del racconto e i possibili dialoghi che si verranno a costituire all'interno della Comunità di Ricerca.

Attraverso le discussioni tra i protagonisti, vengono affrontate numerose tematiche che si snodano su piani diversi e diversificati: dalla quotidianità delle relazioni interpersonali alle dinamiche internazionali, fino a richiamare temi rilevanti dal punto di vista sociale, etico, estetico... Ne sono un esempio, specialmente in *Mark*, il tema della stratificazione, dello status, della classe e della casta; o ancora le riflessioni su cosa significhi amare, fare a pugni, fare amicizia, rubare, punire...

Lipman affida l'avvio dell'esercizio del pensare allo strumento narrativo e alla finzione che mette strategicamente distanza tra il soggetto che ascolta quella narrazione e i suoi stati emotivi più propri, tra la storia e le sue domande: "finzione quanto più funzionale" sostiene Bruner.

La modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini (e in generale tutte le persone) a creare una visione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale. Sono convinto che l'invenzione di storie, la narrazione, adempia a questa funzione [...]. Trovare un posto nel mondo, per quanto implichi l'immediatezza di una casa, di un compagno o di una compagna, è in ultima analisi un atto di immaginazione [...]. Una sintesi non è forse necessaria<sup>198</sup>.

I racconti strutturati all'interno del curricolo della Philosophy for Children, sono stati sottoposti a un'importante sperimentazione già dagli anni '70, prima negli Stati Uniti e poi, diffusosi e riconosciuto a livello internazionale, con numerose sedi in oltre 60 paesi del mondo. La sperimentazione, infatti è proseguita e prosegue in diversi Paesi del mondo offrendo importanti conferme<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, op. cit., pp. 52-54.

<sup>199</sup> Lo stesso Lipman sperimentò *Harry* nel 1970: per nove settimane si recò nella scuola locale per svolgere due sessioni alla settimana della durata di quaranta minuti ciascuna. A fianco di questo gruppo sperimentale istituì un gruppo di controllo. I due gruppi vennero testati prima e dopo l'attività con il "California Test of Mental Maturity" (CTMM) che dimostrò un netto scarto tra la prima somministrazione e la seconda. In particolare ricordiamo la sperimentazione del 1976 in una scuola pubblica del New Jersey (400 alunni) utilizzando lo strumento di lettura del "Metropolitan Achievement Test" (MAT) che valuta diversi aspetti della comprensione della lettura includendo: l'abilità di individuare l'idea più importante di un brano letto; l'abilità di trarre inferenze corrette dal testo; l'abilità di percepire e comprendere i dettagli di un passaggio scritto; l'abilità di riconoscere il significato corretto delle parole nel testo. Fra il 1976 e il 1978 si è assistito a un'ambiziosa sperimentazione della Philosophy for Children a Newark-Prompton Lakes, e per tale progetto fu creato il "New Jersey Test of Reasoning Skills" (NJTRS): coinvolse 360 bambini e bambine di varie classi sociali. Il gruppo sperimentale frequentava

Di certo i racconti sono uno strumento importante nella proposta educativa della P4C, foss'anche per il ruolo primario di rilievo avuto nella costituzione del curricolo stesso: è a partire dalla scrittura dei testi, lo ribadiamo, che si è venuta poi a creare, sperimentare e regolare la proposta della P4C. Apparentemente è il racconto a sembrare il centro e il fulcro dell'azione ma, di fatto, la lettura del brano è solo un motivo addotto palesemente per mascherarne, e al contempo smascherarne, i veri moventi. Brani proposti non per scoprire l'avvincente cronologia dei fatti, ma per suscitare domande paradossalmente – e potenzialmente – lontane dal testo e molto distanti dall'analisi della sua comprensione. Un testo-pretesto che si manifesta come occasione per insinuare dubbi, mettere in discussione, esercitare perplessità, attivare la dimensione euristica e il pensiero, per avviare una riflessione che agevoli la scoperta di diversificate (nello stile e nella forma) *password* di accesso al pensiero.

Non da soli. L'esercizio del pensiero complesso, etico, creativo, critico e l'esperienza di costruttive e autentiche relazioni con l'altro... prevedono l'altro.

Anche in quanto pratica filosofica, la Philosophy for Children richiede la costruzione di un *setting* attivo e partecipativo in cui i processi di apprendimento, di *soft and thinking skills*, così come il porsi e il porre domande rivolte al gruppo dei pari e/o a figure educative, vengano agevolati dalla discussione in gruppo grazie alla figura dell'insegnante/facilitatore che si prefigge lo scopo di trasformare la classe in "comunità di ricerca": impianto pedagogico portante la proposta educativa della P4C.

---

sessioni di P4C per circa due ore e mezza alla settimana, per l'intero anno scolastico. La somministrazione del NJTRS rilevò una significativa crescita delle abilità logiche formali e informali. L'applicazione del NJRST si utilizzò in quattro diverse scuole (Cadwell, New Jersey: una comunità suburbana di reddito medio; Bethlehem, Pennsylvania: una comunità urbana di reddito basso e medio; Hawaii: provenienza ampiamente differenziata con un reddito più basso rispetto alla comunità centrale; Lynbrook, New York: scuole con allievi che provenivano sia da famiglie con un reddito basso e medio): 2.346 alunni e alunne dai 5 ai 15 anni afferenti realtà a in cui si praticava P4C. I dati psicometrici sono stati presi da un campione di allievi, dal quinto al sesto grado scolastico americano. Questi dati, emersi dal confronto tra una prima somministrazione del NJTRS e una seconda, evidenziano un significativo miglioramento nell'abilità di ragionamento degli allievi. Se da un lato i dati sembrano rilevanti, dall'altro rendono necessario evidenziare come la pratica della P4C ha obiettivi così ampi da non essere stata (ancora?) indagata nelle molteplici sfaccettature.

Cfr. V. C. Shipman, *The New Jersey Test of Reasoning Skills*, IAPC, Upper Montclair (NJ), 1983-1985. Per maggiori approfondimenti Cfr. A. Cosentino, Il "New Jersey test of reasoning skills", in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione*, op. cit., 253-255.

### 3.8 “In classe da me”: pensare il gruppo classe come Comunità di Ricerca

*È interessante vedere come, lentamente, essi si rendano conto di formare una comunità che si comporta come tale. Si accorgono di appartenere a un gruppo e di contribuire all'attività di questo gruppo; non solo cominciano a interessarsene, ma si direbbe che col loro spirito vi lavorino in profondità. Quando hanno raggiunto questo livello, i bambini non operano più meccanicamente, ma aspirano a riuscire e mettono in primo piano l'onore del gruppo.*

*M. Montessori, La mente del bambino, p. 231*

La metodologia riflessiva, che prevede una co-costruzione attiva e partecipata degli apprendimenti, è, come vedremo, in continuità con il *setting* della *Community of Inquiry*, intesa come vera e propria indagine, anche filosofica. L'idea stessa di ricerca, qui utilizzata nel senso deweyano di *Inquiry*, viene interpretata, in questa sede, come il processo per cui si attiva un complesso atto mentale finalizzato a superare una situazione caratterizzata da problematicità.

Solo ciò che è finito, completo, è definito... poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è il dubbio, il pensare è un processo di indagine<sup>200</sup>.

La situazione problematica, di dubbio, origina, crea osservazioni e considerazioni utili al fine di valutare una situazione.

Riconosciamo un ruolo fondante e creativo del dubbio alla base dell'indagine: anche in relazione alle invenzioni, infatti, porre al vaglio del dubbio i *dictat* imposti dallo *status quo* permette l'esplorazione dello stesso e, a seconda delle circostanze, il suo sviluppo, la sua conferma o il suo rifiuto. Ma, ci chiediamo: con che strumento si pone al vaglio la questione? Facendo riferimento a memorie del passato, esperienze pregresse, quelle conoscenze che, secondo Dewey, vengono a costituire l'insieme delle suggestioni e delle congetture da cui partire per nuove ipotesi.

---

<sup>200</sup>J. Dewey, *Democrazia ed Educazione*, op. cit., p. 190.

Le suggestioni stesse vengono di nuovo poste a critica fino a quando un'idea, un'intuizione, sembra essere più fondata delle altre e si trasforma in ipotesi.

L'ultima fase del processo di *Inquiry* è l'esperimento, attraverso cui l'ipotesi viene smentita o convalidata.

Una ricerca, nel dipanarsi di queste fasi, offre l'opportunità di esplorare il mondo, di esplorare i propri punti di vista e i significati delle esperienze proprie e altrui – permettendo di decentrarsi nei piani emotivo e cognitivo, anch'essi intrinsecamente connessi –, di indagare significati da conferire all'esperienza, di negoziare sensi e valori, di condividere i significati di parole che spesso, per la loro natura polisemica, rischiano di essere intese – da persone diverse, da punti di vista diversi – facenti riferimento a esperienze e a campi semantici diversi, persino con significati opposti. Non solo: l'indagine filosofica permette un confronto sulle proprie posizioni epistemiche, fino ad arrivare a poterle mettere in discussione.

La comunità che ricerca diviene elemento imprescindibile della pratica filosofica.

Il filosofare si realizza attraverso percorsi atti a offrire strumenti di esercizio di pensiero critico, riflessivo, etico, cosmopolita... esercizio che, non limitandosi a essere esercizio del pensiero individuale (anche, ma non solo), assume la sfida del “pensare insieme”: la classe, il gruppo, si fa comunità di ricerca, tempo e spazio, strategie e dispositivi in cui si condivide la medesima responsabilità euristica e in cui ciascuno viene considerato protagonista attivo del proprio percorso di sviluppo, in cui siano offerti esercizi di decentramento cognitivo, emotivo, valoriale e di individuazione di soluzioni creative e alternative al conflitto. Lipman, riprendendo il concetto introdotto da Pierce, amplia la definizione di comunità di ricerca descrivendola come una comunità

nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline<sup>201</sup>.

Si configura pertanto come un contesto di inclusione e di integrazione. A tal proposito, sottolinea Giorgia Ruzzante:

---

<sup>201</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit. p. 31.

lo stesso Lipman definisce, tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca, l'inclusione, intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza<sup>202</sup>,

agevolando e valorizzando il coinvolgimento di tutti e in cui ciascuno, portando la propria unicità, contribuisce attraverso i propri linguaggi verbali e non verbali, iconici, artistici... fino a comprendere anche il silenzio. Aggiunge Ruzzante:

altra caratteristica peculiare della comunità di ricerca è quella di favorire la partecipazione, tuttavia senza obbligarla: anche il membro della comunità che rimane in silenzio sta comunque partecipando e contribuendo alla pratica filosofica, e ne fa parte a tutti gli effetti<sup>203</sup>.

La comunità di ricerca è, come suggerisce Santi, una comunità fatta, al suo interno di altre comunità<sup>204</sup> fino a prendere le sembianze di una comunità inclusiva. Non dall'oggi al domani ma con un lavoro costante che permetta la trasformazione della classe – di un gruppo – in una comunità

nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline<sup>205</sup>.

La proposta della comunità di ricerca scelta da Lipman e collaboratori pone, dicevamo, al centro della propria esplicita intenzionalità educativa lo sviluppo del pensiero complesso-

---

<sup>202</sup> G. Ruzzante, "La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva", in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XIV – 2 – 2016, on line Supplemento, p. 201.

<sup>203</sup> Ibidem.

<sup>204</sup> M. Santi la definisce tetracomunità:

1. Comunità di discorso in cui è presente un dialogo che potremmo definire di *Inquiry Talk*.
2. Comunità di pratica, facendo riferimento alla pratica del filosofare.
3. Comunità di apprendimento in cui si realizza l'esercizio del pensiero.
4. Comunità di ricerca inclusiva.

Cfr. M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.

<sup>205</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 31.



riflessivo nelle sue componenti: critica, creativa, etica, affettivo-valoriale, attraverso il “fare filosofia”, attraverso un pensare che però acquisisce connotazioni tanto più marcate quanto più si struttura come un pensare insieme. La classe e più in generale il gruppo, dal momento che la proposta di P4C si inserisce anche in contesti afferenti al sistema formativo che coinvolge l’extra-scuola – viene a costruirsi come comunità. La comunità, per dirla con Striano,

permette il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive (e l’intensità dei vissuti affettivi ed emozionali implicati in queste relazioni), l’attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni, l’accesso al significato e l’incontro ermeneutico con l’altro e con il suo pensare, operare, essere nel mondo<sup>206</sup>.

Il riconoscimento delle reciprocità così come del valore dell’altro e di se stessi (del soggetto in quanto tale colto nella sua complessità). Nella P4C la comunità, così intesa, si caratterizza con la seconda componente: di ricerca. In tal senso Lipman sostiene che:

la classe dovrebbe essere una comunità di ricerca che promuove il pensiero... non può essere una fabbrica che produce soltanto operazioni intellettuali e che manifesta totale indifferenza o addirittura ostilità a considerare, a rispettare e ad apprezzare i membri della classe o la materia di studio<sup>207</sup>.

Ma cosa si intende per comunità? In che misura può essere strategicamente funzionale per l’esercizio del pensiero? La parola comunità deriva dal latino *communitatem* e fa riferimento all’esperienza di più individui che vivono in comune, condividendo leggi, ideali, valori, diritti, obiettivi, scopi... o, più in generale, un sistema di significati.

La parola *comunità* in tal senso, come luogo di reciproche appartenenze, sottolinea l’accomunanza di soggetti con un motivo che li spinge a stare insieme, uno scopo comune. Non sempre la classe, ad esempio, è una comunità o quantomeno non lo è in sé come dato costituente; è in potenza una comunità, può diventarlo. La comunità ha bisogno del tempo

---

<sup>206</sup> M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Milano, 1999, p. 62.

<sup>207</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 221.

necessario e delle azioni educative e di partecipazione dei singoli membri per realizzarsi come comunità in quanto tale. Di più, nella proposta della P4C, la comunità si viene costituendo come “comunità di ricerca”.

In una comunità di ricerca si pensa e si dialoga argomentando, riferendosi ad aporia e sillogismi ma anche a metafore, immagini... si usano parole ma anche gesti, silenzi, sguardi... si sperimentano conoscenze, entusiasmi ma anche confusione, dubbio, paura, sgomento, tensione...<sup>208</sup>.

La connotazione di tale espressione prevede un importante e radicale ribaltamento di paradigma. Si pone l'accento, quindi, non solo e non più su un insieme di individui che operano, magari svolgendo la medesima attività in forma individuale, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso di senso e di saperi a partire dal confronto con punti di vista diversi e, a volte, diametralmente opposti, a partire dall'interrogare le proprie e le altrui emozioni e i propri e altrui sentire, a partire da decentramenti, saltando da una parte all'altra di un confine sperimentando, così, lo stare qua e lo stare là.

La Comunità di Ricerca, e in particolare la comunità di ricerca filosofica, a cui si fa espressamente riferimento in questo frangente, viene così a configurarsi come un gruppo in cui ciascuno si fa protagonista attivo di un percorso di ricerca comune che pone al centro il confronto tra i singoli interagenti. Confronto che si fa vivo attraverso il dialogo, a partire da domande che prendono spunto dall'incontro con temi individuati grazie alla lettura di testi che rappresentano, dicevamo, pre-testi. La comunità di ricerca si struttura quindi come opportunità, come tempo e spazio privilegiato per poter porre domande e, in forma ricorsiva, porsi domande. Uno spazio che non teme le domande e che individua le risposte non come termine ultimo della riflessione ma come circostanza che favorisce il ri-porre e il ri-porsi domande:

Riprendendo alcune considerazioni di George Herbert Mead:

il Sé compare nel processo dell'esperienza sociale, e l'attività si sviluppa in un dato individuo come il risultato delle sue relazioni con gli altri individui all'interno di questo

---

<sup>208</sup> M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, op. cit., p. 63.

processo [...]. Il Sé, in quanto può essere oggetto di se stesso, è essenzialmente una struttura sociale e si forma nell'esperienza sociale<sup>209</sup>.

Osserviamo un importante primato del sociale sull'individuale: il Sé individuale non è statico ma modificato dal continuo processo di auto-osservazione e dai continui cambiamenti delle relazioni alla base della sfera delle interazioni sociali.

L'insegnamento di Mead, raccolto dai suoi allievi in *Mente, sé e società* nel 1934, ruota intorno a un tema fondamentale: la mente e il sé come risultato di un processo sociale. Il mondo dei significati emerge oggettivamente nel contesto sociale dell'interazione ma, prima ancora che esso trovi espressione in un comportamento viene anticipato in un "colloquio interiore" attraverso un dialogo con l'altro da se stesso. Questa consapevolezza del rapporto con gli altri avviene, secondo l'autore, quando il bambino acquisisce i valori e le norme generali che regolano i rapporti di interazione, quando cioè diventa in grado di assumere non soltanto il ruolo dell'altro come singolo, ma il ruolo dell'*altro generalizzato*, e cioè dell'atteggiamento dell'intera comunità.

Sulla stessa linea di riflessioni sono fondamentali le considerazioni che fa Lev Semënovič Vygotskij nella sua *Legge genetica generale dello sviluppo culturale* secondo cui ogni funzione psichica superiore appare due volte all'interno dello sviluppo: prima a livello sociale (interpsicologico) poi a livello individuale (intrapsicologico). In questo modo l'autore evidenzia che le funzioni interne, psicologiche e mentali, sono precedute dal contesto sociale, nel quale si fondano e si costruiscono. Sulla base dei concetti presentati da Vygotskij, due sono le nozioni che, in linea con il paradigma teorico della P4C, sono funzionali alla costruzione del discorso che andiamo facendo sulla costruzione di comunità di ricerca: l'*interiorizzazione* e la *zona di sviluppo prossimale*.

Il primo concetto fa riferimento al fatto che nell'interazione sociale, gli elementi che si fondano nei processi interpersonali si trasformano in strutture e funzioni cognitive interiorizzate, utilizzabili e trasferibili nei diversi campi del pensiero, del sapere e della vita. Con il concetto di *zona di sviluppo prossimale* (ZPD, dall'inglese *Zone of Proximal Development*) si intende l'insieme di potenzialità attivabili e raggiungibili all'interno di un opportuno contesto psicopedagogico in cui il soggetto si relaziona con altri soggetti; la

---

<sup>209</sup> G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, 1934, trad. it. R. Tettucci, *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 2010, p. 198.

discussione di conseguenza si inserisce come strumento per la crescita individuale; il concetto porta in sé l'idea che l'altro – l'adulto, l'educatore o l'altro appartenente al gruppo dei pari – influisce in modo determinante sulla crescita personale.

Le interiorizzazioni dei bambini sorgono durante la discussione con i loro compagni e sono poi interiorizzati come ragionamento che può essere considerato come una discussione interna<sup>210</sup>.

In tale senso il contesto scuola è un privilegiato ambiente socio-culturale in cui i soggetti condividono lo stesso contesto, in cui la discussione può essere uno degli strumenti privilegiati di intervento nella costruzione di un ambiente ricco di stimoli e di confronti. A questo livello il conflitto socio-cognitivo viene prodotto anche grazie a discussioni tra individui che tentano di trovare soluzioni tra disequilibri e disuguaglianze funzionali alla crescita.

Non è necessario che il confronto avvenga tra livelli in cui uno sia più maturo dell'altro, ma semplicemente con un livello diverso, come accade con il confronto nel il gruppo dei pari<sup>211</sup>; la conoscenza di tipo sociale, il linguaggio, i valori, le regole, la moralità, il sistema di simboli possono essere appresi soltanto in interazione con gli altri.

Sottolinea a questo proposito Striano:

Il dialogo ci permette di sperimentare l'emergenza del pensiero nella sua dimensione originaria, che è quella relazionale e intersoggettiva. Il pensiero ha, infatti, le sue prime radici nello spazio relazionale. Originariamente, si determina come funzione simbolica, condivisa tra madre e infante per dar nome e significato a pulsioni, tensioni, vissuti che ancora ne sono privi. Emerge perciò da ed attraverso la relazione e si esprime nell'incontro di gesti, sguardi, suoni e voci, che conferisce lentamente forma e familiarità ad un'esperienza inizialmente frammentaria, oscura, ostile, evocando parole per dirla<sup>212</sup>.

---

<sup>210</sup> L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze, 1974, p. 196.

<sup>211</sup> Riprendo il ruolo attribuito alla figura dell'insegnante da Maria Montessori già all'inizio del '900 e presente all'interno delle metodologie attive, dell'insegnamento reciproco e dell'apprendimento situato all'Instrumental Enrichment (Feuerstein, 2011), all'apprendimento cooperativo (Comoglio, 1999), al Peer assisted tutoring (Top-ping, 2001), al Book Club (Raphael, McMahon, 1994), per citarne alcuni.

<sup>212</sup> M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, op. cit., p. 56.

Il pensiero viene inteso anche come l'interiorizzazione del dialogo e l'apprendimento si veste dell'*habitus* di processo sociale nel quale l'interazione tra interlocutori si fa *conditio sine qua non* avviante il costruire conoscenze, il dare nome alle emozioni e l'osservare in forma creativa e divergente l'ovvio, il già detto e il preconstituito.

Il pensiero si dà e si riconosce nel dialogo. Ed è nel dialogo che possiamo, a nostra volta, *riconoscere* il pensiero ed appropriarcene (o riappropriarcene) come strumento di esplorazione e conoscenza della nostra esperienza, di noi stessi del mondo e come funzione comune e condivisa di significazione. Lo spazio dialogico è, quindi, in un certo senso, fucina del pensiero, reale contesto formativo in cui il pensiero può essere efficacemente prodotto e riconosciuto, a condizione che vi si produca un dialogo autentico e significativo!<sup>213</sup>.

Promuovere la convivenza in una comunità educativa significa lavorare a favore della cooperazione, del dialogo, del confronto critico e rispettoso delle idee e delle opinioni. Nella P4C si assiste alla trasformazione della classe in comunità al plurale: comunità di apprendimento, comunità di discorso, comunità di pratica, comunità di ricerca. Per essere e diventare anche comunità di inclusione.

Si verifica quindi la coesistenza, all'interno della stessa comunità, di quattro comunità interagenti e interrelate.

La prima che andiamo a scoprire è la cosiddetta comunità di apprendimento o, per dirla con John Seely Brown, “degli apprendimenti”<sup>214</sup>. Brown richiama il concetto deweiano dell'apprendimento esperienziale e per scoperta, in cui il soggetto ha la percezione di proprio protagonismo e del valore del proprio contributo ma, al contempo, sente di “essere in buona compagnia” all'interno di un processo in cui giocano implicazioni reciproche e condivise. La comunità di apprendimento si fa così, al contempo, anche comunità di pratiche (esperienze) e di discorso. Sottolinea Santi:

---

<sup>213</sup> Ivi, p. 57-58.

<sup>214</sup> J. S. Brown, P. Duguid, “Apprendimento nelle organizzazioni e ‘comunità di pratiche’. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione”, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, ed. or. “Organizational Learning and Innovation”, Organization Science, 2/1, 1991.

“Imparare facendo” non è dunque solo un principio attivistico caro a Lipman allievo di Dewey, ma il modo che l’essere umano utilizza per appropriarsi del mondo e degli strumenti culturali che gli consentono di trasformarlo responsabilmente<sup>215</sup>.

L’esperienza sociale viene intesa come forza motrice di nuove esperienze. In questa direzione, l’indagine si costituisce come l’avvio a un processo di costruzione di conoscenza socialmente ordinato: di co-costruzione di conoscenze, sensi e prospettive.

I componenti della comunità sono protagonisti attivi e svolgono numerosi ruoli ~~assunti~~ che non vengono attribuiti arbitrariamente e non restano fissi staticamente ma a ciascuno è data la possibilità di sperimentarsi in molteplici possibilità di intervento che si rifanno, però, non ad astratte o artificiose risoluzioni, ma a problemi autentici e consapevolmente individuati dal gruppo. Strategie di risoluzione sono individuate attraverso il dialogo e la discussione: privilegiati strumenti agevolanti l’avanzamento cognitivo, metacognitivo, relazionale...

La comunità scopre la sua veste di comunità di discorso, in cui dialogo e discussione sono intesi come condizioni che rendono possibile un pensare autentico attraverso i linguaggi – al plurale<sup>216</sup> –, intesi come mediatori semiotici che consentono il costruirsi dell’interazione sociale e rivestono prioritariamente funzioni di mediatori di segni e significati culturali.

Nella comunità di discorso è anche il linguaggio verbale a essere inteso come strumento molteplice (nelle sue funzioni di strumento comunicativo, retorico, argomentativo, epistemico, ermeneutico...) ma, se di solito i soggetti afferenti alla comunità di discorso sono visti nel loro essere soggetti dialoganti (tra chi parla e chi ascolta), qui l’accento si pone sulla pluralità di linguaggi utilizzati per arricchirne le forme (dalle arti nelle diverse espressioni di musica, disegno, immagini, ai linguaggi del corpo, codificati o meno...).

---

<sup>215</sup> M. Santi, “Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, op. cit. p. 21.

<sup>216</sup> Loris Malaguzzi, pedagogista e ideatore del “Reggio Emilia Approach”.

Cfr. L. Malaguzzi et al., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Torino, 1995.

Invece il cento c’è

Il bambino / è fatto di cento. / Il bambino ha / cento lingue / cento mani / cento pensieri / cento modi di pensare / di giocare e di parlare / cento sempre cento / modi di ascoltare / di stupire di amare / cento allegrie / per cantare e capire / cento mondi / da scoprire / cento mondi / da inventare / cento mondi / da sognare. / Il bambino ha / cento lingue / (e poi cento cento cento) / ma gliene rubano novantanove. / Gli dicono: / di pensare senza mani / di fare senza testa / di ascoltare e di non parlare / di capire senza allegrie / di amare e di stupirsi / solo a Pasqua e a Natale. / Gli dicono: / di scoprire il mondo che già c’è / e di cento / gliene rubano novantanove. / Gli dicono: / che il gioco e il lavoro / la realtà e la fantasia / la scienza e l’immaginazione / il cielo e la terra / la ragione e il sogno / sono cose / che non stanno insieme. / Gli dicono insomma / che il cento non c’è. / Il bambino dice: / invece il cento c’è.

L. Malaguzzi, “E invece il cento c’è”, in C. P. Edwards, L. Gandini, G. E. Forman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-advanced Reflections*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara (California), 1998, ed. it. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Junior, Reggio Emilia, 2010, p. 2.

La comunità acquisisce, infine, a partire da questa connotazione, la veste di comunità di ricerca quale soggetto epistemico<sup>217</sup> che individua, attraverso un processo condiviso, un oggetto di indagine approfondito per mezzo del processo dialogico. Non dato precostituito, la Comunità di Ricerca si caratterizza per il suo essere in cambiamento, in crescita e in svolgimento. Della Comunità di Ricerca è proprio l'essere in evoluzione che porta a individuare – e poi garantire – la focalizzazione dell'oggetto di indagine. La Comunità di Ricerca, espressione che facciamo risalire a Peirce<sup>218</sup> a cui si sono aggiunte importanti implicazioni dalle teorie di Mead, viene definita come lo spazio in cui non si teme e non si evita ma anzi, in cui si valorizza il dubbio, la domanda, il problematizzare: istanze necessarie a un apprendimento inteso come scoperta e processo di crescita. L'inquietudine del dubbio, infatti, provoca un problema, (genera un disequilibrio) teso a essere risolto, l'*inquiry* può essere uno strumento di superamento del disequilibrio per altre e nuove scoperte<sup>219</sup>.

È l'aporia<sup>220</sup> che vediamo nei dialoghi socratici, quella che richiama la necessità dell'arte maieutica.

Teeteto: “Sappi bene, però, Socrate, che più volte ho intrapreso l'esame di questo problema, quando udivo ciò che mi riferivano delle tue domande, ma in realtà non riesco a persuadere me stesso che sono in grado di fornire una risposta in qualche modo adeguata, né riesco a sentire un altro rispondere così come tu richiedi, e d'altra parte non mi è possibile nemmeno sbarazzarmi dell'assillo che la questione mi procura”.

Socrate: “È il segno che hai le doglie, caro Teeteto, non essendo tu vuoto bensì gravido”.

Teeteto: “Non lo so, Socrate; esprimo solo ciò che provo”<sup>221</sup>.

Teeteto si trova in stato di aporia, è questa sofferenza che richiama la necessità della ricerca. Nella Comunità di Ricerca anche l'apprendimento è definito come processo di scoperta che si attiva grazie alla possibilità di fare esperienze dirette, con motivazioni proprie, più o meno esplicite, vagando e toccando i vari campi di esperienza che si vengono a costituire sempre

---

<sup>217</sup> M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari, 2004.

<sup>218</sup> Cfr. Ch. S. Peirce, “Il fissarsi della credenza”, in C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano, 2003.

<sup>219</sup> Cfr. Ch. S. Peirce, “The Fixation of Belief”, in E. C. Moore (edited by), C. S. Peirce, *The Essential Writings*, Harper & Row, New York, 1972.

<sup>220</sup> Aporia dal greco ἀπορία (*alfa* privativa e *poros*: via d'uscita) ha assunto nel linguaggio comune il significato di “impossibilità di trovare soluzioni”, letteralmente quindi non trovare via d'uscita o non avere le risorse (anche inteso in termini di risorse economiche) per procedere.

<sup>221</sup> T1 148e-151d (trad. it. S. Nannini, inedita).

più come campi di indagine.

Nella Comunità di Ricerca, infatti, i soggetti giocano e si mettono in relazione sia a partire dalle proprie identità sia in veste di un'identità condivisa e comune, cioè sia come giudici indipendenti sia come compagni.

Inoltre i membri sono accomunati dal desiderio di indagare senza superficialità, accettando anche lo spaesamento, il disorientamento che si concretizza come atto necessario di progresso. Così come nell'atto del camminare a ogni passo il disequilibrio è necessario per raggiungere l'equilibrio, nella Comunità di Ricerca i momenti di sconcerto, di confusione, di disorientamento... sembrano efficaci se non necessari al raggiungimento di un nuovo punto di vista.

All'interno della Comunità di Ricerca si cresce anche nel raffinare la capacità di porre valutazioni non accusatorie e che sappiano distinguere l'oggetto della propria valutazione (ad esempio il concetto espresso, o la fallacia dell'argomentazione) dal soggetto che esprime il proprio punto di vista.

*Conditio sine qua non* per la realizzazione di tale Comunità di Ricerca è la cura del *setting* e la costruzione di un ambiente che si caratterizzi come “*self environment*” e cioè corrispondente e rispondente ai bisogni personali di ciascuno e in cui ciascuno possa stare in relazione senza sentire la minaccia del giudizio dell'altro sulla propria persona.

A partire dalle caratteristiche intrinseche alla Comunità di Ricerca si individuano le premesse perché tale comunità si configuri come una comunità di integrazione, in cui ciascuno contribuisce a costruire percorsi di indagine per scoprire un po' più se stesso, gli altri e per indagare il mondo, facendo passi che conducono un po' più in là e rispondendo alla curiosità e al desiderio di scoperta e di esplorazione.

In questa cornice così delineata, possono venirsi a configurare diversificati gruppi di apprendimento, senza vincoli di età: in un contesto così costituito anche l'infanzia è e può essere protagonista indiscussa. A patto che si comprendano come attive entrambe le dimensioni di comunità e di ricerca: entrambe le componenti devono essere all'opera<sup>222</sup>.

---

<sup>222</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*, op. cit., p. 92.



### **3.9 Ambiente e contesti: in cerchio a pensare, a de-costruire stereotipi, a sostare su una domanda e a “scambiarsi gli occhiali”**

*Nell'ambiente c'è un potere educativo diffuso tutto intorno e le persone, i bambini e la maestra  
vi hanno la loro parte.*

*M. Montessori, La scoperta del bambino, p. 69*

Il gruppo si delinea così come Comunità di Ricerca in cui ciascuno, con l'altro e con gli altri, costruisce e co-costruisce conoscenza e riflessioni, individua le domande e le loro tracce di indagine, condividendo una comune responsabilità euristica e un compartecipato interesse di scoperta.

Nello specifico, la Comunità di Ricerca filosofica ha come obiettivo centrale quello dell'esercizio del pensiero. La sessione di P4C si svolge generalmente (ma non necessariamente!) in un *setting* circolare.

La parola *cerchio* deriva dal latino *circus* e dal greco *kirkos* (anello); contiene la radice indoeuropea *kr* con il senso di “volgere in giro” (in sanscrito *c'akra*, cioè ruota, sfera). È una parola che fa riferimento a concetti primordiali. Possiamo pensare che la posizione eretta dell'uomo abbia contribuito anche a una visione sempre più circolare, a movimenti circolatori; numerosi sono i riferimenti che possiamo ricavare dalle scritture più antiche, dalle descrizioni della falciatura all'immagine della Terra con forma sferica, fino al concetto di ricorsività circolare degli anni, mesi e stagioni.

Il cerchio viene definito in geometria come la parte di piano delimitata da una circonferenza costituita da un insieme infinito di punti equidistanti da un ipotetico punto fisso detto centro. Nelle prime sessioni di una (non ancora) comunità di ricerca, generalmente chiedo al gruppo di provare a disporsi in cerchio senza “far scappar via” il silenzio. Queste consegne hanno degli impliciti: non far rumore con le seggioline, qualora la stanza ne abbia un numero

sufficiente<sup>223</sup>, e provare così a controllare i movimenti del corpo e le conseguenze di questo sullo spazio; comunicare con il non verbale, lasciando che siano loro stessi a trovare, poi, alcune modalità alternative alla parola adottate in quella circostanza per la comunicazione; tentare di riprodurre l'immagine del cerchio nello spazio reale. La riflessione successiva nasce poi da almeno questi tre piani (altri elementi si differenziano di volta in volta). In particolare chiedo, ai bambini che vogliono (generalmente è l'unanimità!), di disegnare alla lavagna o su un cartellone quello che vedono: rappresentazioni di un non-cerchio (molto frequentemente al primo tentativo non si realizza un cerchio, è un esercizio più complesso di quanto possa sembrare!). Vedo spesso reazioni di risa miste all'impegno di trovare una soluzione (comune e condivisa). Poi iniziano le osservazioni.

“Cioè, un cerchio deve stare con le seggioline vicine, se c'è un buco non è un cerchio”.

“Ah! Allora uniamoci!”.

A questo punto comincio a dare una nomenclatura precisa afferente alla definizione di cerchio: “Ma il cerchio è tutto, anche lo spazio interno, o solo le seggioline?”. Qui ci sono reazioni divergenti ma alla fine arriviamo a dire che tutto lo spazio dentro le seggioline è un cerchio.

“Quindi mi volete dire che un cerchio, perché sia davvero un cerchio, deve essere formato da una line chiusa?”.

“Sì!”.

“In geometria si chiama circonferenza. E poi, cos'altro deve avere?”.

I miei interlocutori offrono altre osservazioni e ipotesi:

“Così mi sembra una patata”.

“A me sembra un razzo!”.

“A me un ovale”.

“Dobbiamo stare più in cerchio, ecco!”.

“Cosa intendi?” domando.

“Così!” e lo mostra con le mani. Aspetto, lascio loro del tempo, e a seconda dell'età o della classe di appartenenza accadono cose diverse. Ad esempio in alcune classi “più alte” i bambini conoscono già la definizione geometrica del cerchio così, agganciandosi al mio inizio di definizione e al mio linguaggio specifico, alcuni provano a dire “equidistante dal

---

<sup>223</sup> In alcune circostanze organizzo la stanza con dei tappetoni o dei cuscini per sedersi a terra. Per questa attività i cuscini sostituiscono le seggioline nell'idea di punti che compongono una linea.

centro”. In quei casi chiedo cosa voglia dire. Nella maggior parte delle situazioni non sanno rispondere, e allora proviamo a fare dei tentativi. Chiedo: “Riusciamo a trovare un centro? C’è qualcuno che ha voglia di mettersi al centro? Uno alla volta, chi vuole”.

Nelle classi “più basse”, o in cui ancora non si è riflettuto sul concetto di cerchio, mi metto io direttamente al centro. Sia nel primo sia nel secondo caso racconto (in questo contesto non leggo, in quanto la fonte originaria è scritta con un italiano dell’Ottocento) la storia di Giotto<sup>224</sup> e provo a eseguire, alla lavagna, gli stessi gesti descritti nel racconto.

E domando: “Voi come la tracciate la linea della circonferenza di un cerchio?”.

“Con un tappo”.

“Con il dentro dello scotch”.

“Io ho un goniometro!”

“La maestra ha un grande compasso per fare dei cerchi alla lavagna” (alcuni, in quarta o in quinta, lo utilizzano abitualmente). E scopriamo che, come ha fatto Giotto (squadra il foglio, cioè trova il punto di centro), anche il compasso o il goniometro fanno un punto al centro di tutto. Non solo. Occorre tenere ben fermo il braccio per poter fare una circonferenza in cui tutti i punti che la compongono siano alla stessa distanza dal centro<sup>225</sup>. Proviamo a realizzarlo anche nel cerchio delle seggioline. Ci mettiamo al centro e da lì partiamo con i passi: tutte le seggioline devono essere agli stessi passi dal centro.

Arriviamo in fine a sederci, ma non è finita: “Che vantaggi abbiamo nello stare seduti in cerchio?”.

---

<sup>224</sup> “Sentì tanta fama e grido di questo mirabile artefice Papa Benedetto XII da Tolosa che, volendo fare in San Pietro di Roma molte pitture per ornamento di quella chiesa, mandò in Toscana un suo cortigiano, che vedesse che uomo era questo Giotto e l’opere sue, e non solamente di lui, ma ancora degli altri maestri che fussino tenuti eccellenti nella pittura e nel musaico. Costui, avendo parlato a molti maestri in Siena, et avuti disegni da loro, capitò in Fiorenza per vedere l’opere di Giotto e pigliar pratica seco; e così una mattina, arrivato in bottega di Giotto che lavorava, gli espose la mente del papa et in che modo è si voleva valere dell’opera sua. Et in ultimo lo richiese che voleva un poco di disegno per mandarlo a Sua Santità. Giotto, che cortesissimo era, squadrate il cortigiano prese un foglio di carta et in quello, con un pennello che egli aveva in mano tinto di rosso, fermato il braccio al fianco per farne compasso e girato la mano, fece un tondo sì pari di sesto e di profilo, che fu a vederlo una maraviglia grandissima. E poi, ghignando, volto al cortigiano gli disse: «Eccovi il disegno». Tennesi beffato il mandato del Papa, dicendo: «Ho io a avere altro disegno che questo?». Rispose Giotto: «Assai e pur troppo è quel che io ho fatto: mandatelo a Roma insieme con gli altri e vedrete se sarà conosciuto». Partissi il cortigiano da Giotto, e quanto è pigliasse mal volentieri questo assunto, dubitando non essere uccellato a Roma, ne fece segno co’l non esser satisfatto nel suo partire; pure, uscito di bottega e mandato al Papa tutti è disegni, scrivendo in ciascuno il nome e di chi mano egli erano, tanto fece nel tondo disegnato da Giotto e nella maniera che egli l’aveva girato, senza muovere il braccio e senza seste, fu conosciuto dal Papa e da molti cortigiani intendenti quanto egli avanzasse di eccellenza tutti gli altri artefici de’ suoi tempi. E perciò, divulgata[s]i questa cosa, ne nacque quel proverbio familiare e molto ancora ne’ nostri tempi usato: «Tu sei più tondo che l’O di Giotto». Il quale proverbio non solo per il caso donde nacque si può dir bello, ma molto più per il suo significato, che consiste nella ambiguità del tondo, che oltre a la figura circolare perfetta significa ancora tardità e grossezza d’ingegno”.

Cfr G. Vasari, *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti*, presso l’Ufficio Generale di Commissioni ed Annunzi, 1876, p. 319-320. Mari, temo che l’ufficio Generale blabla sia un luogo, non un editore, che ci dobbiamo mettere?

<sup>225</sup> “fermato il braccio al fianco per farne compasso e girato la mano”, Ivi, p. 319.

Sottolineano quelle che potrei definire alcune delle valenze pedagogiche di tale disposizione che si individuano su plurimi piani. In particolare si evince che questa disposizione permette a ciascuno di vedere tutti e di mantenere con i singoli componenti del gruppo un contatto oculare tale da porre massimo accento e attenzione alla comunicazione verbale, ma anche a quella non verbale; e, lo ricordiamo, il pensiero passa anche attraverso le azioni (*caring-acting*), soprattutto dalla forza arcaica della nostra comunicazione non verbale; inoltre nessuno è in posizione privilegiata rispetto ad altri (i punti della circonferenza sono equidistanti dal centro). Non meno rilevante è l'idea, evocata dalla forma del cerchio, della circolarità delle idee, del movimento delle stesse. Il pensiero, e in questa sede in particolare il pensiero dei bambini e delle bambine, pensatori sofisticati e fini comunicatori<sup>226</sup>, è in movimento e passa dal soggetto alla comunità e dalla comunità al soggetto, senza temere domande. Questa attività, compiuta come incontro preliminare, è seguita poi, negli appuntamenti successivi dalla struttura delle sessioni di P4C<sup>227</sup>.

Avviando la sessione con un gioco cooperativo<sup>228</sup> si passa alla lettura (o alla narrazione o alla drammatizzazione...) di un episodio presente nel curriculum<sup>229</sup> (scelto dal facilitatore). Il testo

---

<sup>226</sup> Cfr. D. Harcourt, H. Conroy, "Informed Assent: ethics and processes when researching with young children", in *Early Child Development and Care*, vol. 175 (6), 2005, pp. 567-577.

<sup>227</sup> Propongo qui un esempio di sessione che mi sembra esplicativa. In data 6 maggio 2016 ho potuto assistere da osservatrice esterna alla facilitazione, condotta da Antonella Santi, (insegnante presso la Scuola dell'infanzia Statale "Tassina" di Rovigo - Istituto Comprensivo Statale n.5 Rovigo, teacher expert in P4C). Dopo un giro di presentazione in cui ciascun membro della Comunità di Ricerca (di diversificate età e appartenenti a diverse sezioni) ha detto il proprio nome, la facilitatrice ha proposto ai bambini e alle bambine, seduti in cerchio, di chiudere gli occhi per essere pronti all'arrivo di due personaggi: Socrate e Manù (marionette). Nel racconto la facilitatrice ha coinvolto in numerose occasioni la Comunità di Ricerca utilizzando i diversi linguaggi a partire da quello corporeo (ad esempio simulando la doccia ciascun bambino è entrato in contatto con diverse parti del corpo), al coinvolgimento con lo sguardo su ciascuno e su tutta la Comunità di Ricerca, fino ad arrivare a far parlare direttamente con loro Socrate e/o Manù che dialogando con i bambini e le bambine indagavano e promuovevano l'espressione dei punti di vista su una data questione. Ad esempio, Manù ha posto un dubbio: è possibile cambiare una giornata storta? E come si fa? I suggerimenti dei bambini, dal giocare insieme, al sentire in volto il sole, al fare una passeggiata con papà... sono stati un momento di conoscenza e confronto reciproco. "A me piace... a Filippo invece piace": l'esercizio del decentramento cognitivo favorito da questa proposta è solo uno degli elementi emergenti.

La sessione si è conclusa con un'autovalutazione compiuta con il corpo: ai bambini, disposti in cerchio, è stato chiesto di fare un passo avanti, indietro o un saltello sul posto a seconda della risposta alla domanda: ti è piaciuto stare qui?

Si: passo avanti.

No: passo indietro.

Così così: saltello sul posto.

Al termine della sessione è "uscito qualcosa che prima non c'era". Come sottolineato da Antonella Santi durante il momento di *debriefing* al termine della sessione: il pensiero si è mosso, è arrivato in uno spazio diverso rispetto a quello in cui bambini si trovavano prima di entrare in sessione.

In particolare i diversi linguaggi utilizzati hanno permesso ai bambini e alle bambine di essere tutti coinvolti, tutti secondo le modalità più proprie, infatti c'è chi ha trovato più corrispondente alle proprie risorse il linguaggio iconico, chi quello del movimento, chi l'espressione di sé attraverso la parola... inoltre, il variare di tali linguaggi ha permesso di restare concentrati e attenti.

<sup>228</sup> Per approfondimenti sui giochi cooperativi si rimanda a: A. Di Rienzo, V. Di Modica, R. Mazzini, *Le forme del gioco*, Carocci Roma, 2005; S. Loos, *Il giro del mondo in 101 giochi*, EGA, Torino, 2000.

<sup>229</sup> Ricordiamo, come già specificato, che nel testo stimolo sono presenti elementi filosofici afferibili a questioni aperte e irrisolte di diversa origine e natura.

a quel punto non occorre più, come abbiamo sottolineato, è un pretesto (un bambino, terza Primaria, una volta mi ha spiegato: “Quello che leggiamo ci piace, ma non è quello che è importante, quello è solo una scusa per fare noi le domande!”). Il lavoro sulle domande è un lavoro interessante e che merita un’attenzione particolare. Se è vero che i bambini, generalmente, fanno tante domande, è altrettanto vero che si possono acquisire competenze linguistiche e comunicative che permettano una formulazione della domanda<sup>230</sup>.

Una volta che ciascun bambino o bambina o ciascun gruppo ha formulato la propria domanda, questa viene socializzata, detta ad alta voce alla classe. Se necessario, si prova a generalizzare la domanda per renderla più ampia (“perché Elfie non parla?” è stata trasformata dalla Comunità di Ricerca in “perché, alcune volte, delle persone, hanno paura di parlare?”. Sottolineo che questa domanda, ad esempio, è stata portata dalla classe e accettata dalla Comunità di Ricerca nonostante l’implicito – alcune persone a volte hanno paura di parlare. Una volta esplicitato e reso discutibile hanno deciso di accettarlo come dato di fatto all’unanimità).

Quindi: si formulano le domande, che vengono trascritte su un foglio ben visibile a tutti. A questo punto segue il lavoro sull’elenco delle domande (l’agenda) facendo delle riflessioni sulle domande stesse (ci sono temi comuni? Parole comuni? Ci sono domande che possono essere associate o assimilate? C’è una domanda che ne contiene altre? Ci sono delle parole chiave ricorrenti?). Tra le domande, con diverse strategie, se ne sceglie una da cui prenderà avvio il piano di discussione.

Attraverso il dialogo e il confronto di diversi punti di vista osserviamo il procedere del pensiero di gruppo e individuale<sup>231</sup>.

Per questo motivo il facilitatore deve imparare a gestire il momento facendo propri gli “strumenti” di conduzione del *teacher* in P4C. Infine il *teacher* propone, con diverse tecniche (alzata di mano con numeri da 1 a 5, dove 1 è il minimo e 5 il massimo; la scelta tra 3 colori con significati codificati; l’uso della voce per dire una parola scelta tutti insieme, con un volume basso se non è piaciuta la sessione, e più forte se è piaciuta...), un’autovalutazione

---

<sup>230</sup> Cfr. G. Massara, *La domanda filosofica nell’infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, op. cit., 2009.

<sup>231</sup> Sarà il facilitatore, garante e accompagnato della Comunità di Ricerca, a scegliere e utilizzare diversi strumenti tesi a favorire il confronto, a superare il rischio di omologazione, a garantire il rispetto nella discussione e delle diverse idee, a favorire l’argomentazione così come le espressioni, motivate, di dissenso. Nel prossimo capitolo ci occuperemo anche di questi aspetti.

su differenti e variegati piani (Piano Socio Emotivo Relazionale – PSER, approfondimento della discussione, coinvolgimento...).

Garante della costruzione della Comunità di Ricerca è il Teacher in Philosophy for Children, che riveste un ruolo di regista, di mediatore... di facilitatore che andiamo a incontrare nel prossimo paragrafo.

### **3.10 L'arte maieutica dell'insegnante facilitatore: per un insegnante errante**

La Comunità di Ricerca supera l'immagine dell'insegnante tradizionale in linea con altre istanze educative che fanno leva su di un rapporto docente-discente necessariamente asimmetrico ma che, al contempo, si rifanno a un'immagine di bambini e bambine che sono e possono essere protagonisti attivi del proprio percorso di crescita e di apprendimento, percorso al contempo individuale e comunitario. La P4C, in linea con le istanze proprie del periodo storico in cui è nata e di quello in cui si sta andando a sviluppare, “fa scendere” l'insegnante dalla pedana rialzata e lo mette in cerchio; con un ruolo ben definito e chiaro a lui e a tutti i membri della comunità, ma in cerchio. Sembrerebbe banale e già superato, ma togliere lo scalino di legno è un gesto che, da solo, non basta. È richiesto un cambio di paradigma che prevede tempi non sempre brevi per poter essere consapevolizzato e destrutturato nelle sue istanze meno funzionali.

Un paradigma sufficientemente dominante e implicito nel nostro orizzonte culturale da essere, per noi, come l'aria che respiriamo, un “contesto che non c'è”<sup>232</sup> di cui diamo per scontata anche l'esistenza ma che, in maniera a volte fin troppo determinante, rischia di indirizzare le nostre traiettorie e le nostre azioni.

Per uscire dalla trappola del “contesto che non c'è” bisogna smascherare e poi destrutturare, decostruire per proporre nuove direzioni.

L'insegnante all'interno della Comunità di Ricerca ha il compito di mediare e non di

---

<sup>232</sup> Cfr. M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, op. cit., 2002.

dominare<sup>233</sup>; si viene a configurare come un “facilitatore” del processo di ricerca. Il suo compito è accompagnare, seguire, sollecitare il dialogo e l’incedere del processo di pensiero. Il *teacher* di P4C ha come obiettivo principale quello di svolgere un ruolo di mediazione all’interno di un gruppo, non solo con l’obiettivo di gestire lui stesso i conflitti, ma anche di dare strumenti per una conduzione non violenta degli stessi da parte dei membri della Comunità di Ricerca. Il facilitatore non solo assume l’obiettivo di aumentare il coinvolgimento e la partecipazione, ma anche quello di permettere a ciascuno di avere spazi personali di protagonismo e tempi di confronto attivo all’interno di un contesto che si caratterizza per il clima di rispetto, che sollecita l’incedere in profondità della discussione e del dialogo: viene compiuto un importante cambio di centro, non più o non solo sulla dimensione dei contenuti ma con un particolare focus al processo di pensiero distribuito<sup>234</sup>.

Il *teacher* utilizza il dialogo per far muovere la Comunità di Ricerca verso una direzione di interesse comune, si fa garante nel porre la discussione su un piano di *chiarezza concettuale*, chiedendo chiarimenti e richiedendo la condivisione del significato attribuito ai concetti presenti nel dialogo (“cosa intendi per libertà, come la definiresti, e tu?” oppure “mi aiuti a capire meglio quello che hai appena detto?”), conduce in profondità la questione che si va dipanando e incanala, in maniera non direttiva, il ragionamento verso mete più produttive. Il *teacher* così delineato incoraggerà i bambini e le bambine a guardare sotto la superficie del discorso per scoprire che cosa si nasconde, “al di là dello specchio”<sup>235</sup>.

Tale indirizzamento è compiuto dal facilitatore attraverso un dialogo che consente di approfondire il problema con fluidità, garantendo cioè che la discussione si articoli senza eccessivi intoppi e rigidità e con correttezza metodologica. Per quanto riguarda la funzione regolativa, invece, il facilitatore ha come obiettivo quello di assicurare sia il rispetto delle regole (precedentemente scelte e condivise dal gruppo) sia il rispetto interpersonale; in altri termini, di favorire la partecipazione democratica al processo dialogico e di creare situazioni in cui a ciascuno sia permesso di esprimersi e di argomentare. A ciascuno! Pertanto è richiesto di adottare metodologie personalizzate e individualizzate che permettano a tutti di esprimersi in maniera corrispondente alle proprie possibilità: almeno in potenza. La parola *tutti* non è

---

<sup>233</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 98.

<sup>234</sup> Cfr. A. Cosentino, “Dalle ‘filosofie’ al ‘filosofare’”. *La proposta di M. Lipman*, in AA.VV., *La didattica della filosofia*, (Atti del Convegno Nazionale SFI-Treviso 1993), SFI, Treviso, 1996, pp.176-179.

<sup>235</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 221.

intesa in termini retorici ma fattivi, nessuno escluso, ed è un obiettivo regolativo della comunità di ricerca inclusiva, nel senso di potenzialmente includente verso tutti. Dunque, per chi fa il passo di entrare, senza imporsi ad alcuno, il facilitatore è chiamato a favorire l'autonomia di pensiero e l'*empowerment* delle risorse personali così come quelle del gruppo, intervenendo con frasi e/o domande del tipo: "Quello che ha appena detto L. è molto diverso da quello che è stato detto da M., potete esprimere meglio i vostri punti di vista?". Il facilitatore, dunque, svolge i suoi molteplici ruoli senza mai orientare il gruppo nei contenuti se non nel supporto del procedere del pensiero e della discussione, senza cioè allontanarsi dalla fedeltà al principio cardine dell'indagine che si manifesta quanto più aperta, esplicita, propulsiva, vitale, in divenire e ipoteticamente infinita. Ogni risposta, infatti, può essere vista come una ris-posta, come l'opportunità per porre nuove domande. Ma di quale dialogo parliamo quando facciamo riferimento a quello della comunità di ricerca? Soffermiamoci a considerare la struttura dialogica negli scritti di Platone. Non si tratta propriamente del dialogo spontaneo che nasce in forma simmetrica tra amici in un contesto quotidiano; infatti, sebbene non autoritario, il ruolo de facilitatore resta asimmetrico e non è di certo interscambiabile con quello degli altri membri della comunità. Carlotta Capuccino evidenzia come il dialogo platonico assuma la sua caratteristica più propria quando prevede forme asimmetriche in cui gli attori hanno ruoli chiari. I dialoghi filosofici riportati da Platone nascono dai dialoghi in cui Socrate interroga le credenze dell'interlocutore per orientarne azioni e comportamenti. La centralità è dell'interlocutore; Socrate conduce il dialogo, il suo ruolo è primariamente quello di punzecchiare come fa il "tafano con la vecchia cavalla"<sup>236</sup>. In questo caso Socrate pone domande, non trasmette un sapere, mostra un processo razionale di pensiero, non ne somministra contenuti.

L'immagine del *teacher* in P4C fa da specchio all'immagine di Socrate, figlio di uno scultore e di una levatrice. Mi piace pensare il ruolo del *teacher* in P4C (e non solo, in senso ampio, il ruolo dell'insegnante in generale) come una commistione di questi due antichi mestieri, due processi artistici. L'insegnate come scultore e, al contempo, indissolubilmente, levatrice. Da un lato lo scultore, che ha il coraggio, a colpi di scalpello, di togliere il marmo, quello di troppo, quello che impedisce alla figura di emergere, di mostrarsi nelle sue sembianze più autentiche; dall'altro la levatrice, l'ostetrica, che con il suo impegno nel "tirare fuori" anzi,

---

<sup>236</sup> Socrate, il tafano che punzecchia Atene, la vecchia cavalla.



nel “far venire fuori”, si fa inizio, punto di avvio e di riferimento della *pars construens* del metodo socratico, fondato sul dialogo. Attraverso la *maieutiké techné*, Socrate cammina verso il tendere a far sì che il soggetto sia consapevole di se stesso anche a partire dalla propria direzione etica. Nella proposta della Philosophy for Children, il *teacher* è chiamato ad assumere diverse vesti e a sapersi cambiare d’abito frequentemente e repentinamente, anche vestendo contemporaneamente più panni.

Santi individua in particolare cinque ruoli<sup>237</sup> che chiama di *facilitatore della comunicazione* (1) quando agevola la circolarità delle idee e ne favorisce la chiarezza e la comprensione; (2) di *provocatore*, quando non si accontenta del già detto e muove gli interlocutori ad approfondire le posizioni prese anche ponendosi, provocatoriamente, in contrasto con queste, aggiungendo spunti alla discussione. Assume (3) il ruolo di *modulatore* quando tenta di portare coesione al discorso, tenendo ben chiaro il filo del ragionamento e ponendo domande che conducono ad approfondire alcune direzioni. Nel ruolo del modulatore è insito anche quello (4) di *mediatore dei conflitti*, di certo non tenta di liberarsene e non tende a evitarli ma li coglie come occasioni per nuove negoziazioni e nuove analisi. Il *teacher* in P4C, infine, è (5) *monitor* quando supervisiona i ragionamenti dal punto di vista della correttezza logica e dell’argomentazione, indagandone eventuali fallacie; ha un ruolo di supporto, di *scaffolding* per usare una fortunata immagine utilizzata da Bruner. Non è una figura statica ma si configura come quanto più poliedrica e in movimento<sup>238</sup>.

L’insegnante così caratterizzato diventa, per Walter Kohan, un insegnante errante<sup>239</sup>. Questa parola assume diversi significati: errante nel senso che sbaglia, che fa errori ma che non li teme e, pertanto, non ferma il suo cammino.

---

<sup>237</sup> I ruoli che vengono riportati sono riconducibili a diverse fonti, in particolare ci rifacciamo a M. Santi, “Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare”, in *Scuola e città*, n. 7, 1993, p. 7.

<sup>238</sup> Tra i riferimenti teorici di M. Santi individuamo C. Pontecorvo che offre un contributo fondamentale nell’individuazione di questi ruoli, definiti, soprattutto in questa sede, solo a scopo esplorativo e non definitivo. In particolare si suggerisce un approfondimento della ricerca sintetizzata nel testo *Discutendo s’impara* a cura di C. Pontecorvo et Coll., in cui partendo dall’importanza data alla discussione e al confronto con l’altro, trattano in modo dettagliato i presupposti teorici alla base della discussione stessa. Nel testo emerge come la situazione di interazione sociale in classe, definita come discussione, comporti processi linguistici e sociocognitivi particolarmente rilevanti ai fini dell’acquisizione di strategie e conoscenze nuove o più complesse. La situazione di discussione, all’interno del conflitto socio cognitivo, attiva e sollecita nel contesto sociale in classe, la sperimentazione di operazioni cognitive nuove, che possono successivamente essere interiorizzate come capacità di ragionamento individuale.

<sup>239</sup> L’autore gioca sulla polisemicità della parola *errare* come procedere, camminare e come sbagliare, compiere errori.

Il modo in cui scriviamo quello che scriviamo, il modo in cui pratichiamo filosofia, il modo in cui ci impegniamo nell'educazione, è almeno altrettanto importante del contenuto della nostra scrittura, della nostra pratica, del nostro impegno<sup>240</sup>.

Allora l'insegnante diviene anche un insegnante errante, che è in movimento: emblema di queste caratteristiche dell'insegnante è, per Kohan, la figura di quello che viene definito il "Socrate di Caracas": Simón Rodríguez<sup>241</sup> la cui *errancia* era tesa al rivoluzionare la scuola, all'*hacer escuela*. Kohan specifica che:

Simón Rodríguez aiuta a pensare la necessità che ciascun maestro inventi la scuola al suo entrare in essa, dotando la scuola di qualcosa che è il suo modo d'essere, il suo carattere, qualcosa che non è dato, ma che piuttosto viene instaurato nella vita scolastica, nell'educazione fatta vita. L'idea che abbiamo appreso da don Simón nell'America coloniale del secolo XIX, ma che è ancora attuale nell'America Latina in movimento del XXI secolo, è che quando si vive nell'educazione, di e per essa, ciò di cui si tratta è di inventare la scuola nelle scuole<sup>242</sup>.

Allora il maestro, in linea con la proposta di Lipman, si viene a configurare un maestro che erra (nella polisemia della parola) e che inventa:

Socrate reinventa la filosofia, attraverso la pratica di interrogare gli altri affinché essi mostrino precisamente il valore della vita che vivono [...]. Qui ci interessa notare che Socrate non si riferisce alla filosofia con un sostantivo, come qualcosa di pronto, di già conosciuto, terminato o consacrato, ma come a qualcosa che si fa, si pratica, si vive<sup>243</sup>.

Elementi che, secondo Kohan, accomunano Socrate, ma anche a Simón Rodríguez. Occorre

---

<sup>240</sup> W. O. Kohan, *Il maestro inventore Simón Rodríguez*, Aracne, Roma, 2015, p. 16.

<sup>241</sup> Anche conosciuto come Simón Robinson (1769-1854) è ricordato come un importante filosofo e pedagogista venezuelano. Visse negli Stati Uniti e in Europa (Prussia, Paesi Bassi, Italia...) durante il periodo napoleonico. Attivo nella ribellione contro la Corona spagnola venne esiliato per vent'anni in Giamaica dove, in onore di Robison Crusoe, prese il nome di Simón Robinson. Di ritorno nella sua terra d'origine consolida sempre più già avviate idee e propagande di una scuola da inventare, nuova e per tutti, in un contesto che faceva (e oggi?) distinzioni molto importanti nell'istruzione e nei diritti degli apprendimenti tra indios, bambini meticci, ecc...

Fu insegnante di Simón Bolívar e, anche per tale motivo, meritò il titolo di *Magister Patriae*.

<sup>242</sup> W. O. Kohan, *Il maestro inventore Simón Rodríguez*, op. cit., p. 41.

<sup>243</sup> Ivi, p. 129.

ripensare, problematizzando, elementi propri dell'insegnante, del *teacher* in P4C che potremmo definire “*between ignorance, invention and improvisation*”<sup>244</sup>.

Il facilitatore, essendo socraticamente<sup>245</sup> consapevole di non conoscere, non può trasmettere conoscenze che non ha ma può, creativamente, escogitare e immaginare le condizioni e improvvisare la realizzazione di nuove opportunità. Questo non prefigura la non progettazione e la casualità della figura educativa, al contrario prevede una preparazione alta sia in campo pedagogico sia in campo filosofico.

Il filosofare viene a essere in sé una pratica educativa in quanto decostruisce, aprendo orizzonti al possibile... errando e accompagnando nell'errare con linguaggi diversi.

---

<sup>244</sup> Cfr. W. O. Kohan, M. Santi, J. T. Wozniak, “Philosophy For Teachers: Between ignorance, invention and improvisation”, in *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 2016, 253-260

“But still teach other by inventing the conditions, and improvising opportunities, so that others learn with them while philosophizing”.

<sup>245</sup> Nell'*Apologia* si evoca la scena in cui Socrate e il suo amico Cherofonte sono davanti all'autorevole fonte dell'Oracolo a Delfi, il più importante nell'antichità. Il dio parlando attraverso la sacerdotessa, La Pizia, rispose al quesito di Cherofonte con un'affermazione che lasciò abbastanza sprovveduti i presenti: Socrate era il più sapiente degli uomini. Socrate stesso era pervaso di essere un “ignorante”, consapevole di un'unica cosa: sapere di non sapere. Per dimostrare l'infondatezza di simili affermazioni fece delle ricerche interrogando le persone che si ritenevano, o che lui stesso riteneva, più sapienti. Egli stesso contattò una diffusa insipienza mascherata da presunzione di conoscenza inattaccabile. È questo che fa di Socrate il più sapiente: sapeva di non sapere.

#### **4. Il Metodo Montessori e la Philosophy for Children tra connessioni e sconfinamenti**

Nei capitoli precedenti abbiamo tracciato un *excursus* sul riconoscimento dell'Infanzia per concentrarci più nello specifico sulla sua rappresentazione a partire dal Novecento, sottolineando l'irrealizzata corrispondenza tra i diritti legiferati (anche a livello internazionale) e l'ancora incompiuto riconoscimento fattivo delle potenzialità presenti nei bambini e nelle bambine: potenzialità anche sul piano del pensiero a cui si rende necessario corrispondere con un'educazione mirata e adeguata, considerando il quadro del nostro tempo, che sembra descrivere un contesto a rischio di diffusa conflittualità e pregnante di condizionamenti a diversi livelli.

Anche le più o meno recenti politiche nazionali (Legge 13 luglio 2015, n. 107) e internazionali (Obiettivi Stabili del Millennio 2000, Agenda 2030 ONU 2015, Art. 29 della Convention on the Rights of the Child, 1989) sottolineano l'importanza di prefigurare un'educazione tesa alla promozione del pensiero critico, alla soluzione creativa e non violenta dei conflitti, all'alfabetizzazione delle emozioni; un'educazione che favorisca l'impegno etico in prospettiva cosmopolita.

In virtù di tali obiettivi abbiamo individuato alcuni dispositivi presenti all'interno di due possibili proposte educative: la proposta montessoriana e la Philosophy for Children, letti non come modelli rigidi e statici ma come occasioni di dialogo e di riflessività, entrambe dirette alla promozione dell'esercizio del pensiero – nella sua dimensione critica, etica, creativa, cosmopolita – e del pensare insieme in direzione di pace. Le proposte educative, finalizzate all'educazione del pensiero di alto livello, collocandosi all'interno della pedagogia critica<sup>1</sup> che, a partire dalla riflessione sul contesto, in cui si realizza il processo educativo in atto, è tesa a promuovere la crescita del soggetto in termini di superamento delle condizioni di partenza, in termini emancipatori. La pedagogia critica rifiuta l'ideale normativo e regolativo sottintesi ad alcuni approcci educativi (che rischiano di costituirsi come pratiche di riproduzione del già dato, comprese le ingiustizie e la stratificazione sociale) rivendicando possibilità altre, per tutti e per ciascuno, di realizzazione in termini esistenziali.

---

<sup>1</sup> Cfr. E. Colicchi, (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma, 2009.

La pedagogia critica richiama, più in generale, la razionalità critica (o capacità di pensiero critico) intesa quale disposizione alla problematizzazione – del reale e del dato preconstituito, non come fissamente determinato –, al porre e porsi domande di senso, al giudicare e argomentare accadimenti e opinioni in forma autonoma e personale.

Potremmo individuare prodromi significativi alla pedagogia critica, già a partire da Socrate e Platone, con un particolare accenno a Kant, in cui la critica ha per oggetto la ragione stessa. In particolare, tra gli altri, ricordiamo il razionalismo critico di Antonio Banfi<sup>2</sup>, una corrente di pensiero che prende come riferimento e base di riflessioni l'analisi del contesto e dei cambiamenti che avvengono in seno alle concrete problematiche socioculturali. Banfi, sostenitore di una ragione plurale, antidogmatica e capace di interrogarsi all'interno di diversi saperi, è stato ripreso e declinato in termini pedagogici da Giovanni Maria Bertin<sup>3</sup> all'interno del problematicismo pedagogico.

L'intento è ora di indagare, restando all'interno della cornice del problematicismo pedagogico, le connessioni tra le due proposte scelte. Le connessioni che andiamo ad approfondire nel presente capitolo, tra le altre che avremmo potuto indagare, sono: la valorizzazione delle potenzialità dell'infanzia anche sul piano del pensare, la cura necessaria agli ambienti e ai contesti, il ruolo dell'insegnante e del gruppo dei pari. A partire da tali connessioni si sono tentati sconfinamenti e dialoghi con le interessanti conferme che provengono da ricerche neuroscientifiche.

A partire da queste si arrischieranno sconfinamenti in saperi altri: sostando in ambiti di ricerche apparentemente lontani, saranno interrogate le teorie dell'apprendimento, così come i rapporti con le tecnologie, fino al confronto con le interessanti conferme che emergono dalle recenti ricerche neuroscientifiche, le quali presentano fruttuose corrispondenze con le proposte prese in esame.

---

<sup>2</sup> Cfr. A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Parenti, Firenze, 1960.

<sup>3</sup> Cfr. G. M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

## 4.1 I bambini e le bambine “pensano grande”?

I pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili, si perdono già nel loro farsi e non tornano mai indietro.

Così alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso il diritto di riconoscere la qualità dei propri pensieri e rendersi conto della loro profondità. A molti non è concesso neppure di arrivare ad esprimerli, perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro.

Una moltitudine innumerevole di associazioni, intuizioni, connessioni e vere e proprie folgorazioni infantili restano nascoste sotto terra, scavando un labirinto di canali che non arriveranno mai alla luce del sole, perché privati della dignità che nasce dal credere nella propria capacità di pensiero<sup>4</sup>.

Inizia così un interessante volume di Franco Lorenzoni<sup>5</sup>, e mi sembra un buono spunto di riflessione da cui partire per il presente capitolo: ripercorrendo l'impostazione dei due precedenti continuiamo a interrogarci sull'Infanzia: un'infanzia che osserva il mondo e lo interroga. Il maestro Lorenzoni intitola il diario di un anno di scuola, in cui si rincorrono le voci degli alunni di una quinta della scuola primaria di Giove, *I bambini pensano grande*<sup>6</sup>. La meraviglia di fronte alla nascita del pensiero è la trama che segna le pagine della “cronaca di un'avventura pedagogica”<sup>7</sup>. Il pensiero originario, di ogni bambino e di ogni bambina, si trova in buona compagnia tra pensatori contemporanei amici (i compagni di classe) e quelli che hanno dato un contributo sostanziale alla storia del pensiero.

---

<sup>4</sup> F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo, 2014

<sup>5</sup> Maestro a Giove (Umbria), inserito nel Movimento di Cooperazione Educativa, è fondatore della Casa-laboratorio di Cenci ad Amelia, luogo in cui si realizza ricerca educativa e artistica intorno a tematiche ecologiche, interculturali e di integrazione, per incontri e dibattiti sui temi accennati, tra gli altri, da J. Grotowski, R. Mireka, G. Fofi, E. Castelnuovo. Tra i promotori della riforma dei curriculum didattici del 2012, è tuttora protagonista di molte delle più importanti esperienze di innovazione educativa in Italia. I suoi testi e i suoi numerosi contributi sono divenuti un punto di riferimento per molti educatori e insegnanti.

<sup>6</sup> La prima volta che presi in mano quel libro lo notai esposto nella colonnina dei libri del momento della Sala Borsa. Lo guardai a lungo interrogandomi per cercare di capire cosa mi stonasse in quell'affermazione: mi disturbava affascinandomi, oserei dire. Leggendo quel titolo mi chiedevo: ma noi, insegnanti, educatori... ci ricordiamo che i bambini pensano? Potrebbe fermarsi alle prime tre parole, quel titolo, per essere rivoluzionario, per ricordarci che i bambini pensano.

<sup>7</sup> Sottotitolo del volume, F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, op. cit.

Il pensiero viene inteso e compreso nelle sue forme ed espresso attraverso i molteplici linguaggi: quelli della parola – detta e scritta –, quelli delle arti, della musica, del teatro, i linguaggi non verbali del corpo e dei toni della voce.

I pensieri dei bambini, sono pensieri: non “pensierini”, sottolinea il maestro Lorenzoni che sogna una scuola come “un luogo dove andare lenti e *pensare insieme*”<sup>8</sup>.

I bambini e le bambine pensano? E, ancora: gli adulti si ricordano che i bambini e le bambine pensano? Lo sguardo dell’altro, nello specifico delle figure adulte di riferimento, è determinante su diversi piani e, in particolare, su quello della costruzione della propria identità personale. Se per identità personale intendiamo, con Giovanni Jervis, *riconoscersi ed essere riconosciuti*<sup>9</sup> non possiamo prescindere dal tenere in considerazione almeno due aspetti sottostanti tale affermazione: l’identità come l’insieme delle caratteristiche che l’individuo riconosce appartenenti a se stesso e, al contempo, come insieme delle riconoscibilità che l’altro attribuisce all’individuo, in un gioco di specchi e rispecchiamenti in cui il riconoscersi dialoga inevitabilmente – e si lega indissolubilmente – con l’essere riconosciuti. Tale processo richiama la necessità dell’intervento dell’altro, della relazione con l’altro, che permette di essere posti come di fronte a uno specchio (*feed-back*: riflette indietro) che favorisce il confronto tra quello che diciamo e quello che siamo: a volte, è necessario che l’altro ci presenti a noi stessi.

Si rende fondamentale, dunque, già dall’infanzia come sottolineato da Montessori e Lipman, il fare l’esperienza dell’essere ascoltati. Questo richiama l’impegno della responsabilità educativa di predisporre contesti che favoriscano l’ascolto aperto e attivo che, in forma ricorsiva, alimenta il pensare e il pensare insieme. Abbiamo sottolineato la necessaria ricentatura dello sguardo dell’insegnante (o dell’adulto in generale) sull’Infanzia e, con questa, sul ruolo della relazione educativa. Solo dopo, a partire da una ridefinizione di un percorso che sia riflessivo e rispondente all’infanzia, avranno senso e coerenza le proposte di curricoli di pratiche filosofiche.

Nella costruzione delle proprie rappresentazioni così come nelle scelte del loro agito educativo, gli insegnanti (e non solo) si servono di modelli impliciti di funzionamento cerebrale. Quindi, mi sembra lecito e necessario, richiamare le ricerche che negli ultimi

---

<sup>8</sup> Cfr. V. Pignei, “Un maestro deve saper ascoltare”, in *L’Internazionale* 28.03.2015. <https://www.internazionale.it/weekend/2015/03/28/franco-lorenzoni-maestro-scuola> (ultima consultazione 01.12.2017).

<sup>9</sup> Cfr. G. Jervis, *La conquista dell’identità: essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Torino, 1997.

trent'anni si sono concentrate nel dimostrare che i bambini e le bambine (e intendo, il tempo lungo dell'infanzia, almeno già dalla nascita) pensano.

Dalla nascita (presa come punto di riferimento nella presente trattazione ma rimandando a un approfondimento sullo sviluppo del periodo intrauterino), i bambini non solo osservano il mondo, recepiscono gli stimoli, li memorizzano, ma

hanno del mondo rappresentazioni ricche, complesse, astratte, coerenti. Elaborano teorie. Le teorie traducono gli input – l'evidenza da essi raccolta – in rappresentazioni più astratte della realtà<sup>10</sup>.

È quella che Alison Gopnik<sup>11</sup>, insieme ad altri collaboratori, definisce la “Teoria delle Teorie”<sup>12</sup>: l'attività della mente viene fondata a partire da esperienze, da riscontri empirici, che permettono, in forma progressiva nel corso dello sviluppo, di imparare a discriminare, ad esempio, situazioni reali da quelle ipotetiche. Tale processo è alla base della “Teoria della Mente”: i bambini inferiscono rappresentazioni mentali sul mondo, comprese quelle afferenti la mente propria e dell'altro.

Anche i bambini più piccoli posseggono già una conoscenza causale del mondo, e la usano per fare previsioni sul futuro, per spiegare il passato e per immaginare mondi possibili che potrebbero esistere oppure no. Ma a un livello più profondo, com'è strutturata la loro mente perché ci riescano? Io, Wellman, Hatano e Inagaki siamo ricorsi alla spiegazione che i bambini posseggono delle teorie quotidiane sul mondo – idee sulla psicologia, la biologia e la fisica. Teorie simili a quelle scientifiche, ma per lo più inconsce e codificate nel loro cervello, anziché registrate su carta o presentate ai convegni scientifici<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> A. Gopnik, A. N. Metzoff, P. Kuhl, *Tuo figlio è un genio*, Baldini & Castoldi, Milano, 2000, p.195.

<sup>11</sup> A. Gopnik è inserita nel catalogo *100 Global Minds* come una delle cento personalità più innovative del pianeta.

<sup>12</sup> Cfr. A. Gopnik, A. Metzoff, N. Bryaynt, *Words, Thoughts, and Theories*, MA, Mit Press, Cambridge, 1997;

A. Gopnik, H. M. Wellman, “The Theory Theory. Mapping the mind: Domain Specificity in Cognition and Culture”, in *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman (a cura di), Cambridge University Press, NY, 1994.

<sup>13</sup> A. Gopnik, *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014, p. 53.



Questo così descritto è il medesimo processo di pensiero che sottostà alla sperimentazione della ricerca – scientifica o filosofica che sia. In che senso i bambini e le bambine pensano grande?

Chiunque potrebbe obiettare che è alquanto difficile discutere, su alti pensieri, della recente politica estera con un bambino di otto anni, potrebbe contenere tracce di difficoltà la proposta di dialogo sulle implicazioni della globalizzazione così come intesa tra alcuni adulti interessanti al tema.

Il fulcro della questione è su quest'ultima parte della frase: come se intesa tra adulti.

Ancora una volta richiamiamo il valore della specificità dell'infanzia e la *necessarietà*, dell'azione educativa, di partire dalle peculiarità di pensiero.

Senza la consapevolezza dei linguaggi e delle modalità proprie del pensiero dei bambini e delle bambine si corre il rischio di adultizzare, ancora, pretendendo e presumendo un livello che non corrisponde a quello reale e che produce una notevole distanza con la risposta: se la pretendessimo con modalità e linguaggi propri del mondo adulto, si farebbe eludente. Tale delusione porterebbe a dedurre che allora no, i bambini e le bambine non sanno pensare, lasciamoli *solo* giocare. Ma se noi adulti (educatori, genitori, insegnanti...) imparassimo a vedere il pensiero che sottostà e si manifesta dietro quei giochi, a leggere le riflessioni dei bambini dentro i loro linguaggi?

Il pensiero dell'infanzia (inteso come potenzialità e processo) è un pensiero che ha il diritto di essere riconosciuto degno del valore che ha e di essere compreso nelle sue peculiari specificità.

I bambini pensano con processi scientifici<sup>14</sup> e filosofici<sup>15</sup>: Gopnik e Coll, a partire da ricerche raccolte, sottolineano le numerose e sorprendenti capacità di imparare proprie dei bambini e delle bambine: già neonati, utilizzano le medesime tecniche di apprendimento degli scienziati<sup>16</sup>. Le ricerche della psicologia cognitiva e dello sviluppo, così come le neuroscienze<sup>17</sup>, si stanno ancora interrogando sui meccanismi di tali tipi di apprendimento,

---

<sup>14</sup> Cfr. A. Gopnik, N. Meltzoff, P. K. Kuhl, *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*, William Morrow and Company, New York, 1999.

<sup>15</sup> Cfr. A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, op. cit.

<sup>16</sup> Cfr. A. Gopnik, H. M. Wellman. "Why the Child's Theory of Mind Really is a Theory", in *Mind & Language* 7.1-2 (1992): 145-171.

<sup>17</sup> L'insieme dei neuroni e dei loro collegamenti costituisce un organo estremamente complesso che prende il nome di sistema nervoso. Il funzionamento del sistema nervoso è stato al centro degli studi di molti neuroscienziati. Le neuroscienze includono non solo anatomia, biologia molecolare, biochimica, fisiologia e patologia del sistema nervoso, ma altri campi di indagine ancora poco conosciuti.

sul modo in cui si indaga il mondo, sulle modalità in cui avvengono le inferenze della natura del mondo fisico o della natura delle menti degli altri. Il nostro prototipo di conoscenza permette di tradurre in oggetti tridimensionali, di cui facciamo esperienza, le informazioni che giungono ai nostri sensi. Il nostro cervello intercetta le informazioni sensoriali (ad esempio attraverso retina e timpani) e metodicamente le trasforma; tale processo si svolge su diversi piani, sia nella comprensione degli oggetti e del mondo fisico sia nella comprensione di se stessi e degli altri. Già dall'infanzia, infatti, i bambini e le bambine, secondo le ricerche di Gopnik, possiedono

nozioni sulla struttura causale del mondo e creano mappe causali [...] (che) cambiano e migliorano nel tempo: a cinque anni i bambini ne sanno di più che a tre, e ancor più che a un anno. Oltre a rappresentare la realtà in maniera accurata, le mappe causali consentono di potenziare la fantasia e comportarsi con maggior efficacia. Simili doti in bambini così piccoli suggeriscono che l'essere umano è dotato sin dalla nascita di potenti meccanismi di apprendimento causale<sup>18</sup>.

Come gli scienziati, i bambini e le bambine sono dediti a costruire mappe causali del mondo e del suo funzionamento in trasformazione permanente<sup>19</sup>, anche utilizzando i concetti di probabilità – e che potremmo ricondurre agli elementi base della statistica – ipotizzano soluzioni e apprendono la struttura causale del mondo.

Sperimentazioni recenti hanno contribuito a confermare tale direzione di ricerca: a patto che le osservazioni siano avviate partendo da elementi non solo concreti, ma di cui i bambini e le bambine hanno esperienza diretta, osserviamo come i bambini si pongano domande, ad esempio, sulle azioni degli altri:

“Perché Johnny ha aperto il frigorifero quando aveva fame?” oppure: “Come funziona un triciclo?”. Bambini di due anni forniscono spiegazioni causali buone, talvolta persino elaborate. “Pensava che c’era da mangiare e lui voleva mangiare, così ha aperto il frigo per

---

<sup>18</sup> A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, op. cit., p. 90.

<sup>19</sup> Cfr. Per indagare tali aspetti chiedendosi se i bambini costruiscono mappe causali della realtà, e come le utilizzano per immaginare possibilità si sono presentati a bambini di tre e quattro anni nuovi eventi causali e le ricerche hanno tentato di verificare se venivano impiegate conoscenze pregresse per fare previsioni, per progettare interventi e ipotizzare nuove possibilità. Le ricerche evidenziano che non solo vengono utilizzate conoscenze ma anche messe in discussione quelle pregresse. A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, op. cit.

mangiare”. I bambini molto piccoli sono consumati dall’insaziabile curiosità sulle cause, come mostrano le loro irrefrenabili domande sul “perché” delle cose [...]. (in analoghe sperimentazioni *nda*) i bambini di due e tre anni producevano e chiedevano decine di spiegazioni causali al giorno. Elaboravano ipotesi per spiegare i fenomeni fisici: “Il braccio dell’orsacchiotto è caduto perché lo hai girato troppo”; “Jenny si è presa la mia sedia perché l’altra era rotta”. Inoltre, fornivano resoconti di cause biologiche: “Ha bisogno di mangiare di più perché le braccia gli si stanno allungando”; “Gli avvoltoi cattivi mangiano la carne perché la carne è buona per gli avvoltoi cattivi”. E quasi tutti amavano le spiegazioni di tipo psicologico: “Non l’ho fatto cadere ieri sera perché sono una brava bambina”<sup>20</sup>.

Come possiamo osservare, nella quotidianità delle nostre esperienze o nelle risposte degli esempi riportati, i bambini e le bambine tendenzialmente producono spiegazioni causali che potrebbero non sempre essere le stesse a quelle che fornirebbe un adulto (e forse nella maggior parte dei casi è così), ma che non possiamo ignorare e che, comunque, rispondono a una logica di causa ed effetto all’interno della costruzione di mappe inconsce e codificate: pur pervenendo da esperienze percettive immediate, non si esauriscono alla fase esperienziale, al contrario, raggiungono livelli di complessità e astrazione.

Modalità analoghe si verificano nell’indagine dell’altro all’interno delle relazioni tra persone, indagando i funzionamenti della propria mente – e di quella degli altri – fino alla formulazione di una mappa causale della mente, analogamente a quella del mondo cui abbiamo fatto cenno.

Tra gli esperimenti riportati dall’autrice uno sembra particolarmente interessante. Le ricercatrici hanno offerto ai bambini di 15 e 18 mesi due piatti, uno contenente broccoli (notoriamente poco appetibili per i bambini) e l’altro crackers. È importante notare che tutti i bambini nell’esperimento, tra i due piatti sceglievano i crackers. La sperimentatrice, seduta davanti a un bambino o a una bambina alla volta, assaggiava i crackers o i broccoli fingendo, alternativamente, che una cosa le piacesse meno dell’altra. La metà delle volte aveva reazioni analoghe ai bambini: usava le parole e la mimica e diceva di adorare i crackers e non i broccoli; l’altra metà delle volte, assaggiando i broccoli esprimeva piacere, facendo, ad esempio: “Mmmmm, broccoli. Ho assaggiato i broccoli. Mmmmm!!! Buoni”. E poi prendeva un po’ di crackers, e faceva, “Puah, cracker. Ho assaggiato i cracker. Puah!”

---

<sup>20</sup> A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, op. cit., p. 50.

recitando reazioni esattamente opposte a quelle del bambino o della bambina davanti a lei. Le sperimentatrici si sono chieste: cosa le offrirà il bambino, quello che piace a se stesso o quello che piace alla sperimentatrice? I bambini di 18 mesi hanno offerto crackers quando la sperimentatrice manifestava interesse per i crackers ma, al contrario, broccoli se la sperimentatrice aveva manifestato disgusto per i crackers. Altro elemento significativo: i bambini e le bambine di 15 mesi, raccontano le ricercatrici, fissavano a lungo l'adulto davanti a loro quando mostrava di gradire i broccoli, come se non riuscissero a capirne il motivo. E dopo averla fissata a lungo... offrivano però i crackers! Pensavano che i crackers dovessero piacere a tutti quindi. Qualcosa cambia: a 18 mesi i bambini e le bambine coinvolte nell'esperimento manifestano di comprendere e rispettare il desiderio, seppur diverso dal proprio, delle altre persone. Arrivano a capire che le persone provano gusti individuali e percepiscono quelli diversi dai propri; hanno inoltre provato ad agire in risposta all'altro e non a se stessi. In definitiva, a 15 mesi questo elemento non è presente ancora, ma a 18 lo diviene.

Gopnik sottolinea, in linea con quanto fino ad ora espresso:

Se sai come funzionano rastrelli e giocattoli, puoi pensare a una nuova mossa per spostare un oggetto distante. Se sai come funziona il gusto delle persone, puoi pensare a una nuova mossa per renderle felici. I bambini [...] capiscono le complesse interazioni causali tra desiderio, percezione ed emozione; riescono a predire le possibili azioni derivabili da diverse combinazioni psicologiche<sup>21</sup>.

Non solo, ulteriori ricerche indagano la capacità di immaginare mondi alternativi e intervenire sulla realtà.

Gli esseri umani non vivono nel mondo reale, o almeno non esclusivamente (per mondo reale, intendiamo ciò che è realmente accaduto in passato, sta accadendo adesso e accadrà in futuro). Al contrario, abitano un universo costituito da molti mondi possibili: come potrebbe essere la realtà in futuro, ma anche come sarebbe potuta essere in passato o nel presente. Questi mondi possibili corrispondono a ciò che noi chiamiamo sogni e piani, illusioni e ipotesi, ossia ai prodotti di speranza e immaginazione [...]. I controfattuali sono

---

<sup>21</sup> Ivi, p. 71.

le eventualità della vita, ciò che potrebbe avvenire in futuro ma non è ancora avvenuto, o ciò che sarebbe potuto avvenire in passato ma non è avvenuto<sup>22</sup>.

Il pensiero controfattuale prevede il pensare il possibile ma non il realizzato, o il non ancora realizzato. Ogni qual volta vediamo inscenare accadimenti che mettono in pratica il pensiero controfattuale osserviamo il realizzarsi della capacità di ideare possibilità molteplici: poter pensare il mondo come è, ma anche come non è ma potrebbe essere, è un elemento basilare del pensiero.

Uno degli elementi più evidenti del gioco del far finta, persino in età precocissima, sono gli atteggiamenti che l'accompagnano. Le risatine, lo sguardo furbo, la teatrale esagerazione: tutto indica che la cosa non va presa seriamente<sup>23</sup>.

Se fino a vent'anni fa si pensava che tali atteggiamenti fossero dovuti all'incapacità di distinguere la realtà dalla finzione, ad oggi in seguito agli esperimenti, proprio grazie a quella teatralità, possiamo dedurre che si tratta di finzioni riconosciute come tali<sup>24</sup>.

Possiamo a ben ragione essere d'accordo con il maestro Lorenzoni, con cui abbiamo aperto questo capitolo, i bambini pensano e... pensano grande: pensano con i processi di pensiero tipici degli scienziati, dei matematici e dei filosofi, processi, insomma, caratteristici dei ricercatori ma, al contempo, con un pensiero che risponde alla loro età.

Come abbiamo provato a esplicitare nei capitoli precedenti, in linea con quanto fin qui esposto, ~~e~~ il rispetto dei diritti dell'infanzia e all'infanzia deriva anche dal riconoscimento delle specificità del pensiero dei bambini e delle bambine a cui è necessario corrispondere un percorso di cura che non può essere ignorato o delegato. L'esercizio del pensiero, nei diversi modi proposti e previsti, tra gli altri, da Montessori e Lipman, deve essere valorizzato e coordinato. Si è ribadito, a più riprese che i bambini e le bambine, potenzialmente, pensano grande e hanno il diritto di essere posti nelle condizioni di realizzare pienamente il loro pensare e il loro poter, anche, pensare insieme; di essere in un ambiente capace di ascolto autentico. È necessario, pertanto, chiedersi: quali sono le specificità intrinseche, sia

---

<sup>22</sup> Ivi, p. 33.

<sup>23</sup> Ivi, p. 44-45.

<sup>24</sup> A. S. Lillard, D. C., "Witherington, Mothers' behavior modification during pretense and their possible signal value for toddlers", in *Developmental Psychology*, 40, 1, 2004, pp. 95-113.

fisiologicamente, sia biologicamente, nel cervello di un neonato o di una bambina di sei anni, ad esempio, che rendono specifico il suo modo di pensare? Se non ci ponessimo questa domanda, rischieremmo di prescindere dalla conoscenza delle potenzialità connesse alle abilità superiori del cervello, sia in eccesso che in difetto: forse chiedendo troppo rispetto alle possibilità dei bambini e delle bambine che abbiamo di fronte; oppure chiedendo troppo poco. Prendere consapevolezza dei tempi di maturazione del cervello potrebbe essere un fattore di protezione nell'intervento educativo, affinché si possano evitare richieste inadeguate rispetto alla capacità di apprendimento dei bambini o interventi che, quando non proporzionati all'età, rischiano di essere fuorvianti quando non inopportuni. Nelle prossime pagine proviamo a proseguire la riflessione, senza nessuna pretesa di esaustività e con continui rimandi ad approfondimenti.

## 4.2 Il pensiero dell'infanzia: specificità e caratteristiche

*Fine dell'educazione è l'acquisto di un'autonomia da parte del soggetto  
in cui libertà e responsabilità siano inscindibili*<sup>25</sup>

Occorre, però, una precisazione epistemologica ribadita più volte nella trattazione e sollecitata dalle riflessioni di Montessori e Lipman: i bambini pensano e il pensiero dei bambini e delle bambine ha delle specificità e delle sostanziali differenze rispetto a quello degli adulti. Riconoscere le originalità del pensiero e del modo dell'infanzia di entrare in relazione è la condizione necessaria, seppur non sufficiente, per riconoscere l'Infanzia come categoria: sembrerebbe quantomeno ingenuo e poco produttivo giudicare l'infanzia con i medesimi schemi interpretativi con cui si indagano altre fasi della vita. Montessori per prima ci insegna che, *conditio sine qua non* della scoperta del bambino è stata la rivoluzione di sguardo grazie a cui ha potuto *scoprire l'infanzia*, guardarla in grado anche di vedere altro, ancora inesplorato.

---

<sup>25</sup> G. M. Bertin, *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1969, p. 14.

Le prime ricerche sistematiche, che non possiamo non citare nonostante alcuni aspetti ritenuti confutabili e superati, sono quelle condotte sullo sviluppo della mente nell'infanzia risalenti agli inizi del '900: Piaget a Ginevra dimostrò che il pensiero del bambino e dell'adulto hanno differenze qualitative e che lo sviluppo delle capacità cognitive non risponde solo a logiche preimpostate. Seppur si manifestino in tappe – che Piaget individua in 4 stadi, ciascuno dei quali definito con caratteristiche ben specifiche<sup>26</sup> – stabilite biologicamente, esse emergono

---

<sup>26</sup> Il primo stadio è denominato dell'intelligenza senso-motorio (0-24 mesi), ed è caratterizzato dalla coordinazione di schemi senso-motori: è la conoscenza che avviene attraverso le sensazioni e la motricità. Il bambino può conoscere il mondo solo toccando, guardando, esplorando; in questo stadio si trovano i presupposti per l'intero sviluppo delle conoscenze successive per le quali le operazioni acquisite fungono da base. All'interno di questo stadio Piaget identificò il primo mese come quello dei riflessi, connessioni neuronali muscolari indipendenti dell'esperienza, quali ad esempio il riflesso della suzione, della pressione. A vista di Piaget i riflessi non hanno fissità ma manifestano attività che rivelano un processo di assimilazione e accomodamento senso-motorio.

I riflessi sono gli unici schemi mentali innati sulla quale si costruisce l'intera conoscenza successiva. L'attività di assimilazione e accomodamento all'interno dell'ottica del cambiamento del singolo nella tensione all'eccellenza, conduce i bambini e le bambine all'acquisizione delle prime abitudini.

In questo primo periodo, l'azione prodotta dal bambino casualmente viene fatta durare per il piacere che produce, questo porta alla comparsa di reazioni circolari primarie: un comportamento di tipo ripetitivo in cui si verifica uno stimolo a cui si dà una risposta che a sua volta costruisce uno stimolo. In seguito si verificano delle reazioni circolari secondarie (4-11 mesi), le quali mettono il bambino in relazione al mondo esterno. Hanno sempre le caratteristiche della ripetitività e della casualità, ma questa volta il bambino o la bambina interviene sulla realtà esterna; questo è funzionale a capire il mondo esterno. Infine, all'interno delle reazioni circolari terziarie non ci si limita alla semplice ripetizione del comportamento ma i bambini e le bambine provano nuove tipologie di comportamento attivandosi attraverso una sorta di sperimentazione diretta a provvedere risultati nuovi, in cui si interviene attivamente sulla realtà esterna. Questi si possono classificare come comportamenti intelligenti, in quanto sono caratterizzati di intenzionalità e distinzione fra mezzi e fini. Il periodo dell'intelligenza senso-motoria si conclude con il raggiungimento di quattro invarianti funzionali. Verso i 6-7 mesi, nel periodo delle reazioni circolari secondarie, si verifica nei bambini e nelle bambine la percezione della permanenza dell'oggetto. Il bambino scopre che gli oggetti fisici del mondo reale esistono indipendentemente da se stesso. Questo è un elemento fondamentale nella costruzione identitaria individuale, infatti finché il bambino e la bambina non percepiscono l'oggetto indipendentemente dal fatto che lo vedano non c'è differenza tra sé e il mondo esterno.

Il secondo stadio, detto pre-operatorio (2-6 anni), è caratterizzato dallo sviluppo progressivo di nuovi mezzi di rappresentazione, espressione o formulazione verbale o grafica. Inizialmente il soggetto manifesta di possedere il pensiero pre-logico, intuitivo, legato e non svincolato dall'azione reale e dalla realtà delle cose. Piaget parla pertanto di pensiero che procede per *centrazione*, caratteristica del pensiero pre-operatorio in cui il soggetto centra un elemento della realtà e prende in considerazione solo quello, dirige le attenzioni verso un'unica direzione privilegiata. Percepire per centrazione secondo Piaget è cogliere un solo aspetto di tutte le diverse caratteristiche presenti nello stesso stimolo. In questo momento dunque l'attenzione del bambino è concentrata sull'aspetto, che costituisce la caratteristica più importante nella loro consapevolezza e non può essere spiegata in modo flessibile. Una conseguenza di questo tipo di pensiero è l'egocentrismo. I bambini e le bambine in questa fase sono tanto schiacciati dalla loro prospettiva da rendere impossibile il decentramento. Fino a quando la capacità cognitiva di decentramento non si sviluppa, i bambini non riescono a liberarsi dal loro punto di vista. L'egocentrismo, secondo Piaget, si manifesta in tre modi. L'animismo: il bambino è portato ad attribuire caratteristiche proprie o più in generale umane al mondo inanimato; l'artificialismo: proprietà per cui i bambini e le bambine credono che tutto ciò che esiste sia creato dall'uomo, pertanto tutto ha una finalità in funzione di se stesso; il realismo nominale: che porta il bambino a identificare il termine per indicare un oggetto all'oggetto stesso, cosa che crea una confusione tra ciò che è reale e ciò che è simbolico. L'interazione con il gruppo dei pari agevola il superamento dell'egocentrismo. Questo secondo stadio si divide nello stadio pre-operatorio del pensiero intuitivo (2-4 anni) e del pensiero simbolico (4-6 anni). Da questo momento il bambino e la bambina possiedono la funzione simbolica che permette al bambino di rappresentare una cosa, un'azione per mezzo di un'altra. Le manifestazioni del simbolismo individuale sono diverse: il linguaggio ad esempio, è importante nella misura in cui ci permette di entrare in contatto con gli oggetti senza che questi siano presenti. Il termine stesso richiama la realtà; il linguaggio ci permette di differenziare la realtà a seconda delle funzioni dell'oggetto e, contemporaneamente, permette anche una generalizzazione della realtà. Nello stesso periodo compaiono le immagini mentali e, accanto a queste, il gioco simbolico: dal gioco ripetitivo, d'esercizio, che coinvolge la sensorialità o la motricità, grazie al quale i bambini e le bambine sviluppano alcune capacità sensoriali, si passa all'uso del gioco simbolico in cui si riproducono i comportamenti e gli atteggiamenti di ruoli sociali. È interessante sottolineare come, attraverso il gioco simbolico, i bambini e le bambine possano sperimentare ruoli diversi e prendere di conseguenza la consapevolezza di comportamenti diversi.

dall'incontro con l'ambiente<sup>27</sup> fin dalla nascita e sono arricchite, sia in termini qualitativi sia in termini quantitativi, con il procedere dell'età.

Parallelamente alla riflessione di Piaget, Bruner ipotizza uno sviluppo cognitivo che attraversa tre stadi: l'esecutivo, l'iconico e il simbolico. In definitiva, l'individuo passa da uno stadio caratterizzato dall'immediatezza a uno in cui è in grado di trascendere e intellettualizzare la realtà<sup>28</sup>.

---

Il terzo è lo stadio operatorio concreto, che va dai 7 agli 11 anni. Il pensiero procede per operazioni logiche, infatti i bambini e le bambine acquisiscono la capacità di coordinare singoli concetti e operazioni mentali secondo strutture di tipo matematico. Questo grazie soprattutto alla conquista della reversibilità di separazione, unione, ordinamento e corrispondenza, che permette al pensiero di essere "mobile", di tornare al punto di partenza o allo stadio originale. In questa fase avviene il superamento del pensiero centrato, infatti il pensiero operativo, pur continuando a essere ancorato alla realtà, cercando conferme e disconferme dei risultati sulle azioni e sull'esperienza, procede per decentrazione. Questo permette il superamento del pensiero egocentrico.

L'ultimo stadio individuato da Piaget, il quarto, è quello operatorio formale, e giunge con la maturazione della struttura di gruppo. Il pensiero formale opera per ipotesi e decide in base a deduzioni, processi di pura logica astratta e formale. Il pensiero formale è la capacità di condurre ragionamenti logicamente corretti, senza la necessità di partire da un dato reale dell'esperienza o di verificare le conclusioni del ragionamento. Ricordiamo le quattro regole utilizzate per manipolare il contenuto del pensiero: Identità, Negazione, Reciprocità, Correlatività (vedi anche le leggi del ragionamento).

L'attività razionale del bambino ha inizio a partire da questo stadio, infatti le operazioni mentali assumono un ordine di pensiero che il soggetto gestisce e controlla. È necessario sottolineare che le età indicate oscillano in conseguenza a fattori ereditari, culturali, motivazionali, esperienziali, tuttavia gli stadi così descritti si succedono in ordine costante, si tratta infatti di un sistema gerarchico, in cui ogni stadio è presupposto dello stadio successivo. Così descritto il passaggio tra i vari stadi si presenta come un *continuum* e lo sviluppo è da un lato complessivo, dall'altro presenta tappe distintive per ogni stadio. Piaget, anche se mai direttamente, ha contribuito in maniera determinante a costruire una nuova identità dell'infanzia. Infatti la sua epistemologia genetica mostra che un bambino non è un uomo in miniatura, né una bambina una donna in miniatura; da un punto di vista psicologico infatti, a seconda dei diversi stadi più che delle diverse età, gli individui giudicano e conoscono il mondo secondo parametri qualitativamente diversi e, di conseguenza, le modalità con cui si organizzano le informazioni conducono gli individui a costruire un'immagine di sé e una propria identità personale sulla base di un processo di negoziazione tra se stessi, i propri processi cognitivi, le esperienze e gli apprendimenti.

<sup>27</sup> Ogni comportamento si caratterizza come una forma di adattamento dell'organismo all'ambiente fisico e sociale, mosso dalla tensione dal disequilibrio all'equilibrio, tra le strutture mentali interne e gli elementi dati dall'ambiente esterno. Se la condotta è una sorta di adattamento all'ambiente che il soggetto conquista e costruisce per gradi di sviluppo, attraverso forme di equilibrio sempre più adeguate, l'adattamento è il risultato di un processo di assimilazione (introiettare alcuni stimoli della realtà circostante) e accomodamento (inteso come quel processo per mezzo del quale uno schema o una struttura si inserisce in quello che già conosciamo). In questa direzione Piaget afferma che ogni conoscenza è la risultante di trasformazioni, costruzioni e cambiamenti, trasformazioni che coinvolgono la realtà esterna quanto quella interna, e sono prodotte sia dall'esperienza sia dalla maturazione interna, pertanto presuppone una sorta di autoregolazione: il meccanismo attraverso il quale viene assicurato l'equilibrio tra assimilazione e accomodamento e il processo attivo attraverso cui questo si realizza è detto "equilibrato".

<sup>28</sup> Il primo è la rappresentazione esecutiva, poiché la bambina e il bambino definiscono eventi e oggetti sotto il profilo delle azioni che fanno nei loro confronti. Lo strumento con cui si rapportano con il reale è l'azione, è questa la fase in cui l'oggetto viene identificato per la funzione che ha e per l'uso che se ne fa, esemplificativa è la parola "fapipi". La rappresentazione iconica dipende dall'organizzazione visiva e degli altri sensi; è la fase in cui l'oggetto viene collocato in uno schema logico-conoscitivo basato su di un'attività mentale rigida ma concreta. La fase più matura ed evoluta è quella fondata su un sistema di simboli in cui il soggetto costruisce la rappresentazione attraverso codici simbolici. Esempio è il linguaggio che evoca un oggetto concreto non presente; in questa fase il bambino si svincola dalla realtà. Bruner, a differenza di Piaget, afferma che il pensiero è un linguaggio interiorizzato e che le regole sintattiche del linguaggio, più della logica, possono spiegare la padronanza della conservazione e di altri principi. Queste rappresentazioni non sono successive tra di loro o limitate a precise fasi di sviluppo, ma possono essere compresenti nelle diverse età. A vista di Bruner l'impegno individuale deve avvenire quando determinate capacità sono già in via di sviluppo. Successiva a questo stadio è la rappresentazione simbolica o astrazione, che è a prescindere dalla grande rilevanza e influenza che hanno i fattori sociali. I concetti possono essere proposti in forme diverse, alla portata di ogni allievo, al livello di sviluppo in cui il singolo si trova. In questo senso tutto può essere insegnato a tutti. Infine, è funzionale sottolineare che per Bruner l'attività cognitiva consiste nella categorizzazione, funzione che sta alla base di alcuni processi cognitivi quali, ad esempio, la percezione, il perseguimento dei concetti, le strategie cognitive, della conoscenza...



Numerosissimi sono gli studi condotti sullo sviluppo del pensiero nell'infanzia che, per ragioni di spazio e di coerenza con il tema generale, non approfondiremo nella presente trattazione, tuttavia, poiché stiamo parlando del tempo lungo dell'infanzia, è evidente che potrebbe essere funzionale specificare le singole fasce d'età, nondimeno, si è scelto di individuare alcune caratteristiche salienti e complessive del pensiero dell'infanzia. Ci concentriamo pertanto su approfondimenti che sembrano accomunare, in generale, le posizioni delle neuroscienze in linea con le osservazioni effettuate, già a partire degli inizi del Novecento da Montessori, e poi da Lipman.

Marcello Sala maestro del movimento di cooperazione educativa, evidenzia con forza la specificità del pensiero dei bambini e delle bambine e richiama la necessità di superare i preconcetti in merito al pensiero in generale con particolare riferimento al pensiero con modalità proprie dell'infanzia.

La differenza tra bambini e adulti non è quantitativa e progressiva, ma qualitativa e discontinua: i bambini pensano diversamente dagli adulti<sup>29</sup>.

La “minorità” dell'infanzia, lo ribadiamo, non è intesa come la manchevolezza in generale e di pensiero in particolare; infatti, sottolinea Sala che

i bambini non soltanto pensano in modo complesso, non solo usano il linguaggio (più efficace) delle storie e delle relazioni, ma usano anche l'interessa della loro persona (un io non-diviso) per rappresentarsi la realtà<sup>30</sup>.

---

Categorizzare significa raggruppare in classi, sulla base di alcuni criteri, una vasta serie di dati; questa funzione è necessaria per ridurre la complessità del suo ambiente. Gli studi condotti sulla categorizzazione evidenziano una pluralità di stili cognitivi, infatti le operazioni di categorizzazione vengono effettuate mediante una pluralità di linguaggi (esecutivo, iconico, simbolico). Lo sviluppo viene a essere sia causa che funzione dell'apprendimento.

Tra Bruner e Piaget, pur essendoci diverse analogie chiare anche a un'osservazione più superficiale, può essere individuata una differenza sostanziale inerente la natura del pensiero stesso: per Bruner la capacità di pensare è resa possibile dall'acquisizione del pensiero simbolico, mentre per Piaget tale capacità è il risultato di un insieme di processi attivamente costruiti di cui la rappresentazione è, semplicemente, il mezzo. L'elemento che accomuna questi autori può essere individuato nella considerazione fatta dagli psicologi secondo cui l'individuo non sviluppa la propria intelligenza senza una sorta di attività; il processo di maturazione, infatti, implica una vera e propria conquista da parte dell'individuo che in qualche modo deve costruirsi lentamente la capacità di conoscere e di pensare, e che in questo è condizionato dal contesto in cui vive.

<sup>29</sup> M. Sala, *Il volo di Perseo. Bambini e adulti verso un'ecologia dell'educazione scientifica*, Junior Editore, Parma, 2004, p. 2.

<sup>30</sup> Ivi, p. 11.

La ricerca di Sala, proposta nel testo *Il volo di Perseo*, riflette sulla necessità di ascoltare i bambini e le bambine ricordando che i loro interventi, le loro azioni, sono manifestazioni di un pensiero che si esprime in gran parte attraverso l'agito e che necessita strategie proprie affinché possa divenire condiviso attraverso il linguaggio verbale.

Con quali caratteristiche si presenta il pensiero dei bambini?

Pur nella consapevolezza del rischio di semplificazione si è scelto di individuare alcuni elementi caratterizzanti il pensiero dell'infanzia: aderente all'esperienza, legato al movimento e alla corporeità, complesso (capace di cogliere le interconnessioni), narrativo (per storie), evolutivo, accogliente.

Gli elementi elencati, e solo accennati, di seguito, dovranno poi essere contestualizzati dal lettore stesso, ricordando le differenze individuali dei singoli bambini e delle singole bambine per non correre il rischio, oltre a quello della semplificazione, anche della generalizzazione.

1- In primo luogo, il pensiero nell'infanzia è più concreto che astratto, anche se preferirei definirlo *pratico* cioè legato all'esperienza.

A detta di Piaget, ad esempio, come accennato, si arriva a un pensiero astratto e formale solo nella preadolescenza lasciando alla lunga infanzia le caratteristiche di un pensiero operativo. Ma noi osserviamo che i bambini e le bambine fanno domande e ipotizzano soluzioni anche in merito ad argomenti che potremmo considerare astratti ma che sono, comunque, legati a loro esperienze concrete.

Cos'è la morte?

Cos'è il rispetto?

Una persona può pensare a cosa ha cosa ha pensato?

Sarò ancora amico dei miei compagni di scuola quando sarò grande?

Perché alcune persone sono timide?

Perché le lingue sono diverse?

Quando dormiamo, pensiamo?<sup>31</sup>

Se dunque pensassimo le domande o, più in generale, il pensiero nell'Infanzia non solo o non tanto concreto, quanto adesso al concreto e alla realtà, all'esperito e al vissuto?

---

<sup>31</sup> Quelle qui presentate sono alcune delle domande raccolte nel mese di novembre nelle classi III dell'IC Maria Montessori di Chiaravalle durante le sessioni di P4C, facilitate dalla sottoscritta (vedi progetto PTOF).

Se volessi ipotizzare un'immaginaria linea di sviluppo proporrei la figura di una corda costituita da un fitto intreccio di fili che, da un capo, evidenziano un pensiero concreto e, dall'altro, uno più astratto; noteremmo però che in questo *continuum* di concreto e astratto, seppur partendo dal concreto e terminando con la capacità di un pensiero più astratto, i fili intrecciati sono e permangono costituiti dalle due nature che si alimentano vicendevolmente: potremmo quindi pensare che, anche laddove il pensiero sembrerebbe più connotato di concretezza, individueremmo l'attivazione, anche solo accennata, di processi di astrazione così come, anche nell'elaborazione di un concetto astratto, andremmo a far riferimento a quel pensiero che non può prescindere dall'esperienza nel reale.

Ma occorre una precisazione. Cosa intendiamo per *pensiero concreto*? In questo contesto, si intende quel pensiero che ha a che vedere con l'esperienza deweyanamente intesa, comprensiva di una fase attiva e di una fase passiva (riflessiva) cioè conseguenza l'esperienza stessa. Ad esempio, pensiamo al concetto della morte. Sembrerebbe, o lo è quantomeno generalmente, inteso come un concetto astratto. In barba a questa categorizzazione i bambini chiedono, anche già alla scuola dell'infanzia, cosa è la morte e, non è infrequente, sentirne parlare. Ma, effettivamente, è un concetto astratto, avulso dalle esperienze della loro vita? Anche se si è da poco vissuto il lutto di una persona vicina e cara, o di un animale domestico? Non mi concentrerei tanto quindi sulla categorizzazione tra astratto e concreto dei concetti, ma sull'esperienza che di quei concetti il soggetto fa. È a tale scopo che preferisco definire il pensiero nell'infanzia, come esperienziale. Montessori riflette sul concetto di astrazione provando da un lato a definirla, e dall'altro a corrispondervi la proposta di esperienze concrete, anche con oggetti (i materiali) che lei stessa definisce astrazione materializzata, atti a rendere esperibile il concetto astratto. Questo non solo, come potrebbe apparire a uno sguardo superficiale, è uno scalino concreto per il raggiungimento di un concetto astratto ma, di più, in linea con la sua idea di infanzia, è il tentativo di rendere manifesta una delle capacità dei bambini e delle bambine che vengono non viste o negate: la capacità di comprendere anche concetti astratti quando sono trasformati in elementi esperibili.

- 2- Procediamo con la caratteristica successiva. Il pensiero nell'infanzia, inoltre, è *motorio* nel senso che non esclude il movimento ma lo usa per attivarsi.

Una bambina di 9 anni, al termine di una pausa del dopo mensa, mi chiese: “Perché voi maestre a noi ci dite sempre di non correre e invece noi vogliamo muoverci? E perché ai ragazzi più grandi i prof dicono sempre correte e loro non c’hanno voglia?”.

Mi è sembrata una domanda molto interessante: trovavo quell’osservazione raffinata. S. aveva colto una distinzione tra il bisogno di movimento suo e dei suoi compagni, e quello delle classi della scuola secondaria di primo grado. Il mondo dell’infanzia è contraddistinto da un’importante sollecitudine motoria che la caratterizza in maniera così specifica da differenziarla dalle altre età della vita.

Lipman aveva ben chiaro che il pensiero dei bambini e delle bambine, frequentemente seppur senza generalizzare, è un pensiero che necessita del movimento.

Santi, in un’intervista del 1991, chiede a Lipman se abbia senso insegnare a fermarsi a pensare anche alla luce della fretta della società contemporanea. Lui, in tutta risposta sottolinea:

Io non so e non credo che la filosofia per i bambini sia un tentativo di insegnare a fermarsi per mettersi a pensare; essa può piuttosto insegnare a riflettere sul perché andiamo di fretta, e se davvero ci vogliamo andare! (Come ha fatto quella bambina ponendosi e ponendo la domanda! *nda*) Non trovo ci sia incompatibilità tra il “riflettere” e l’“andare”; si può riflettere mentre si va, sul perché e sul come si va<sup>32</sup>.

- 3- In terza istanza, oltre ad essere aderente al reale (e all’incontro con il reale attraverso i sensi!) e coinvolgente il motorio, il pensiero dei bambini e delle bambine si presenta come un pensiero *capace di analizzare i dettagli* così come di anche di *accogliere globalmente l’intero*.

I bambini hanno bisogno della filosofia? È un luogo comune che i bambini siano, all’inizio, creature fisiche in un mondo di oggetti fisici. Le loro menti si formerebbero solo lentamente e solo molto, molto più tardi, forse intorno ai vent’anni sarebbero pronte per la filosofia. Ma se lasciamo da parte questi luoghi comuni, scopriamo che, una volta acquisito il linguaggio, le menti dei bambini sono istantaneamente affollate di pensieri ed essi sono

---

<sup>32</sup> M. Santi, “Conversazione con Matthew Lipman”, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, op. cit. p. 47.

costantemente alla ricerca di criteri organizzativi che li aiutino a distinguere i concetti più affidabili da quelli meno affidabili, i migliori dai peggiori...

I bambini pensano costantemente e riflettono su quello che pensano. E la filosofia promette loro di aiutarli a pensare e a riflettere meglio<sup>33</sup>.

Un pensiero che tende a prendere in considerazione la sistematizzazione degli elementi e la relazione tra le cose, che fa domande inferendo un dato con l'altro, un pensiero che tende a cogliere le distinzioni e, al contempo, a integrare i diversi piani del discorso, proteso, cioè, a superare le logiche del pensiero binario, dualistico, parziale, disgiunto. Un pensiero che non si limita alla logica del *tertium non datur* e che prefigura, facendo anche un uso proficuo di una buona dose di pensiero creativo, proposte e soluzioni altre non rigidamente precostituite che permettano alla complessità, caratterizzante il reale, di essere accolta, in modo da affrontare le contraddizioni senza evitarle, superandole nelle alternative. Sono due elementi presenti nei bambini e nelle bambine in misura variabile e che necessitano di una particolare osservazione da parte di insegnanti ed educatori<sup>34</sup>.

Senza ricette, ma indagando la complessità fino a trovare interconnessioni, fino a legare i saperi e i pensieri.

L'intelligenza dell'uomo deve conquistare il mondo come l'intelligenza del bambino ha conquistato l'ambiente. Ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta, e si rivela che ogni scienza studia solo i particolari di una conoscenza totale. [...] E ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri. Possiamo paragonare l'insieme ad una tela: ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico<sup>35</sup>.

4- La quarta caratteristica che andiamo a indagare è l'aspetto *sia individuale sia collettivo* del pensiero.

Il pensiero dell'infanzia è, da un lato, un pensiero sociale: secondo le analisi di Vygotskij la discussione (collettiva, non solipsistica) precede il ragionamento individuale. Secondo l'autore nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte: la prima volta

---

<sup>33</sup> M. Lipman, *Manuale di Elfe*, op. cit., p. 4.

<sup>34</sup> Cfr. A. Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Bologna, 2004.

<sup>35</sup> M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit., p. 60.

sul piano sociale, in seconda istanza su quello individuale. In altre parole il pensare insieme, sotto forma di categoria *interpsicologica*, precede il monologo con se stessi come categoria *intrapsicologica*<sup>36</sup>.

Se è attraverso la pratica della discussione che si articola il ragionare, il pensare insieme assume le sembianze della “co-costruzione di conoscenze e sensi”<sup>37</sup>. La discussione, così come la conversazione e il dialogo, sembra essere ineluttabile per la realizzazione di un pensiero che si va fondando. Il pensiero viene così a caratterizzarsi come un “sistema vivente che crea, costruisce, fa nascere”<sup>38</sup>.

È un pensiero *evolutivo* e come tale è caratterizzato cioè da variabilità e selezione nella misura in cui è un processo che cammina, per tentativi, su sentieri attenti agli errori, non tanto per evitarli quanto perché intesi come elementi utili atti a ri-direzionare la strada. È, in tale senso, un pensiero scientifico che sfrutta l’errore come elemento di verifica (da cui l’autocorrezione), e che Montessori chiama, con senso di rispetto, il *Signor Errore*<sup>39</sup>. Montessori infatti sottolinea la funzionalità dell’averlo, verso l’errore,

un atteggiamento amichevole e considerarlo come un compagno che vive con noi e ha un suo scopo, perché veramente ne ha uno. Molti errori si correggono spontaneamente nel corso della vita. Il piccolo di un anno comincia a camminare incerto, vacilla, cade, ma alla fine cammina bene. Corregge il suo errore crescendo e facendo la sua esperienza<sup>40</sup>.

Se da un lato è uno strumento che segna i passi del percorso e che agevola il processo di conoscenza (Da Galileo in poi, anche notoriamente all’interno dei processi della ricerca scientifica in cui l’errore è *modus operandi*), dall’altro è occasione per inventare altro, da cui partire per creare, in maniera divergente. Non che l’errore sia identificabile con la creatività, ma sottolineerei che la non paura dell’errore, il ritenerlo – come suggerisce Montessori – amico, è un presupposto per poterlo accogliere e usare in forma creativa.

5- Altro elemento significativo del pensiero dei bambini e delle bambine è quello di essere un *pensiero che nutre* di metafore, racconti, storie e narrazioni: con tutti gli annessi di

---

<sup>36</sup>Cfr. L. S. Vygotskij, “Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino.” In J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (a cura di), *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell’uomo*, Armando Editore, Roma, 1981.

<sup>37</sup> C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaio, *Discutendo s’impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma, 2004, p. 79.

<sup>38</sup> Cfr. S. Demozzi, *La struttura che connette*, Gregory Bateson in educazione, ETS, Pisa, 2011.

<sup>39</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 243.

<sup>40</sup> Ivi, p. 245.

un pensiero narrativo proprio dell'invenzione di storie che crea mondi nuovi e, al contempo, interroga il reale costruendo versioni del mondo.

Diremmo con Bruner che esiste un pensiero narrativo che è sì diretto verso il mondo, ma non su come le cose sono, bensì su come *potrebbero essere e essere state*<sup>41</sup>.

La narrativa, ora finalmente ce ne rendiamo conto, è davvero un affare serio - che sia nel diritto, in letteratura o nella vita<sup>42</sup>.

Ma, incontrate – anche se solo lateralmente – alcune delle caratteristiche del pensiero dell'infanzia, mi interrogo: il pensiero dei bambini, che si osserva dispiegarsi, ha queste caratteristiche in nuce o in potenza? È già di per sé garanzia di un pensiero complesso, conversazionale, dialogante, che accoglie la diversità e l'originalità, in grado di prefigurare con creatività soluzioni alternative da quelle che sembrano le uniche percorribili? O occorre anche un contesto che favorisca l'esercizio del pensiero in tali direzioni? Allora diviene imprescindibile la richiesta che pensiamo sottesa e protesa, ossia, quella dell'*aiutami a pensare da me, con te, costruendo solidarietà con te*, cui abbiamo fatto riferimento: una richiesta che richiama l'impegno in educazione di individuare traiettorie e percorsi di esercizio del pensiero.

A partire dalla consapevolezza di queste caratteristiche, dunque, è possibile proporre l'esercizio del pensiero complesso nelle sue dimensioni così come approfondite da Lipman e ipotizzate da Montessori?

La questione non è esclusivamente quella della trasmissione dei saperi, seppur i contenuti siano necessari e imprescindibili (perché favoriscono una cultura di base atta a favorire l'abitare il proprio presente e la propria storia, oltre a offrire strumenti necessari alla comprensione del mondo del sé e dell'altro) ma, quella dell'educare a pensare, attraverso i saperi e le esperienze, attraverso l'intelletto e i sensi.

Del coinvolgimento dei sensi nell'educazione al pensiero andremo a dare alcuni approfondimenti.

---

<sup>41</sup> Cfr. J. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma, 1962; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

<sup>42</sup> J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, 2006, Roma, p. 120.

### 4.3 E qui, e oggi? Come pensano i bambini e le bambine della generazione App e Tap?

Qualche tempo fa mi sono trovata una nota audio inviata da un'amica. Ascoltandola sembrava lapalissiano che "qualcuno" avesse preso il suo cellulare. Emma, quasi due anni, riconosce la mia foto tra i profili che compaiono nell'elenco di quelli presenti nell'applicazione *Whatsapp* della madre, riconosce il simbolo del microfono e, tenendolo premuto, ha presto capito che può mandare un messaggio vocale. "Ia Maiiii, io bibba mia nanna, shhh!"<sup>43</sup>. Grazie alla medesima icona fa ricerche vocali con *Google* pronunciando, ad esempio, "Peppa Pig". A quel comando audio, *Google* apre video del suo cartone animato preferito. Sa anche scattare foto (meglio) e video (anche se non sempre inquadrando il soggetto in movimento). Non solo: ritrova e riguarda i suoi scatti anche facendo lo *zoom* o andando indietro e avanti nei video. Sa telefonare ai contatti per cui, nella rubrica del cellulare della mamma o del papà, è impostata una foto e a quelli a cui corrisponde una selezione rapida (pur non conoscendo il simbolo del numero ne identifica la posizione spaziale, pertanto sa che tenendo premuto il numero 2 chiamerà il papà dal cellulare della mamma, tenendo premuto il tasto 3 risponderà nonna Luciana).

Mi sembra di descrivere un'immagine, abbastanza comune, di bambina molto competente sul piano delle tecnologie, abile nel loro uso, almeno di quelle più intuitive. Questo comporta alcune riflessioni. È noto che i bambini e le bambine sono abituati, fin dalla loro nascita, a vedere oggetti di uso quotidiano, come ad esempio *smartphone* o *tablet* che, con molta frequenza, catturano l'attenzione e l'interesse delle figure adulte, di riferimento e non. È, infatti, piuttosto pervasivo l'uso che generalmente, come adulti, facciamo di *device* che ci permettono di essere in contatto con altri, anche a distanza (telefonate, *chat* e *social*, *mail*), di prenotare una vacanza o un ristorante, di risparmiare tempo (e denaro) facendo acquisti *on-line*, di informarci, controllare le nostre finanze, leggere...

Per gli adulti, dicevamo. E per i bambini?

Sono bambini e bambine che crescono con il biberon in una mano e il *tablet* nell'altra, riescono a riconoscere l'app che interessa loro e sanno già come lanciarla.

---

<sup>43</sup> "Zia Mari, io sono con la mia bambolina e provo a farla addormentare. Invito tutti a fare silenzio!"



È necessario, anche in base alla riflessione fatta sull'adulizzazione nel primo capitolo, offrire delle importanti differenziazioni, che comprendono delle limitazioni sull'uso di *device* da parte loro, così come un accompagnamento all'utilizzo. Si tratta, a tutti gli effetti, di un insieme di strumenti, artefatti comuni nella nostra quotidianità e così pervasivamente in uso che, forse, potremmo chiamare privazione il divieto assoluto dell'incontro con essi. Con alcune inevitabili precisazioni. Ne propongo due all'attenzione.

La prima: la competenza autentica – e non solo apparente – dell'uso.

La seconda: il tempo dedicato.

È necessario sottolineare che, per quanto riguarda in particolare l'uso di tecnologie di ultima generazione, le bambine e i bambini stessi riescono a interagire con queste in maniera efficace e intuitiva, anche se non tutta la competenza dell'uso delle tecnologie si esaurisce con la mera padronanza della tecnica<sup>44</sup>.

Sono sì competenti e, in molti casi, sorprendentemente abili ma, a partire da queste competenze, c'è la necessità di un aiuto adulto che li sappia accompagnare a scoprire, sperimentare, esplorare; sia perché alcuni elementi sono meno intuitivi di altri – e senza un'adeguata formazione si perdono delle potenzialità delle tecnologie che, ad oggi, sembrano essere fondamentali per un cittadino, per una cittadina – sia perché, se da un lato è necessario dare degli strumenti a livello di tecnica che permettano ai bambini e ai ragazzi di essere effettivamente fruitori attivi, ritengo altrettanto fondamentale riflettere su altri elementi che esulano dalla semplice tecnica. Avere, ad esempio, un cellulare in mano è una finestra aperta sul mondo con le sue potenzialità (molteplici), e i suoi rischi (pericolosi). I pediatri della SIPPS (Società Italiana di Pediatria Preventiva e Sociale) hanno proposto il limite di età di 10 anni sull'acquisto di cellulare ad uso personale dei minori, evidenziando il rischio di trasformare l'uso dei cellulari in abuso. È verosimile, infatti, che a fronte di tanta competenza si nasconda un investimento di tempo che potrebbe, a volte, rischiare di essere eccessivo: i bambini le bambine potrebbero investire in maniera più efficace il loro tempo, se non totalizzato dall'attenzione verso *tablet* e cellulari? Ad esempio nelle relazioni familiari, o in

---

<sup>44</sup> Per alcuni anni ho avuto l'incarico di curare il laboratorio di informatica di un Istituto Comprensivo. Ho frequentemente scelto di dire (forse, riconosco, anche con tono provocatorio): "Io vi faccio vedere questo programma anche se capisco che voi dovete portare pazienza, di sicuro sapete già tutto...". Lo dicevo soprattutto per poter ascoltare le loro reazioni che variavano dall'iniziale sguardo compiaciuto a me, allo sguardo interrogativo tra loro con, infine, risposte molto interessanti tutte sulla linea di: "Voi (voi adulti) credete che noi sappiamo tutto di computer. Noi siamo bravi a lanciare delle *app* e a usarle, siamo veloci a imparare guardando dei *tutorial* ma non è che già sappiamo bene!".

giochi all'aria aperta, o in quella noia che spinge all'invenzione di mondi e di giochi. Pensiamo al chiasso del parco in alcune giornate di maggio. Pensiamo a una cena tra amici. I bambini e le bambine, di diverse età, giocano tra loro. Si conoscono, sono bambini che si frequentano abbastanza spesso, i genitori sono gli amici di sempre. Il gruppetto gioioso e giocoso inizia a fare confusione, i bambini stanno provando a trovare la mediazione in un conflitto basato sull'importante questione che si disamina tra le antonimiche polarità: "La palla è la mia e la tiro solo io, tu la vai a riprendere". E per risposta: "No, tu!".

Ecco. *Game Over*. Si è persa, ad esempio, l'occasione di gestire un conflitto in maniera creativa e non violenta, perso l'esercizio di dialogo, si è persa da parte del gruppo di adulti – sia come individui, sia come comunità educante – l'assunzione della responsabilità dei bambini e delle bambine; si è persa l'opportunità di essere rete, con il proprio esserci, con il proprio fare, si è persa l'opportunità di mostrarsi punto di riferimento ciascuno e insieme. Quando gli adulti non si assumono la responsabilità e la cura educativa dell'infanzia, il rischio di adultizzazione è dietro l'angolo e dare un *device* in mano a dei bambini per farli smettere di relazionarsi tra loro, così da evitare l'impegno degli adulti sull'infanzia, è adultizzare. Un sorriso compiaciuto degli altri adulti e uno sguardo che dice bravi bambini, in pausa a fare i buoni: qualcosa che ha il sapore dell'antico *tenere a bada*.

Lorenzoni sottolinea:

in generale non sono per le proibizioni rigide – eliminare totalmente tv e computer – ma per dare ai ragazzi un'alternativa agli schermi. E la scuola deve fare da contrappeso, da contrasto alla società. Se a casa i bambini sono circondati da schermi in classe devono fare attività manuali: coltivare l'attesa, toccare la terra, osservare le cose più semplici come un albero che cresce o il passaggio delle nuvole. La scuola, vorrei che fosse un luogo dove andare lenti e pensare insieme<sup>45</sup>.

Questo significa demonizzare l'uso della tecnologia nell'infanzia e intenderla un nemico da temere?

Possiamo evidenziare alcune considerazioni che prevedono dei *ma*.

---

<sup>45</sup>V. Pigmei, "Un maestro deve saper ascoltare" in *Internazionale*, 28 marzo 2015, <https://www.internazionale.it/weekend/2015/03/28/franco-lorenzoni-maestro-scuola> (ultima consultazione 08.12.2017).

(ultima consultazione

Tornando a Emma: quella bambina che ancora prima di saper gestire adeguatamente il controllo sfinterico sapeva farsi un *selfie*, è la stessa bambina che quando mi vede dice: “*Zia Mai, adesso lezzamo un libazzino?*”; è la stessa che passa ore al parco incontrando altri bambini e bambine della sua o di diverse età, che si sporca con la terra e si bagna con l’acqua di ogni fontana; che indossa gli stivaletti anti-pioggia per cercare le pozzanghere (quanta attenzione selettiva da esercitare per cercare quelle più grandi, osservando dove mettere i piedi!) e saltarci dentro...

Questo ci porta alla seconda attenzione: i tempi di esposizione.

I genitori di Emma, ad esempio, vedendo l’attenzione che la bambina riservava verso gli *smartphone*, hanno deciso, di comune accordo, di chiudere nel cassetto per alcune ore al giorno i loro cellulari (scelta non sempre facile da rispettare con fedeltà) così da rendere questo strumento meno pervasivo. Non permettono (anche facendo in modo che non si crei l’occasione) che la presenza della tecnologia sia privativa di esperienze, quelle sì determinanti e formative.

Non si tratta, dunque, di concludere dicendo che va eliminata la possibilità di incontro e fruizione con la tecnologia: cosa diremmo a quei bambini e a quei nonni o parenti e amici che possono incontrarsi solo grazie a uno schermo e a una *Skype call*? Non riesco a pensarla come una esperienza deprivante da eliminare, la reputo anzi ricca di opportunità, anche esistenziali e di incontro con l’altro e con il proprio sentire (se efficacemente mediati dagli adulti, se di fronte o in mezzo a quei sentire non si è lasciati soli), alternativa alla impossibilità di incontrarsi.

Si sottolineano, però, almeno due aspetti di tutela per la fruizione di *device*.

In primo luogo che ci sia un uso limitato, un incontro non così totalizzante da escludere altre dimensioni di crescita. Al bambino che ieri mattina ho visto nel passeggino con suo padre lungo il corso, serviva davvero il cellulare che teneva in mano e che guardava con tanta magnetica attenzione? Cosa ha sottratto (e deliberatamente lascio l’implicito a sottolineare che, a mio avviso, molto è stato sottratto!) la presenza dello *smartphone* a quell’esperienza? In definitiva suggerisce un incontro con le tecnologie in dosi (piccole) adeguate e non invadenti altri ambiti di crescita, quelli sì, fondanti lo sviluppo.

In secondo luogo, che ci sia cura da parte del mondo adulto di non lasciare soli i bambini, con una finestra aperta sul mondo anche in termini di tutela da eventuali immagini che, sappiamo, possono essere poco adatte, deleterie quando non violente.

Accade inoltre che le stesse tecnologie digitali vengano usate in virtù della loro capacità di intrattenimento, che troppe volte si realizza in forma solitaria. Anche il video di una canzone per bambini ha un sapore diverso se condiviso: un conto è essere lasciati soli dietro a uno schermo, un altro è poter incontrare il sorriso di un nonno, di uno zio, di una zia o di una cugina... in un momento partecipato, per poterli rendere capaci di incontro con l'altro. Certo è importante il tempo dell'autonomia ma, se si ritiene educativo vedere, per 40 secondi di canzone, un video, beh, che questa sia l'occasione per cantare insieme... per poter fare qualcosa e correre ai ripari o prevenire il troppo diffuso rischio di

bambini fragili dal punto di vista emozionale, in difficoltà a comunicare con i coetanei, “sordi” rispetto ai no e alle regole...<sup>46</sup>

Una necessaria precisazione: nel presente paragrafo, si sta rivolgendo lo sguardo all'Infanzia in generale, pur conoscendo le sostanziali differenze nelle diverse età dei bambini e delle bambine che comprende un ampio e variegato periodo di vita<sup>47</sup>. Ho scelto di accennare la questione senza esaminarne i dettagli relativi alle singole età e rimandando a una bibliografia per ulteriori approfondimenti<sup>48</sup>.

Facendo riferimento all'idea che le rappresentazioni del mondo e i processi di conoscenza passano anche per le nuove forme di tecnologia è, a mio avviso, imprescindibile prendere in considerazione la specificità dell'essere cresciuti immersi nelle nuove tecnologie, come uno tra gli elementi che rappresentano la rivoluzione in atto e che non possiamo non osservare. Qual è, dunque, il ruolo delle nuove tecnologie nella vita dei bambini “cresciuti a biberon e iPad”?

I giovani di quest'epoca non solo sono immersi nelle app, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di app e le loro stesse vite come una serie ordinata di app o forse, in molti casi, come un'unica app che funziona dalla culla alla tomba<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup> M. Contini, “Non c'era una volta l'infanzia” in op. cit. p. 10.

<sup>47</sup> A tutte le età.

Diego, 13 anni appena compiuti, mi lusinga spiegandomi che casa mia, guarda il caso, è una *spawn* di *Pokémon* e che nel gruppo *Whatsapp* ha dato appuntamento ai suoi amici per catturarme alcuni. La realtà virtuale (virtuale?) li fa incontrare qualche minuto prima della partita di calcetto: ma quello resta l'appuntamento fisso delle 17.00! Diverso sarebbe, a mio avviso, se andasse da solo a catturare *Pokémon* ed evitasse le partite, i gelati o le passeggiate di un'estate!

<sup>48</sup> G. Lavenia e S. Stimilli, “Il corpo digitale e l'identità al tempo dei social network”, in F. Pagnotta (a cura di) *Ecologia della Rete. Per una sostenibilità delle relazioni online*, Centro Studi Erickson, Trento, in corso di stampa.

<sup>49</sup> H. Gardner, K. Davis, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano, 2013, pp. 18-19.

Adulti e adolescenti potrebbero non chiedersi cosa sia un'app, come funzioni, quale linguaggio occorra padroneggiare per progettare ma potrebbero comunque conoscerne un'importante quantità che utilizzano quotidianamente per leggere la realtà attraverso una sorta di mappa cognitiva comprendente *device*, programmi e *app* che facilitano delle azioni, agevolano esperienze e permettono condotte altrimenti impossibili. Da che età? In tale orizzonte è possibile, se non necessario, comprendere anche i bambini e le bambine<sup>50</sup> che potremmo inserire nella *generazione App*, per riprendere una fortunata espressione di Gardner, a cui mi permetto di aggiungere *Tap*, sottolineando sia la sensorialità, sia la motricità coinvolta nella fruizione di tali strumenti.

Andiamo a prendere in considerazione questi due aspetti.

Il primo, della *Generation App* in merito ai linguaggi e ai mezzi di comunicazione, il secondo, la *Generation Tap*, in merito alla relazione mano-device.

#### **4.3.1      *Generation App:***

*App* è l'abbreviazione di uso comune della parola *applicazione*, che sta a indicare un *software* progettato per funzionare in un dispositivo mobile dotato di un proprio sistema operativo<sup>51</sup> e l'espressione "Generation App" ha l'obiettivo di porre in evidenza come

Il modo in cui la disponibilità, la diffusione e l'efficacia delle app rendono i giovani del nostro tempo diversi e particolari – ossia il modo in cui la loro coscienza è strutturata dall'immersione in un mare di app<sup>52</sup>.

Gardner, tra gli altri, si è interrogato sull'impatto dei nuovi media digitali, pervasivi in numerose aree della vita, che sembrano determinare molteplici condizionamenti (di diverso

---

<sup>50</sup> Cfr. P. Ferri. *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso delle tecnologie, senza diffidenze e paure*, Milano, Rizzoli, 2014.

<sup>51</sup> La parola è stata introdotta inizialmente dalla *Apple* che ha definito i software scaricabili dall'*AppStore*, appunto, applicazioni.

<sup>52</sup> H. Gardner, K. Davis, *Generazione App*, op. cit., p. 24.

valore) sia sulle scelte in termini etici, sia sulle influenze di queste sui processi cognitivi, sulla personalità, l'immaginazione...

La tesi esposta da Gardner parte dall'idea che non sia più sufficiente definire le generazioni a partire da una constatazione biologica, o in termini sociologici (come è avvenuto per le generazioni del '900, basti pensare alla *Beat generation*...) e che andranno sempre più definite in base alla tecnologia dominante. Se diversificati tipi di esperienze portano a diverse strutture cerebrali, le esperienze con le tecnologie influiscono sui processi di conoscenza e sulle strutture del cervello stesso. Nel volume *Generazione App*, leggiamo un numero considerevole di dati estrapolati da interviste a ragazzi e docenti. I risultati muovono la riflessione circa il rischio – che sembra avere, a tratti, il sapore del timore per le nuove generazioni (anche se gli immigrati digitali non sono affatto immuni da tali deviazioni) – di essere ingabbiati da parte di *software* e tecnologie e, invece che protagonisti e fruitori attivi e creativi di strumenti di conoscenza, rinchiusi in rigidi modelli che rischiano di trasformarsi in monolitici e preconfezionati schemi di pensiero.

Le app sono perfette se si occupano delle cose quotidiane, rendendoci in questo modo liberi di esplorare nuove direzioni, tessere relazioni più profonde, riflettere sui misteri della vita e costruirci un'identità unica e ricca di significato. Se invece ci trasformano in abili pantofolai, incapaci di pensare con la propria testa o di porre nuove domande, sviluppare relazioni significative, o costruire un senso di sé più appropriato, elaborato ed in continua evoluzione, allora le app semplicemente spianano la via della schiavitù...<sup>53</sup>

Schiavitù che si può vedere manifestata su diversi piani, di cui tre in particolare risultano dominanti (tre I): il senso dell'identità personale (che potrebbe essere squilibrato), le relazioni di intimità (superficiali) e l'esercizio dell'immaginazione (ostacolato).

Il “mezzo è il messaggio” e, in tal senso, i media trasmettono informazioni attraverso la struttura e la natura del medium stesso.

Numerosi e divergenti sono le attuali riflessioni che girano intorno a questa tematica e che sconfinano in saperi divergenti<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> H. Gardner, K. Davis, *Generazione App*. op. cit., p. 20.

<sup>54</sup> Ad esempio *Black Mirror*, la serie antologica nata dal genio di Charlie Brooker, giornalista inglese che si occupa di meccaniche di informazione è una compilation di mediometraggi ambientati in un futuro molto prossimo in cui i protagonisti sono i bambini e le bambine di oggi. La narrazione esplora i rapporti (soprattutto in termini conflittuali) tra società e nuove tecnologie e le loro possibili degenerazioni. Già il titolo è un riferimento a *monitor*, *smartphone*: a schermi con

A questa consapevolezza deve fare da contraltare l'impegno a individuare percorsi tesi al superamento della rigidità dell'uso solo stereotipato del mezzo<sup>55</sup>.

Sembra sempre più imprescindibile la presa di responsabilità, già a partire dall'infanzia, di un esercizio di linguaggi (compresi i linguaggi tecnologici, in misura e modo adeguato all'età) che raffinino la comunicazione, la consapevolezza di sé, la scoperta dell'altro, la capacità di porre e di porsi domande, di trovare tracce e percorsi di risposte, anche quelle importanti, anche a partire dall'uso critico e creativo delle tecnologie... che agevolino la costituzione di *formae mentis* capaci di cogliere il reale nella sua complessità<sup>56</sup>.

### 4.3.2 *Generation Tap*

Generazion App dicevamo, senza dimenticare un'ulteriore dimensione che viene coinvolta nella fruizione dei nuovi media, la dimensione corporea di quella che abbiamo chiamato anche "Generazion Tap".

Con quali sensi i bambini e le bambine entrano in contatto con il reale-virtuale?

Tradotto letteralmente come *tamburellare* o *picchiettare*, il *Tap* fa riferimento all'azione che frequentemente compiamo di fronte a uno schermo *touchscreen*<sup>57</sup>, quel rapido tocco che

---

cui siamo soliti rivolgerci al mondo esterno (o almeno questo è lo scopo), con il rischio che, a schermo spento, questo diventi uno specchio: uno specchio nero, "ne troverete uno su ogni muro, ogni scrivania, nel palmo di ogni mano: il freddo, brillante schermo di una tv, di un *monitor*, di uno *smartphone*".

<sup>55</sup> Gardner narra un episodio singolare avvenuto al termine di una conferenza: uno studente gli si avvicina tenendo in mano uno *smartphone* e chiede a cosa mai possa servire la scuola se le risposte a tutte le domande sono contenute in quello strumento da tasca. Dopo qualche istante di silenzio riflessivo lo studente ha ricevuto non tanto una risposta quanto una riformulazione della sua affermazione: "Certo, le risposte a tutte le domande... escluse quelle importanti!".

H. Gardner, K. Davis, *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, op. cit., p. 20.

<sup>56</sup> Anche Prensky si era posto in questa linea di riflessione individuando la definizione di nativi digitali (e immigrati digitali) a indicare quei soggetti che sono stati immersi nell'uso dei dispositivi digitali e di nuovi media dalla nascita.

Cfr. M. Prensky, *La mente aumentata: dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Centro Studi Erickson, Trento, 2013.

Tale concetto è poi stato ripreso e ampliato in un'accezione più globale comprendendo sia contesti primari di scolarizzazione, sia sociali, sia lavorativi. Se da un lato è dato empirico che ci troviamo di fronte a una generazione polimediale e crossmediale, ovvero che interagisce con più media sia fruendone in continuità lineare, sia intrecciandone le reciproche strutture e potenzialità, e che utilizza le tecnologie come parte integrante della quotidianità e delle esperienze, è altrettanto necessario evidenziare che spetta anche al mondo dell'educazione aprire la possibilità di utilizzo integrato ed equilibrato in un *continuum* tra nuovi media e strumenti che più tradizionalmente fanno parte delle strategie e delle proposte di apprendimento, senza porre i due strumenti, per così dire, su piani diversi, ma per integrarne gli elementi di valore: per arricchire e non per sostituire.

<sup>57</sup> Anche scritto *touch screen* o *touch-screen* è uno schermo tattile che permette di interagire con un'interfaccia grafica con le dita essendo sensibile al tocco è stato brevettato da un italiano: Federico Faggin, lo stesso inventore del *microchip* (nel '71), del *touchpad* ('94) e del *touchscreen*. Venne premiato nel 2011 con la Medaglia Nazionale per la Tecnologia e l'Innovazione in America. Faggin, inoltre, a 74 anni, con la *Fondazione Federico e Elvia Faggin*, supporta ricerche sui temi della consapevolezza

lancia un messaggio chiaro a un programma per attivare un comando che rende interattivo e immediato l'utilizzo di *smartphone* e *tablet* più recenti. Infatti, è soprattutto con l'avvento del *touchscreen* e, con questo, di una sempre più intuitiva e diretta fruizione delle applicazioni, che si sono andate ad ampliare le possibilità di utilizzo in un *range* maggiore di età, anche grazie alla facilità di azione e comprensione dello strumento (paradossalmente più semplice per i più piccoli che per le persone anziane). Un gesto sul *display*, un *tap*, è un comando che, immediatamente, genera effetti.

Ma, chiediamoci, quali sono *i sensi* coinvolti nell'utilizzo di tali strumenti?

McLuhan, riferendosi a tutte le tecnologie quali “estensioni dei nostri corpi”<sup>58</sup>, fa partire il racconto della storia dei sensi dalle tecnologie o dai media dominanti nelle diverse epoche, sottolineando che la struttura mentale (delle singole persone e della cultura dominante) è stata, ed è tuttora, influenzata anche dalle tecnologie di cui si dispone. Se facciamo un passo indietro nel tempo fino ad arrivare alla Preistoria, possiamo immaginare un nostro antenato pronto a cogliere molti rumori, dall'ululato di un lupo al sibilo del serpente e, così, pensiamo al suo udito molto allenato e sviluppato tanto da cogliere rumori e suoni davvero lontani, per poter avere più tempo di reazione a un allarme, ad esempio. Non secondari il senso del gusto, per determinare se un cibo poteva essere commestibile o, addirittura, velenoso; o il senso dell'olfatto che poteva essere una buona risorsa in caso, ad esempio, di incendio. La vista ha avuto richieste sempre più importanti, in termini di performance, a partire dall'avvento della stampa. Già Aristotele iniziava la sua *Metafisica* scrivendo: “Per natura, tutti gli uomini desiderano vedere [...] perché la vista, tra i sensi, è quella che, presentando un maggior numero di differenze, ci fa conoscere di più”<sup>59</sup>. Ad oggi, sembra pervasivo l'esercizio della vista nelle sue funzioni soprattutto attraverso la fruizione dei nuovi media. Lo schermo, principalmente, è da guardare.

Tuttavia, prosegue Aristotele nella medesima opera, il primato gnoseologico era attribuito al tatto quale senso necessario e sufficiente a definire l'animale in quanto tale; “senza il tatto

---

chiedendosi cos'è e perchè il computer più potente del mondo è e resterà sempre il cervello umano. Cfr. <http://www.fagginfooundation.org/>

<sup>58</sup> M. McLuhan, E. Capriolo, *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1986, p. 57.

Con l'espressione estensione, su cui vale la pena riflettere, l'autore intende indicare sia estensioni fisiche, sia psicologiche, sia percettive: il piede è esteso dalla ruota la quale, a sua volta, è estesa dal treno, o dall'automobile... i media, quindi, entrano in contatto con i soggetti attraverso la pelle, gli occhi, le orecchie, l'olfatto, il gusto e il tatto e possono essere visti come un sistema di interazioni biochimiche in continua ricerca di un nuovo equilibrio al sopraggiungere di un'ulteriore estensione.

<sup>59</sup> Aristotele, *Estratti dalla Metafisica*, Laterza, Roma, 1941, p. 11.



non può esserci animale” dal momento che “ogni corpo è tangibile”. Se è vero che il tatto fa riferimento a tutto il tessuto epiteliale, in questo frangente ci concentreremo sulla mano per le implicazioni sia del movimento, sia del senso del tatto.

Alla fine è una rivoluzione dei sensi<sup>60</sup>.

È con questa massima che *La Repubblica* annuncia la fine dell’intermediazione della tastiera e l’avvento dell’incontro diretto con lo schermo *touch*.

Il concetto di “Generation Tap” comprende sia il coinvolgimento del senso del tatto (*generation Touch*) senza escludere il movimento delle dita e della mano (*Tap*) che comprendono anche il tocco ma, in aggiunta, ne esplorano la gestualità.

Tale espressione è pensata con il fine di sottolineare, in primo luogo, il valore del contatto, il senso del tatto che, se da un lato coinvolge tutto il tessuto epiteliale, è in particolare che, per la presenza di numerose terminazioni nervose, localizzate principalmente nel tessuto del palmo della mano, offre alla stessa una considerevole percettibilità.

In secondo luogo, è pensata per sottolineare il valore del coinvolgimento pervasivo dei movimenti: il tocco, *touch*, si è evoluto in *multi Touch Gesture*: i gesti, cioè, che compiamo per interagire con un dispositivo mobile.

I gesti utilizzati nell’incontro con i *device* di ultima generazione sono dettagliati, decisi. Tali gestualità fanno così parte del vissuto dei bambini e delle bambine che, non con poca frequenza, ho osservato tenere in mano un libro – cartaceo – e provare a fare doppio *Tap* con il tentativo di *zoomare* l’immagine, ma con l’unico risultato di guardare il compagno di lettura con un sorriso complice e una sonora risata unite a: “Maestra, provavamo a *zoomare* come facciamo con il *tablet!*”.

La mano, infatti, è dotata di un’importante quantità di ossa, di articolazioni e di muscoli che, insieme all’alta percettibilità, permettono l’esecuzione di molteplici atti motori... finanche su uno schermo liscio e omogeneo come quello di un *tablet* o su uno schermo *touch* che, se da un lato richiede l’uso e l’esercizio della mano, dall’altro lo esercita in movimenti ripetitivi e stereotipati, dettati dallo strumento più che dalla scelta creativa e originaria del soggetto<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> R. Stagliano, “Addio alla tastiera. Ecco la touch generation”, in *La Repubblica*, 20 Settembre 2009.

<sup>61</sup> Lungi dall’accettare il diffuso stereotipo secondo cui, con l’avvento dei cellulari, la gestualità e i movimenti si siano ridotte, presso il Near Future Laboratory di Ginevra, Nicolas Nova, in collaborazione con due colleghi dell’Art Center

Se l'uso del pollice opponibile, ad esempio, è stata una conquista fondamentale per l'evoluzione, qual è la portata cognitiva connessa alla *generation Tap*? Gli *oyayubisoku*, anche detti i *Thumb Tribe* (la tribù del pollice)<sup>62</sup> si differenziano dai loro predecessori (i loro stessi genitori) non per l'acquisizione del pollice opponibile (differenziazione tra la scimmia e l'*homo habilis*) ma per la velocità di digitazione di *sms* e per l'uso che fanno del cellulare: a differenza dei loro genitori lo guardano più di quanto non lo tengano all'orecchio.

Sottolinea Montessori che

...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 con l'ambiente: l'uomo prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo<sup>63</sup>.

#### **4.4 “La mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza”**

Dividiamo la frase di chiusura del paragrafo precedente nelle sue due parti.

In primo luogo: la mano crea e, agendo, creando... manifesta una scelta intellettuale, mostra cioè, l'ingegno. Non solo agendo immediatamente e concretamente sulle cose ma, come emerge dalle ricerche della Kingston University, l'uso della mano e il suo contatto con il mondo influenza le modalità di riflessione, di pensiero e delle scelte conseguenti. La ricerca che andiamo ora a prendere in esame ha indagato il campo al fine di sfidare il radicato pregiudizio secondo cui le decisioni e le riflessioni astratte non hanno connessioni con le esperienze e le interazioni con il mondo esterno.

---

College di Pasadena, sta catalogando i gesti e le pose digitali del XXI secolo raccolte in un volume fruibile gratuitamente al sito <https://curiousrituals.wordpress.com/>

<sup>62</sup> Cfr. H. Rheingold, *Smart Mobs: The New Social Revolution*, Perseus Publishing,, New York, 2002.

<sup>63</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit, p. 108.

Un primo studio, pubblicato su *Acta Psychologica*, ha coinvolto cinquanta partecipanti e si è svolto con un test che prevedeva la divisione di diciassette animali in quattro recinti, imponendo, però, la presenza in ognuno di un numero dispari di esemplari. I volontari sono stati, quindi, divisi in due gruppi: ad uno è stata concessa la possibilità di costruire dei modelli fisici con le mani, mentre gli altri avevano a disposizione un *tablet* ed una penna<sup>64</sup>.

Del primo gruppo si è evidenziata una disposizione nel trovare una soluzione più efficace anche comprendente l'opzione di inserire un doppio recinto sovrapposto con la conclusione da parte degli sperimentatori di connessioni dirette tra l'utilizzo di uno strumento fisico a disposizione e, quindi, l'uso della mano che incontra effettivamente il reale, e soluzioni alternative, elaborate e creative. Sembrerebbe, in definitiva, che l'azione delle mani possa agevolare il pensare in generale e il pensiero laterale in particolare.

Questa come altre ricerche in linea con recenti studi sulla neuroplasticità evidenzia la capacità del cervello di riorganizzare mappe sensoriali e indica che i neuroni che funzionano simultaneamente creano nuovi intrecci.

Come le tribù del pollice hanno mappe neuronali più ricche dei loro predecessori, così aspettatevi ulteriori modificazioni tra gli utilizzatori di touchscreen e multitouch che coinvolgono le mani in maniera più complessa e analogica del semplice battere su una tastiera<sup>65</sup>.

Il pioniere della cultura *cyber*, Howard Rheingold<sup>66</sup>, ipotizza che la tecnologia *touch* aggiungerà un ulteriore tassello evolutivo. In termini positivi? A patto che sia usata come un ampliamento di esperienze sensoriali e non fonte di privazione di quelle ben più necessarie di incontro con gli oggetti di uso quotidiano a cui porre domande, con cui fare esperienze ed esperimenti e, infine, con elementi che si possono modellare e manipolare per cercare e costruire, per dare rappresentazione a oggetti "solo" immaginati e ideati.

---

<sup>64</sup> E. Vitaliano, "Studio: pensare, non solo con la mente. Le mani possono aiutare il cervello", in *La Repubblica*, 14 gennaio 2017.

L'articolo è fruibile al link:

[http://www.repubblica.it/scienze/2017/01/10/news/studio\\_pensare\\_non\\_solo\\_con\\_la\\_mente\\_le\\_mani\\_possono\\_aiutare\\_il\\_cervello-155774127/](http://www.repubblica.it/scienze/2017/01/10/news/studio_pensare_non_solo_con_la_mente_le_mani_possono_aiutare_il_cervello-155774127/) (ultima consultazione 08.12.2017).

<sup>65</sup> R. Stagliano, "Addio alla tastiera, ecco la touch generation", in *La Repubblica*, 20 settembre 2009. L'articolo è consultabile al link: <http://www.repubblica.it/2009/09/sezioni/tecnologia/touch-generation/touch-generation/touch-generation.html> (ultima consultazione 13.11.17).

<sup>66</sup> Cfr. H. Rheingold, *The VirtualCommunity: Homesteading on the Electronic Frontier*, MIT press, Cambridge, 2000.

La mano non solo aiuta lo sviluppo dell'intelligenza ma, come abbiamo approfondito, ne è uno strumento privilegiato di crescita. Se da un lato, con i nuovi media l'uso di gesti e tattilità, richiesto dagli schermi interattivi, ha il suo costante allenamento, oltre a essere, sottolineiamo, un training di gesti preconfezionati e preordinati, la vista sembra restare il senso dominante nella fruizione delle nuove tecnologie. E rinforziamo la domanda: quale allenamento? Lo schermo, in fondo, ha una superficie uniformemente liscia e i gesti richiesti sono stereotipati comandi da avviare per ottenere risposte richieste dall'apparecchio. Se vuoi, infatti, che si apra una data applicazione, il movimento che devi fare è stato già deciso e, per inciso, deve essere il più preciso e accurato possibile. In secondo luogo, oltre al senso del tatto credo sia rilevante l'uso delle mani e la motricità grossolana e fine a esse correlato. Come per il punto precedente: cosa accadrebbe se l'uso della mano con uno schermo *touch* fosse tanto pervasivo anche a livello di tempo speso, tale da privare il soggetto di esperienze rilevanti di crescita e di esercizio della mano, organo dell'intelligenza?

Grazie alle mani che hanno accompagnato l'intelligenza si è creata la civiltà: la mano è l'organo di questo immenso tesoro dato all'uomo<sup>67</sup>.

L'attenzione che Montessori pone per l'esercizio dei sensi, del tatto *in primis*, dopo queste riflessioni, appare ancora più preminente per la generazione App e Tap come proposta che estende, e predispone, esperienze sensoriali di importanza non indifferente, per i motivi fino a qui evidenziati, in un contesto che potrebbe rischiare di eliminarle.

#### **4.5 L'esercizio del pensiero anche attraverso i sensi: le ragioni di una scelta**

Montessori suggerisce una "educazione ai sensi", in particolare nella fascia 0-6 anni, anche se non esclusa per le età successive, riconoscendone il momento di massimo apprendimento in quella fase di crescita.

---

<sup>67</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 152.

Assai spesso nell'adulto l'educazione sensoriale è difficile come lo è l'educazione della mano nell'adulto che voglia farsi pianista. È necessario iniziare l'educazione dei sensi nel periodo formativo, se vorremo in seguito con l'educazione perfezionarli e applicarli a ogni forma particolare di coltura. Perciò l'educazione dei sensi dovrebbe iniziarsi con metodo nell'età infantile, e continuarsi poi durante il periodo dell'istruzione che dovrà preparare l'individuo alla vita pratica nell'ambiente<sup>68</sup>.

Non solo per l'esercizio dei sensi fine a se stesso, che avrebbe già valore, ma anche perché l'uso completo dei sensi è base per i successivi sviluppi di capacità intellettive se consideriamo l'intelligere<sup>69</sup> come capacità di leggere il reale a partire dall'incontro con la realtà.

L'ovvio valore dell'educazione e del raffinamento dei sensi, allargando il campo della percezione, offre una sempre più solida e ricca base allo sviluppo dell'intelligenza. Per mezzo del contatto e dell'esplorazione dell'ambiente l'intelligenza innalza quel patrimonio di idee operanti, senza le quali il suo funzionamento astratto mancherebbe di fondamento e di precisione, di esattezza e di ispirazione. Questo contatto è stabilito per mezzo dei sensi e del movimento. Se è possibile educare e raffinare i sensi, anche se ciò è soltanto un'acquisizione temporanea nella vita degli individui che più tardi non li usano in modo così ampio e costante come in certe professioni specificamente pratiche e sensoriali, il valore di questa educazione dei sensi non diminuisce, perché proprio in questo periodo di sviluppo si formano le idee fondamentali e le abitudini dell'intelligenza<sup>70</sup>.

E ancora, riprende sottolineando che

Se questa educazione è intrapresa in età, in cui, per natura, è finito il periodo formativo, essa sarà difficile e imperfetta. Il segreto di preparare a un mestiere consiste nell'utilizzare

---

<sup>68</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 162.

<sup>69</sup> L'etimologia di intelligenza fa riferimento alle parole latine di *intus* e *legere* indicanti il percorso di leggere dentro, al di là delle apparenze, in profondità, e ancora, di prendere in considerazione da molteplici punti di vista e con atteggiamento problematico, il reale. Un'intelligenza capace di rifiutare preconfezionati pregiudizi e preconcetti. Un'intelligenza capace di consapevolizzarli e, al contempo, di recuperare in noi stessi le buone ragioni per il loro superamento.

<sup>70</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 109-110.

questo periodo della vita fra i tre e i sei anni d'età, in cui esiste una tendenza naturale a perfezionare i sensi e il movimento<sup>71</sup>.

Tali intuizioni, nate dai suoi studi in medicina di inizio '900 e perfezionate dalle osservazioni nelle sue scuole, sono confermate dalle attuali ricerche neuroscientifiche. Dalla mano al tatto, fino a coinvolgere tutti i sensi, immaginiamo il corpo umano illustrato *dall'homunculus cortex*<sup>72</sup>, la rappresentazione grottesca del corpo umano in cui le diverse parti del corpo sono proporzionate ai ricettori cutanei presenti<sup>73</sup>.

entrambi – i sensi e la mano – possono affinarsi ... diventando servitori sempre più degni del gran motore interno che li tiene al suo servizio. L'educazione che eleva l'intelligenza deve portare in alto anche questi due mezzi capaci di indefinito perfezionamento<sup>74</sup>.

Già all'inizio del secolo scorso, Montessori suggerisce di non trascurare tali aspetti, osservando una mancanza diffusa di coinvolgimento dei sensi in educazione. Nei suoi testi sottolinea a più riprese che eliminare o trascurare l'educazione dei sensi – un'educazione più pratica o esperienziale a favore di un'educazione esclusivamente intellettuale – sarebbe inutile e controproducente. Lipman, al contrario di quanto si potrebbe pensare se il lettore si lasciasse ingannare dal pregiudizio della filosofia intesa in termini aleatori, nel suo curriculum propone:

nessun altro senso può manifestarci la trama degli oggetti così come fa il tatto. E, tra tutti i sensi, il tatto ci mette in stretto contatto con le cose che percepiamo nel mondo (solo costruendo analoghi meccanici del tatto, come le sonde *laser*, siamo in grado di distinguere la complessa superficie delle cose). I vostri alunni trarranno giovamento dal fare esperienza di trame e tessuti contrastanti e dal conoscere i termini ad essi corrispondenti. Le opposizioni tra liscio e ruvido, granulato e levigato, piatto e gonfio etc. hanno qualcosa di

---

<sup>71</sup> Ivi, p. 160.

<sup>72</sup> *Sensory Homunculus and Motor Homunculus Sculptures* sono anche sculture 3D fruibili presso il Museum of Natural History Museum. Si tratta di rappresentazioni basate sulla mappa *The Cortical Homunculi Mapped* promossa da W. Penfield. Ricordiamo inoltre che esistono due distinte rappresentazioni dell'*homunculus*, una sensitiva e una motoria.

Motorio: <http://lefred.blog.lemonde.fr/files/homunculus.gif>

Sensoriale: [http://a1692.g.akamai.net/f/1692/2042/7d/lefred.blog.lemonde.fr/files/41490\\_big.jpg](http://a1692.g.akamai.net/f/1692/2042/7d/lefred.blog.lemonde.fr/files/41490_big.jpg)

<sup>73</sup> Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

<sup>74</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 163.

fondamentale con il risultato che, quando si tratta di descrivere le nostre esperienze, spesso ricorriamo a parole come liscio (è andato tutto liscio come l'olio), ruvido (è un ruvido uomo di mare)...<sup>75</sup>

Di questa intuizione è un esempio l'educazione ai sensi che, se esercitati in tempi adeguati possono essere utilizzati come canale privilegiato di apprendimenti; al contrario un'educazione tardiva ai sensi precluderebbe, invece, lo sviluppo delle loro complete potenzialità.

L'educazione della mano è particolarmente importante, perché la mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente<sup>76</sup>.

Un'educazione tardiva dei sensi non è del tutto efficace (ad esempio nell'adulto) in quanto un intervento non rispondente a quello che Montessori definiva periodo sensitivo<sup>77</sup> (di concetto associabile se non assimilabile a quello che le neuroscienze chiamano periodo critico<sup>78</sup>) richiede tempi più lunghi e diversi canali di apprendimento.

Ci siamo fatti sin qui, io credo, un'idea molto imperfetta di quanto occorra alla pratica della vita. Siamo sempre partiti dalle idee per discendere alle vie motrici. Così per esempio l'educazione è stata sempre quella di insegnare intellettualmente e poi di far eseguire. Noi in genere, insegnando, parliamo dell'oggetto che c'interessa, e tentiamo d'indurre lo scolaro, quando ha capito, a eseguire un lavoro in rapporto con l'oggetto stesso. Ma spesso lo scolaro che ha capito l'idea trova enormi difficoltà nell'esecuzione del lavoro che da lui

---

<sup>75</sup> M. Lipman, A. Gazzard, "Mettiamo insieme i pensieri", op. cit., p. 139.

Le espressioni usate sono davvero in continuità con alcuni materiali pensati da Montessori per la Casa dei Bambini (le tavolette del liscio e del ruvido).

<sup>76</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 310.

<sup>77</sup> Montessori li definisce come "sensibilità speciali, che si trovano negli esseri in via di evoluzione, cioè negli stati infantili, le quali sono passeggera e si limitano all'acquisto di un determinato carattere: una volta sviluppato questo carattere, la sensibilità finisce: e così ogni carattere si stabilisce con l'aiuto di un impulso, di una possibilità passeggera. Dunque la crescita non è qualche cosa di vago, una fatalità ereditaria insita negli esseri, ma è un lavoro guidato minuziosamente da istinti periodici, o passeggeri, che danno una guida, perché spingono a un'attività determinata, la quale differisce talvolta in modo evidente da quella dell'individuo allo stato adulto".

M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 52.

I periodi sensitivi sono quindi finestre aperte che, se non trovano risposte da parte dell'ambiente, secondo Montessori, vengono sprecate.

<sup>78</sup> Inteso come intervallo di tempo durante il quale la comunicazione intercellulare è potenzialmente in grado di alterare una cellula; si tratta del periodo di massima plasticità che si verifica nell'infanzia in cui è possibile sviluppare una data competenza in maniera privilegiata. *Periodo Critico* venne introdotta da K. Lorenz che individuò come tale una fase molto specifica con un preciso inizio e una determinata fine entro cui poteva verificarsi l'*imprinting*.

si richiede, perché manca all'educazione un fattore di prima importanza: il perfezionamento delle sensazioni<sup>79</sup>.

Ma, potremmo chiederci, le caratteristiche del pensiero individuate presenti nell'infanzia fin qui dai paragrafi precedenti, possono essere valide anche oggi? E, nello specifico, se – come abbiamo sottolineato – l'educazione attraverso i sensi è necessaria come tutela dal rischio della deprivazione da esperienze significanti e significative che coinvolgono i sensi e il corpo, cosa accade oggi, qui e ora, nelle città occidentali (ad esempio) che sembrano avventurarsi verso una sempre più pervasiva diffusione di tecnologie digitali? Montessori, abbiamo sottolineato, si è servita di numerosissime osservazioni sul campo, ma si potrebbe obiettare che abbia pensato il suo metodo osservando i bambini e le bambine di inizio '900, di zone periferiche di città in espansione, in un contesto socio-culturale che si è decisamente andato a ridefinire nel tempo e in un'epoca in cui erano impensabili esperienze che oggi diamo per scontate. Potremmo evidenziare la stessa cosa per Lipman: che cosa ha a che vedere il contesto degli anni '70 in America con l'Italia di oggi? I materiali sensoriali di sviluppo, ad esempio, hanno ancora senso, oggi, per i bambini e le bambine che nascono immersi nella tecnologia? L'attenzione per materiali come il legno, la cura per i colori e per la bellezza potrebbero apparire come gesti obsoleti quando si è circondati da immagini virtuali, quando si è immersi nella possibilità della realtà aumentata; potrebbe apparire noiosa la proposta di sedersi, anche stando nella noia, quando informazioni divertenti e a ritmi veloci sono a portata di click! In definitiva, quali strumenti di educazione al pensiero possiamo prevedere per i bambini e le bambine che incontriamo oggi, nati in un mondo caratterizzato da costante e pervasivo sviluppo tecnologico?

---

<sup>79</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., p. 159.



## 4.6 Con la lente delle neuroscienze<sup>80</sup>

Nonostante i repentini progressi scientifici e medici, sono ancora numerose le domande legate all'andamento dei meccanismi del funzionamento del nostro sistema cerebrale a cui non sappiamo dare risposta, tuttavia l'utilizzo di tecniche di *neuroimaging*<sup>81</sup> è stato fondamentale per approfondire conoscenze sul cervello e per indagare le modalità con cui le sue aree si sviluppano e sono tra loro in relazione, per investigare le norme con cui gli apprendimenti o gli stimoli sensoriali, motori e culturali operano sulla corteccia cerebrale, condizionandola già a partire dal periodo neonatale, in un processo di maturazione cerebrale.

Uno dei punti di forza delle neuroscienze contemporanee [...] sta nell'aver mostrato che, nell'uomo, il culturale non può essere pensato senza il biologico, e il celebrale non esiste senza un potente condizionamento ambientale. La cesura "platonica" tra mente e cervello è abolita a beneficio della costruzione di un'architettura cerebrale comune, fonte di un immenso universo combinatorio tra i geni e l'ambiente. Inoltre uno dei tratti più sorprendenti del cervello umano è che, fin dalle prime tappe del suo sviluppo, già nel grembo materno, la sua organizzazione funzionale dà prova di un'eccezionale plasticità<sup>82</sup>.

L'idea di maturazione cerebrale sottende l'importante evidenza scientifica che un neonato, nel momento della nascita, non ha completato la maturazione ma che lo sviluppo del cervello si protrae fino a tutta l'adolescenza. Il cervello, come d'altronde il resto dell'organismo, sviluppandosi si modifica sia nel volume sia nel numero di cellule e di connessioni neuronali e raggiunge il 100% solo a (circa) 12 anni<sup>83</sup>, periodo in cui termina la maturazione cerebrale. Tuttavia, sappiamo che non è il volume di per sé quello di cui stiamo parlando, infatti non è, o non solo, la mole a determinare le potenzialità comportamentali dei soggetti. A tal proposito, si chiede Alberto Oliverio:

---

<sup>80</sup> Il presente paragrafo offre delle informazioni di base necessarie ai riferimenti a ricerche afferenti alle neuroscienze che incontreremo nei paragrafi successivi.

<sup>81</sup> Tra i più comuni: Tomografia a emissione di positroni (PET), Risonanza magnetica funzionale (fMRI), Elettroencefalogramma multicanale (EEG), SPECT, la Magnetoencefalografia (MEG), spettroscopia a infrarossi (NIRSI).

<sup>82</sup> J.-P. Changeux, "Prefazione", in S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 2007, p. XI-XII.

<sup>83</sup> Alla nascita il volume del cervello è circa il 60% di quello di un adulto, solo a 5 anni il volume raggiunge il 75%, a 6 anni al 90% e a circa 12 anni raggiunge il 100%.

Quali sono, quindi, le altre caratteristiche che fanno sì che un cervello infantile sia immaturo e quali sono i parallelismi esistenti tra la maturazione cerebrale e quella comportamentale? Per quali motivi l'attenzione di un bambino piccolo è episodica e instabile? E perché le abilità cognitive dell'infanzia si discostano da quelle di un giovane per qualità e quantità? E infine, è possibile accelerare lo sviluppo di un bambino o bisogna rispettare dei ritmi che sono scritti nel nostro codice genetico?<sup>84</sup>

In altri termini, riconducendo queste domande a quelle che ci stiamo ponendo nella nostra trattazione, nonostante le informazioni relative a tali sviluppi restino di carattere generale e sebbene lo sviluppo individuale segua tempi propri, viene generalmente mantenuta la sequenza di alcune tappe scandite da periodi critici, che Montessori osservò nei bambini e nelle bambine nominandoli periodi sensibili, cioè di particolare apertura e sensibilità verso un dato sviluppo.

In primo luogo è necessario prendere in considerazione la specificità delle cellule del cervello. Il tessuto cellulare presente nel cervello è il tessuto nervoso le cui unità cellulari, i neuroni, presentano comportamenti singolari: comunicano, si scambiano messaggi. Si tratta di cellule altamente specializzate, preposte a ricevere e inviare informazioni (segnali elettrici<sup>85</sup> o chimici) ad altre cellule dette effettrici (come, ad esempio, quelle muscolari): 100.000 neuroni hanno la dimensione di una capocchia di spillo, ma le combinazioni tra tutti i neuroni sono un numero esorbitante. Le osservazioni del cervello di un neonato lo descrivono molto assimilabile a quello dei primati con, però, delle differenze sostanziali che possono essere ricondotte alle connessioni e a un più articolato passaggio di informazioni<sup>86</sup>. La struttura di base e portante si crea con la neurogenesi (che avviene in numero e velocità importanti e determinanti durante lo sviluppo ma che agisce, in modalità diverse e intensità minori, anche in età adulta) e la migrazione neuronale. Ma la costruzione vera e propria dipende dall'attività delle cellule nervose:

---

<sup>84</sup> A. Oliverio, *Il cervello che impara*, Giunti, Firenze, 2017, p. 11.

<sup>85</sup> Ricordiamo che fu Galvani, con i suoi studi sulle rane, a scoprire le basi dell'elettricità animale senza la quale non sarebbe forse stato possibile contemplare l'idea che i segnali fossero anche elettrici.

<sup>86</sup> Si ritiene che circa due milioni di anni fa una nuova ondata di neuroni migrò verso la corteccia, l'ontogenesi sembra ricalcare, anche in questo caso, le orme della filogenesi. Ricerche hanno individuato un'attrazione di una seconda ondata di neuroni da parte del talamo, che funge da collegamento con il cervello. Sono neuroni con un importante contenuto di acido gamma-aminobutirrico (GABA, un mediatore chimico, cioè un neurotrasmettitore che lavora chimicamente). Questo fenomeno così descritto non è presente nelle scimmie o nei ratti. L'espansione della corteccia cerebrale, che ci permette di pensare per simboli e di acquisire un linguaggio articolato, si ritiene attribuibile a questa ondata supplementare di neuroni migranti.

Cfr. H. Lagercrantz, *Il cervello del bambino*, Giunti, Firenze, 2011.

il passaggio più difficile: connettere i neuroni in una rete funzionante, dove si registrano le impressioni, si immagazzinano i ricordi e si eseguono le azioni. Fino a questo momento il processo è stato relativamente automatico, in gran parte regolato geneticamente, ma d'ora in avanti la costruzione dipenderà dall'attività nervosa<sup>87</sup>.

Vengono individuate quattro fasi della maturazione cerebrale. Una prima fase di *proliferazione* (tra il terzo e il sesto mese di vita intrauterina si raggiunge la massima densità cerebrale) è il momento in cui vengono generate le cellule neuronali; questa fase è seguita da quella detta della *sinaptogenesi*, l'insieme dei processi finalizzati alla formazione di nuove sinapsi (connessioni) tra neuroni. Nei neonati si formano più di due milioni di sinapsi al minuto!

Anche tra i sei e i dodici anni si verifica una seconda importante fase di sinaptogenesi.

La terza fase che prendiamo in considerazione è quella definita del *pruning*, il processo con cui le connessioni inutilizzate vengono eliminate.

Una quarta fase non riguarda la quantità, l'aumento o la diminuzione di connessioni sinaptiche quanto la velocità e la stabilità delle stesse: il processo di *mielinizzazione*, infatti, è il processo per cui gli assoni principali delle vie neurali vengono ricoperti dalla mielina, una sostanza che agisce come isolamento e conduzione dell'impulso, favorendo la correttezza e la velocità del raggiungimento dell'informazione.

Molti, probabilmente, ricorderanno la puntata della serie televisiva a disegni animati *Siamo fatti così*, in cui venivano presentati dei fattorini di un colore indefinito tra l'azzurro e il viola, sempre in movimento: così venivano rappresentati i neurotrasmettitori (o neuromediatori), cellule che portano diligentemente le informazioni (tutte, sia quelle ritenute rilevanti sia quelle ordinarie) nelle sinapsi (collegamenti tra neurone e neurone) e nelle placche motrici (tra neurone e cellula muscolare) che si muovevano da una cellula all'altra ad altissime velocità. La velocità e la qualità dello scambio di informazioni dipendono dalla realizzazione di queste quattro fasi appena accennate che favoriscono la selettività e l'efficacia dei circuiti nervosi: dalla presenza o meno di percorsi tracciati con solchi più o meno definiti e consolidati dalle esperienze. Il lavoro di potatura è necessario alla formazione dei circuiti nervosi: i neuroni e le sinapsi in eccesso, inutili o che limitano il percorso, vengono eliminati.

---

<sup>87</sup> Ivi, p. 43.

È necessario un intenso lavoro di ristrutturazione, eliminazione, formazione delle sinapsi necessarie, consolidamento di nuovi circuiti ed eliminazione di quelli superflui o ridondanti. I punti di contatto tra neurone e neurone presentano una forte dinamicità e vengono a costituirsi in seguito a significative esperienze così come possono decadere se non utili e non utilizzate.

Sottolineiamo ancora, come rafforzeremo in seguito, il valore delle esperienze nella costruzione, anche a livello biologico, delle strutture di pensiero. Sinapsi isolate sono state individuate fin dalla sesta settimana di gravidanza, ma la formazione delle sinapsi si attiva fattivamente con un'intensa amplificazione dalla ventesima settimana. Infatti, se da un lato le cellule nervose sono pressappoco al completo, in quella fase di sviluppo osserviamo un aumento del volume del cervello. Perché? Non è la quantità dei neuroni a fare la differenza ma le connessioni che tra essi si creano:

i neuroni si ramificano, dendriti e sinapsi si sviluppano, le cellule gliali si moltiplicano, si forma la guaina di mielina<sup>88</sup>.

Di fatto vediamo la rete neurale ancora poco strutturata, ma osserviamo altresì l'ampliarsi della corteccia cerebrale che inizia a ripiegarsi per poter contenere i neuroni e i relativi prolungamenti. L'aumento parte dalle zone del cervello preposte alla ricezione di informazioni sensoriali e si conclude nei lobi frontali nell'area preposta all'elaborazione. Tale moto sarà costante fino ai sette anni di vita circa.

Ogni secondo si produce quasi un milione di nuove sinapsi [...]. È nelle sinapsi che sono immagazzinati i ricordi. Non sorprende che tante sinapsi si creino nel bambino in età prescolastica: è l'epoca in cui si imparano dieci parole nuove al giorno, senza contare le centinaia di impressioni inedite che bisogna registrare<sup>89</sup>.

Non si può certo dire che, in termini di lavoro, le cellule cerebrali siano dormienti! Associandosi, i neuroni comunicano tra loro tramite l'eccitabilità<sup>90</sup> e la conducibilità<sup>91</sup> se

---

<sup>88</sup> Ivi, p. 52.

<sup>89</sup> Ivi, p. 45.

<sup>90</sup> Si tratta della capacità di reagire a stimoli esterni (fisici e chimici) che vengono convertiti in impulso nervoso.

<sup>91</sup> Cioè l'impulso nervoso attivato in una cellula può essere trasmesso alle altre cellule in corrispondenza delle sinapsi.

restano attivi continuano a sopravvivere e a svilupparsi, se sono inutilizzati, e così inutili e non attive, vanno a decadere. Andiamo a osservare da un lato il loro sviluppo, dall'altro le cause della loro perdita.

Si osserva che, a partire dalla ventottesima settimana di gravidanza, i neuroni presenti vengono quasi dimezzati. Così come avviene per le altre cellule del corpo, la morte cellulare programmata si verifica anche nel cervello. Quali criteri, quali costanze determinano il mantenimento o la scomparsa di un neurone o di una sinapsi? È una delle domande indagate, prima separatamente, poi insieme, da Rita Levi Montalcini (Premio Nobel per la medicina nel 1986) e da Viktor Hamburger (uno dei più importanti esperti nel campo dell'embriologia analitica e sperimentale). Il secondo, dagli Stati Uniti, lavorando sull'embrione di pollo, osservò che all'eliminazione della prima traccia di un'ala corrisponde la scomparsa di numerosi nervi che, non conducendo segnali, smettono di esistere. Montalcini, in Belgio nel 1943, lavorando con Giuseppe Levi<sup>92</sup>, con l'obiettivo di comprendere meglio il ruolo dei fattori genetici e ambientali nella differenziazione dei centri nervosi, osserva l'atrofizzazione di nervi in seguito all'asportazione dell'ala. Tale fenomeno venne riconosciuto solo trent'anni dopo con il nome di *apoptosi*<sup>93</sup>.

In definitiva, la maturazione cerebrale avviene in maniera molto importante nella vita intrauterina, ma non termina lì. Jean-Pierre Bourgeois e Pasko Rakic, ricercatori di Yale, studiando la corteccia striata dei macachi, individuarono un'alterazione della neurogenesi: sembra infatti che la crescita delle sinapsi si svolga regolarmente fino alla nascita ma che subisca una vera e propria impennata da subito dopo la nascita fino ai due anni, influenzata dalle stimolazioni sensoriali<sup>94</sup>.

Quelli che già Montessori comprendeva nel periodo della “mente assorbente”.

Ma perché? Non sarebbe più facile nascere con il corredo neuronale preformato e pronto per l'avventura extrauterina?

È qui che entrano in gioco le potenzialità dell'ambiente.

---

<sup>92</sup> Ricercatore e maestro di Rita Levi Montalcini, Renato Dulbecco e Salvatore Luria.

<sup>93</sup> Rita Levi Montalcini venne chiamata a Saint Louis, da Hamburger, allora professore alla Washington University, dove poté approfondire queste nascenti ricerche che la condussero all'individuazione del fattore di accrescimento della fibra nervosa, NGF (Nerve Growth Factor), coinvolto nella trasmissione dell'informazione: una proteina che favorisce l'efficacia dei circuiti neurali e, con queste, l'attivazione di funzioni cognitive. Grazie alle scoperte legate al NGF Montalcini ottenne il Premio Nobel nel 1986.

<sup>94</sup> R. Pasko, et al., “Concurrent Overproduction of Synapses in Diverse Regions of the Primate Cerebral Cortex”, in *Science*, 232 (1986): 232-236.

Grazia Attili, interpretando la teoria evoluzionista, fa capo ai primordi della specie umana e al raggiungimento della posizione eretta che, per molti aspetti e a buone ragioni, è considerata una vera e propria conquista evolutiva; la stessa, infatti, ha permesso, tra le altre cose, l'utilizzo degli arti superiori in forma autonoma da quelli inferiori. L'uso delle mani, in particolare, ha permesso la costruzione e l'impiego di utensili che, in forma ricorsiva, comportarono lo sviluppo di diverse zone cerebrali, come avremo modo di richiamare più avanti. La posizione eretta, inoltre, ha permesso l'incontro dello sguardo dell'altro: il guardarsi reciprocamente in volto permise un ulteriore canale di comunicazione aggiungendo, quindi, la possibilità della decodifica delle espressioni facciali. In particolare ha agevolato la comprensione e l'espressione delle emozioni, dei pensieri, delle intenzioni (utile per scappare in tempo o per difendersi in caso di attacco, così come per cooperare in caso di richiesta di aiuto), degli stati d'animo, delle intuizioni, e più in generale della comunicazione non verbale. Tali risorse cognitive non sono risultate indifferenti, si sono venute a caratterizzare, infatti, quali *conditio sine qua non* della costruzione di ampi gruppi: elemento che, ancora ricorsivamente, richiedeva lo sviluppo di competenze cognitive superiori, ma anche relazionali mature tali da

favorire nel primate uomo un'intelligenza eminentemente sociale [...]. Sopravvivevano e lasciavano più progenie i primati umani che avevano maggiormente affinato queste capacità. Per gli aspetti pratici della vita, come il costruire utensili o strumenti di difesa, non era necessaria l'intelligenza creativa che caratterizza la cognizione umana. L'attitudine ad imparare la matematica o a costruire modelli filosofici complessi e apparati ingegneristici si avvale di capacità di astrazione che si sono evolute per fini sociali. Come fa notare Nicholas Humphrey [1986] i cavalli non sono in grado di imparare la matematica perché la gestione della loro vita di gruppo non richiede l'utilizzo di un'intelligenza che proceda attraverso ragionamenti ipotetici deduttivi<sup>95</sup>.

È grazie alle capacità cognitive superiori che il primate uomo ha potuto gestire le relazioni da cui dipendevano il benessere a breve termine (la sopravvivenza) e a lungo termine (il successo riproduttivo) ma queste, al tempo stesso, in un circolo virtuoso, hanno richiesto (e

---

<sup>95</sup> G. Attili, *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Il Mulino, Bologna, 2016, p. 79.

promosso) uno sviluppo maggiore delle capacità cognitive e sociali acquisibili fin dalla nascita all'interno delle relazioni in una sorta di sequenza adattiva:

La mente umana è relazionale, si forma nelle relazioni e in particolare attraverso i legami affettivi<sup>96</sup>.

Ma, se la posizione eretta è a tutti gli effetti una conquista, risulta essere un compromesso evolucionistico che comporta anche delle conseguenze. Una su tutte, il restringimento del canale vaginale che rende impossibile la nascita di individui con cranio più sviluppato<sup>97</sup>. Infatti, per raggiungere la capacità cranica atta a racchiudere “un assetto cerebrale in grado di contenere le capacità che garantiscono la comprensione della complessità della vita sociale”<sup>98</sup> e cioè utile a sviluppare le competenze simboliche e il linguaggio, essa deve essere di 1.450 centimetri cubici; volume non adatto né alla gestazione, né al parto in quanto il bipedismo ha, da un lato, modificato notevolmente l'utero, che non potrebbe sopportarne il peso, dall'altro ristretto il canale vaginale a tal punto da non permettere l'espulsione di un cranio di tali dimensioni.

Il compromesso tra dimensioni del canale vaginale e della testa del nascituro ha fatto sì che, nella nostra specie, i piccoli fossero “destinati” ad un'incubazione non solo interna ma anche esterna. Il cervello, così immaturo alla nascita, doveva svilupparsi fuori dell'utero: l'inevitabile plasticità neuronale che lo caratterizzava facilitava, tuttavia, l'apprendimento e lo sviluppo dell'intelligenza che si realizzano [...] proprio nell'interazione con la madre ed erano favoriti dalla lunghezza dei tempi necessari ad acquisire la capacità di locomozione e la possibilità di allontanamento<sup>99</sup>.

Tale escamotage, specifico dell'uomo, dunque prevede delle specificità rispetto ai cuccioli di scimpanzé che a sei mesi sono autonomi e possono allontanarsi: i cuccioli d'uomo, nonostante la possibilità di gattonare o di camminare, non sono autonomi ma, se questo

---

<sup>96</sup> Ivi, p. 81.

<sup>97</sup> Il compromesso tra il restringimento del canale vaginale e la grandezza del cranio del feto resta un rischio per la madre e per il figlio. Ai primordi della specie la probabilità di sopravvivenza dei bambini che nascevano immaturi, con una testa piccola e un cervello meno sviluppato, era maggiore.

Cfr. G. Attili, *L'amore imperfetto*, op. cit., p. 35.

<sup>98</sup> Ivi, p. 80.

<sup>99</sup> Ivi, p. 35.

prevede più impiego di tempo e, generalmente, più investimento in termini di costi riproduttivi ha parallelamente, uno sviluppo dell'intelligenza dato dal contatto accurato e protratto nel tempo con gli adulti di riferimento. In tale prospettiva, la nascita anticipata sarebbe correlata strettamente anche all'esigenza di consentire maggiori opportunità di apprendimenti significativi: l'ambiente extrauterino offre maggiori possibilità di costruzioni di reti e connessioni sinaptiche. Sono queste le condizioni che hanno creato, a loro volta, i presupposti efficaci per superare l'*empasse* di nascere con un cranio e un cervello non completamente sviluppati, richiedendo necessariamente la risposta di compensazione individuata nella creazione di relazioni che, diverse nelle differenti fasi, promuovessero lo sviluppo dell'intelligenza necessaria alla relazione stessa<sup>100</sup>. Da difficoltà a risorsa che diventa garanzia di apprendimento, l'im maturità del cervello, riletta in quest'ottica, viene a caratterizzarsi come un considerevole vantaggio: la specie umana si differenzia dagli altri mammiferi proprio per le possibilità di crescita e modificazione del cervello dopo la nascita; al "cucciolo d'uomo" è permesso di imparare di più proprio perché esposto alla ricezione di più stimoli e al vissuto di maggiori e sostanziose esperienze relazionali e ambientali. Alla nascita, il cervello contiene 100 miliardi di neuroni sollecitati in maniera importante dalle impressioni sensoriali. Al sesto mese di gestazione il peso del cervello è di circa 100 grammi per arrivare alla nascita a circa 300 grammi e 341 centimetri cubici, toccando quasi il 50% di un organo completo adulto verso i 3 mesi e raggiungendo ai due anni il 90% del peso e del volume definitivi di un organo maturo. I tempi così prolungati derivano anche dal consumo energetico del cervello nei bambini: il cervello di un bambino consuma più energie di quante non ne consumi il corpo intero. Ad esempio, intorno ai quattro anni si verifica un picco che registra il 66% del consumo energetico cerebrale dell'intero organismo e quello corporeo raggiunge, parallelamente il suo minimo. Consuma circa il doppio di quello che occorre a un adulto: a quattro anni le innumerevoli informazioni, che riceve e ordina, richiedono la formazione di numerosissime sinapsi nuove: questo processo richiede molte energie!

A tal proposito una recente ricerca della Northwestern University<sup>101</sup>, che indaga il ritmo di sviluppo fisico degli esseri umani, osserva che questo sembrerebbe molto più simile a quello

---

<sup>100</sup> Cfr G. Attili, "Uso strumentale e uso espressivo dei segnali non-verbali: il contributo dell'etologia allo studio dei processi cognitivi sottostanti il comportamento umano", in AA.VV., *Storia e critica della Psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1984, vol. V, 2, pp. 319-330.

<sup>101</sup> C. W. Kuzawa, et al., "Metabolic costs and evolutionary implications of human brain development", in *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111.36, 2014, 13010-13015.



di un rettile che a quello di un mammifero, individuando la motivazione della lentezza di crescita nelle risorse richieste e utilizzate per alimentare il cervello che cresce. A questa consapevolezza, però, corrispondono diverse responsabilità, in primis, educative. Novara, rileggendo questi elementi, richiama la responsabilità degli adulti a rispettare i tempi lunghi dell'infanzia.

Queste conoscenze che ci vengono dagli studi scientifici confermano quello che già diversi grandi pedagogisti hanno affermato: la lentezza del processo di sviluppo evolutivo è un vantaggio, non un errore da correggere spingendo sull'acceleratore. È fondamentale, allora, rispettare i tempi evolutivi di bambini e ragazzi<sup>102</sup>.

Ma, se la lunga infanzia ha dei vantaggi, tuttavia, non è scevra di rischi. La consapevolezza del potere dell'ambiente, ad esempio, sulla plasticità del cervello non può non essere tenuta in considerazione per poter agire in termini di potenziamento delle risorse e riduzione del danno in caso di elementi di deprivazione.

Nel prossimo capitolo individueremo dei dispositivi, già introdotti nei capitoli precedenti, proposti da Montessori e da Lipman.

In particolare, consapevoli delle indicazioni che ci vengono dalle ricerche delle scienze incontrate, come primo elemento ci concentreremo sull'ambiente capace di accogliere, valorizzare e trasformare – anche l'errore – e ricco dal punto di vista delle esperienze significative, agevolanti la scoperta, l'indagine, la domanda, il pensiero e il pensare insieme.

## **4.7 Ambienti e contesti: tra ordine e spaesamento**

Se le neuroscienze hanno compiuto un interessante cambiamento di rotta rispetto alla convinzione della linearità e alla fissità della crescita del cervello, introducendo il concetto di neuroplasticità, è necessario ricordare che le connessioni del sistema nervoso sono

---

<sup>102</sup> D. Novara, "Il cervello dei bambini è immaturo... per fortuna", in *UPPA*, 4/2017, p. 37.

modificate dall'esperienza: possiamo agire sull'adeguamento di ambienti e contesti affinché siano efficaci esperienze di crescita. La base delle predisposizioni genetiche guida verso l'esperienza che, di contro, offre occasioni di come indicare e impostare reti neurali specializzate.

I cambiamenti delle connessioni cerebrali grazie all'ambiente e all'esperienza avvengono su due piani. Da un lato sul piano delle funzioni (i neurotrasmettitori rilasciati variano in quantità a seconda di un ambiente più o meno adeguato negli stimoli), dall'altro sul piano della struttura (cioè ampliamento o riduzione delle connessioni sinaptiche).

I fenomeni di plasticità neurale pongono un'evidenza piuttosto rilevante per le scienze dell'educazione: i bambini e le bambine (e così, seppur in forma e numero differente, avviene per i soggetti nelle diverse fasi della vita<sup>103</sup>: con ritmi diversi, anche in età adulta si verificano modifiche cerebrali<sup>104</sup>) sono intrinsecamente connessi e condizionati in maniera determinante al flusso della stimolazione ambientale che influisce e interferisce sulle capacità di percepire gli stimoli, sui movimenti, sul nostro pensare, apprendere, ricordare e progettare. Il sistema nervoso centrale, pertanto, è capace di modificare la sua struttura in risposta a fattori intrinseci ed estrinseci quale, ad esempio, uno stimolo ambientale. Le esperienze che facciamo formano la struttura del nostro cervello.

Tale elemento interroga anche la costruzione degli ambienti educativi da numerosi punti di vista.

La lunga infanzia può essere considerata, in definitiva, una potente strategia finalizzata a uno sviluppo globale integrato in cui l'ambiente, che permette l'esperienza diretta con *le cose* e l'interazione sociale con i soggetti di riferimento, gioca un ruolo fondamentale rispondendo a potenti meccanismi di apprendimento. Ogni età, è bene ribadirlo, ha specificità e

---

<sup>103</sup> La plasticità è intesa come una caratteristica specifica del sistema nervoso in sviluppo. Le più recenti ricerche, però, confermano la permanenza della stessa negli anni più maturi della vita, anche se con il passare degli anni avviene un'importante riduzione delle potenzialità plastiche dei circuiti nervosi. Sia durante l'infanzia che nel corso della vita adulta, dunque, i circuiti nervosi variano costantemente sul piano della struttura e delle funzioni. Tali cambiamenti si verificano come risposte agli stimoli ambientali.

<sup>104</sup> La ricerca della docente E. A. Maguire dell'University College di Londra conferma che determinati esercizi cognitivi e l'apprendimento intensivo possono modificare la morfologia del cervello anche in età adulta, portando a sviluppare determinate capacità e l'accrescimento dell'ippocampo. Per tale ricerca a Maguire e ai suoi collaboratori sono stati assegnati numerosi premi. Coinvolgendo nella ricerca i tassisti di Londra, hanno dimostrato come il costante esercizio per riconoscere nuove strade da attraversare e per individuare percorsi nell'intricata mappa di Londra favorirebbe uno sviluppo superiore, rispetto alla media, della parte posteriore dell'ippocampo, area preposta all'attività di apprendimento e di memorizzazione.

Cfr. E. A. Maguire, R. S. J. Frackowiak, C. D. Frith, "Recalling routes around London: activation of the right hippocampus in taxi drivers", in *Journal of neuroscience* 17.18, 1997, 7103-7110.

caratteristiche evolutive proprie e propri tempi di apprendimento che necessitano rispetto (e conoscenza) da parte del mondo adulto – insegnanti, genitori, educatori in primis –, rispetto che passa anche attraverso la formulazione di richieste adeguate alle capacità: né più, né meno.

In tal senso, anche l'ambiente fisico in cui ha luogo l'attività o l'organizzazione del tempo, la presenza di oggetti particolari, il *setting*... contribuiscono alla strutturazione del processo di pensiero. Anche in aperta antitesi al determinismo dominante gli inizi del Novecento, Montessori evidenzia come

“maturazione” è assai più “che la somma esatta degli effetti del gene operante in un ciclo di tempo in sé stesso limitato” perché oltre agli effetti del gene vi è anche l'ambiente sul quale essi agiscono che ha una parte dominante nel determinare la “maturazione”. Per quel che riguarda le funzioni psichiche, la maturazione può soltanto effettuarsi attraverso esperienze sull'ambiente che variano secondo le diverse fasi dello sviluppo<sup>105</sup>.

Lipman introduce l'idea di un *setting* che favorisca il coinvolgimento dei bambini e delle bambine

Il *setting* dovrebbe essere confortevole, rilassante, informale. Poiché si vuole essenzialmente promuovere il dialogo naturalmente non si faranno sedere i bambini nei banchi di faccia all'insegnante. Le sedie saranno poste in circolo e l'insegnante si accomoderà all'estremità del cerchio, vicino alla lavagna. Ma sarebbe anche meglio se nell'aula vi fosse un grande tappeto così che i bambini possano sedersi comodamente sul pavimento. Ma un tappeto non è l'unico accorgimento per promuovere il dialogo. L'aula potrebbe essere decorata con elementi che suggeriscano un senso di cameratismo e di comunità. Vi si potrebbero appendere i lavori dei bambini in modo che questi siano circondati da ricordi della loro creatività insieme agli altri oggetti che si riferiscono alla geografia e alla storia naturale del mondo. Altre decorazioni colorate potrebbero contribuire a creare un'atmosfera di calore ed ospitalità con anche un tocco di mistero.

---

<sup>105</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., p. 96.

Osserviamo che seppur con il linguaggio tipico della prima metà del '900 e con le imprecisioni dovute alle contemporanee scoperte scientifiche Montessori evidenzia e ribadisce il valore dell'ambiente anche sul piano biologico e neurologico.

Questi accorgimenti decorativi non sono tuttavia essenziali e molti insegnanti lavorano con successo in contesti spartani, semplicemente facendo in modo che i bambini sentano e sappiano di essere accettati, rispettati, curati...<sup>106</sup>

In relazione osmotica con un ambiente agevolante, anche i processi di pensiero, in parallelo allo sviluppo del sistema nervoso, subiscono costanti cambiamenti e continue trasformazioni. Se per i primi due anni i bambini e le bambine sono concentrati ad *assorbire*, letteralmente, il maggior numero di stimoli – come abbiamo già sottolineato con Montessori che suggerisce di costruire l'ambiente tanto da creare le condizioni che accompagnano, nutrono e agevolano lo sviluppo – successivamente, non si ha tanto bisogno di essere stimolati a conoscere la realtà, quanto di mettere ordine tra gli elementi che la realtà offre e che i bambini e le bambine “assorbono”<sup>107</sup>. I prodromi di queste conferme ci provengono da Montessori stessa la quale nota come

Impressioni essenziali e casuali sono tutte accumulate assieme, creando una confusa, ma considerevole ricchezza nella (sua *nda*) mente subcosciente<sup>108</sup>.

Pensiamo che sottolineare tali aspetti sia da ritenere assolutamente non secondario. La consapevolezza di questi elementi – ad esempio per educatrici, genitori e insegnanti dei bambini e delle bambine più piccole, anche da 6 mesi a 3 anni – guida alle scelte educative di cura dell'ambiente (ricco nel necessario e sufficiente ma al contempo ordinato), offrendo esperienze significative, nonostante l'evidenza della non rispondenza, né a breve né a lungo termine di queste esperienze. Numerose educatrici di nido manifestano la frustrazione di non essere riconosciute (a volte) dai bambini e dalle bambine dopo qualche anno dall'uscita dal

---

<sup>106</sup> M. Lipman, *Manuale di Elfie*, op. cit., pp. 14-15.

<sup>107</sup> Secondo Montessori la mente è caratterizzata, nei primi anni di vita, da una facoltà assorbente che procede secondo leggi universali le quali permettono a ogni bambino del mondo di assumere (assorbire) dall'ambiente tutti gli elementi necessari alla costruzione mentale, psichica, linguistica, culturale dell'essere umano (anche in questo senso si ribadisce che il bambino è costruttore dell'uomo). Attraverso tale processo di costruzione, che è frutto dell'interazione di fattori genetici e ambientali ed è sostenuto da quella potente spinta psichica che Maria Montessori definisce “*horme*”, il bambino parte dalla natura per arrivare alla super-natura. La straordinaria intelligenza contenuta in questo procedere inconscio della mente sarebbe nulla se, alla capacità di assorbire attraverso i sensi, non corrispondesse la possibilità di portare alla luce della coscienza e organizzare in strutture la moltitudine di dati incamerati. Mario M. Montessori paragona l'inconscio, in cui il bambino deposita sensazioni ed esperienze che ha assorbito dal mondo esterno, a un magazzino, una grande stanza buia in cui i mobili sono ammassati e stipati alla rinfusa; la mente che cerca una soluzione è simile a un fascio di luce nelle mani di un ladro: il fascio di luce si ferma illuminando ciò che il ladro ha trovato utile al suo scopo.

Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit.

<sup>108</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, op. cit., pp. 110.

nido, così come alcune maestre esprimono l'insoddisfazione nei casi in cui alcuni alunni non ricordano uscite didattiche preparate per mesi con massima organizzazione o esperienze predisposte con cura. Nonostante questi elementi di apparente insuccesso, l'ambiente, i contesti e, in essi, le esperienze, agiscono a livelli che forse non possiamo vedere ma che costruiscono su diversi piani e anche con specificità diverse a seconda delle età.

Montessori, in un denso scritto, definisce il bambino e la bambina *esploratori*:

Egli non è un “dormiente della vita” [...] ma è un “esploratore ardito nel mondo, nuovo per lui” e, come esploratore, ciò di cui ha bisogno è una strada (cioè qualcosa di limitato e di diretto) che lo conduca al suo fine e lo salvi dalle deviazioni affaticanti che non permettono di avanzare. Allora egli si “attacca appassionatamente” a quelle cose – limitate e dirette allo scopo – che ordinano il caos formatosi in lui e con l'ordine danno condizioni di chiarezza alla mente esploratrice, e le forniscono una guida nelle ricerche. L'esploratore dapprima abbandonato a sé stesso, diventa allora un uomo illuminato, che fa a ogni passo nuove scoperte e avanza con la forza che dà la soddisfazione interiore<sup>109</sup>.

In tal senso ritengo efficace non sostituire totalmente la ricchezza della problematicità del reale con un ambiente esclusivamente asettico e imposto (elementi che rischiano di essere confusi con le caratteristiche di ordine nell'ambiente) come frequentemente per una lettura rigida di alcuni passi di Montessori potremmo essere portati a pensare. Al di là delle difformi interpretazioni mi permetto di sottolineare che in altri passi Montessori introduce elementi caratterizzanti ambienti di apprendimento altri, ad esempio, sottolineando il valore dell'ambiente esterno naturale in un virtuoso gioco tra il sostare e il superare la soglia del fuori e del dentro. A patto che sia garantito un contesto agevolante la scoperta, l'indagine, la domanda... il pensiero.

---

<sup>109</sup> Ivi, pp. 115-116.

### 4.7.1 Wunderkammer: fare spazio alla meraviglia, alla ricerca...

L'educazione ai sensi, sostiene Montessori, è un modo privilegiato teso all'incontro con il mondo che non esclude il senso di ammirazione, di meraviglia, così come non esclude un profondo senso di integrazione e appartenenza nei confronti di tanta bellezza, varietà.

Se l'idea dell'universo viene presentata al bambino nel modo giusto, farà molto più che destare il suo interesse, perché susciterà in lui ammirazione e meraviglia<sup>110</sup>.

Nella storia del pensiero occidentale frequentemente si è posta la questione dell'interesse e dell'ammirazione di fronte alle cose. La voce delle cose, direbbe Montessori, ci raggiunge a patto che il "nostro sguardo sia educato"<sup>111</sup> all'incontro con queste, a patto che siamo avvezzi a incontrare, attraverso tutti i sensi, ciò che le cose hanno da dire. Se pensiamo alla riflessione filosofica dell'Occidente, ad esempio, possiamo ricordare la pagina in cui Aristotele mette a tema lo stato mentale definito della meraviglia. Una meraviglia di cui Lipman ci propone una duplice lettura. Da un lato intendendola quale reazione alla consapevolezza di

come ogni cosa sia incredibilmente complessa e maestosa e di come questo mondo nel suo insieme possa esistere<sup>112</sup>.

Dall'altro lato, come avvio e segno del pensiero speculativo già a partire dalla filosofia greca<sup>113</sup>, considerata condizione necessaria al filosofare. In questo secondo senso, Lipman sottolinea che l'atto mentale del meravigliarsi

---

<sup>110</sup> M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 20.

<sup>111</sup> Cfr. M. Moschini, *Educare lo sguardo*, Centro Studi Erickson, Trento, 2007.

<sup>112</sup> M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo*, op. cit., p. 23.

<sup>113</sup> Nella storia del pensiero l'introduzione del sentimento della meraviglia attribuisce al filosofare una direzione diversa dalla sapienza delle altre culture.

può significare anche stupirsi in un modo più attivo – stupirsi nel chiedersi cosa succederebbe se, cosa sarebbe essere come – in altre parole, chiedersi che cosa sarebbe il mondo se fosse diverso da come è<sup>114</sup>.

Il meravigliarsi, quindi, può essere letto come una parola a doppio binario con un versante di ricezione e uno di attivazione.

La meraviglia sembra un elemento da non dare per scontato, in quanto, come si osservava con Montessori e Lipman, la cura dell'ambiente richiede e interpella la responsabilità dell'adulto nell'offrire esperienze che siano occasioni pregne sia di meraviglia, sia del fare spazio al meravigliarsi. Lipman sottolinea:

Se la ricerca può essere pensata come un albero con molti rami, allora il meravigliarsi e l'interrogarsi possono essere pensati come il suolo in cui affonda le sue molte radici. L'interrogarsi, il chiedersi, implicano stupore ma contengono il germe del pensiero. Ecco perché si dice così spesso che la filosofia ha inizio con la meraviglia. Perché la filosofia è, tra le altre cose, una ricerca teorica<sup>115</sup>.

Chiameremo con il termine *Wunderkammer* questo ambiente così descritto sottolineandone la potenzialità di aprire spazi di meraviglia. La rievocazione al termine *Wunderkammer* sta a ricordare le stanze (principalmente biblioteche<sup>116</sup>) che anticamente, a partire dal Cinquecento, ospitavano raccolte e collezioni di esemplari insoliti e originali tali da destare, appunto, meraviglia. Questa espressione, di origine tedesca, viene tradotta comunemente come *stanza delle meraviglie* a ricordare il collezionismo di elementi di arte, scienza, natura, in rappresentanza dei poli di studio e meraviglia: i *naturalia* (oggetti di origine naturale) e i *mirabilia* (o *artificialia*, artefatti manipolati e artisticamente definiti dall'artefice). In tali stanze, all'interno di cassetti aperti, armadi chiusi, sopra tavoli o dentro credenze, scaffali e stipetti, si poteva scorgere il tentativo di incontrare lo scibile umano, così come, tipico del tempo, esplorazioni e scoperte.

---

<sup>114</sup> M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo*, op. cit., p. 23.

<sup>115</sup> M. Lipman, A. Gazzard, "Mettiamo insieme pensieri" op. cit., p. 162.

<sup>116</sup> Cfr. A. Turpin, "The New World collections of Duke Cosimo I de' Medici and their role in the creation of a Kunst- and Wunderkammer in the Palazzo Vecchio", in R. J. W. Evans, *Curiosity and wonder from the Renaissance to the Enlightenment*, Ashgate Publishing, 2006, pp. 63-86.

Lo stupore, la meraviglia, provocano oscillazione, tensioni, ridefiniscono direzioni e strade, stati d'animo, disequilibrio emotivo e non solo.

E non si chiama stupore quello che Eleonor H. Porter dipinge descrivendo l'incontro tra Pollyanna e l'arcobaleno venutosi a creare sul cuscino del Signor Pendleton?

Fu verso la fine di agosto che Pollyanna, recatasi di buonora a fare una visita a John Pendleton, trovò il suo cuscino illuminato da una striscia luccicante di color azzurro, oro e verde orlata di rosso e di violetto. Si fermò incantata a contemplarla<sup>117</sup>.

La piccola si mise a battere le mani, tutto il suo corpo, la sua voce, dovevano partecipare di quello stupore che, in questo caso, portava con sé anche le caratteristiche della gioia. Stupore per il sole, che da solo, crea la meraviglia dell'arcobaleno; stupore per quel pezzo di vetro del termometro che, essendo rotto, crea e, creando, crea stupore, meraviglia, bellezza.

Dante stesso, in un passo del *Convivio*, definisce lo stupore come uno

stordimento d'animo per grandi e meravigliose cose vedere o udire o per alcuno modo sentire: che... in quanto paiono mirabili, fanno voglioso di sapere di quelle<sup>118</sup>.

La *Wunderkammer*, come stanza delle meraviglie, può rappresentare l'idea dell'ambiente educativo che abbiamo provato a descrivere, caratterizzato da apertura alla meraviglia e al meravigliarsi; un ambiente in grado di aprire indagini e ricerche, che permette e sprona all'interrogarsi anche sul già dato e il predefinito, capace di interrogare il postulato per individuare, anche alla scuola del sospetto, piste euristiche che tendono a svelare i piedi di argille anche alle verità tanto fondate da essere umane, troppo umane<sup>119</sup>. Non tanto e non solo, cartesianamente, applicando il dubbio metodico, quanto attraverso un processo di riflessività, tentando, in senso trascendentale e regolativo, di essere consapevoli dei propri personali punti di vista, promuovendo la consapevolezza degli occhiali con cui osserviamo e

---

<sup>117</sup> E. Porter, *Pollyanna*, FME, La Spezia, 1987, p. 122.

<sup>118</sup> Società dantesca italiana, *Studi danteschi*, Sansoni, Firenze, 2001, p. 12.

<sup>119</sup> Cfr. F. Nietzsche, *Opere: Umano, troppo umano: Vol. 1. Frammenti postumi (1876-1878)*, Adelphi, Milano, 1965.



indaghiamo. Tali dispositivi ci direzionano verso il distacco, inteso come vero e proprio distanziamento, a credenze pregresse e/o dai pregiudizi<sup>120</sup>.

Immaginiamo scansie piene di barattoli di vetro a proteggere elementi ammirabili provenienti da porti esotici e lontani (semi di frutta esotica o coccodrilli imbalsamati) o, seppur vicini, elementi nascosti e proibiti alla vista (embrioni, feti, parti del corpo) così come perle, pietre preziose, gioielli o elementi provenienti dal lontano nel tempo: numerosissimi infatti i reperti archeologici raccolti... l'incontro con la meraviglia nello spazio delle meraviglie. Questi elementi ci ricordano che, accanto alle domande e alle ricerche provenienti dalla *Wunderkammer*, la stanza delle meraviglie (contesti che non escludono il meravigliarsi) provoca spaesamento e straniamento, processi entrambi accomunati da un disequilibrio che spinge a processi di pensiero.

Lo spaesamento è determinato dall'incontro con il lontano, con oggetti che evocano altro e altri (persone, mondi, idee...), oggetti lontani dalla nostra quotidianità e dalle nostre sicurezze. Lo spaesamento espone all'inedito e porta con sé una particolare forma di disequilibrio, possibile da accogliere solo se si è disposti ad aprirsi alla scia dell'alterità, alla sorpresa, e ad accettare il rischio di sostare su interstizi o su luoghi altri e dialoganti le differenze, tue e dell'altro da te.

Sembra importante, a tal punto, promuovere la riflessione sulla creazione di ambienti educativi che, alla stregua di *Wunderkammer* – contesti di meraviglia – siano densi di possibilità di spaesamento nella quotidianità che, vista da prospettive diverse, possa mostrare da un lato quello che c'è già e che potrebbe non apparire (lo straordinario nell'ordinario) e, dall'altro, agevolanti il pensiero controfattuale. Gli ambienti educativi, per essere rispondenti ai bisogni dell'infanzia (e non solo!) devono essere predisposti a esporre, sotto forme più o meno nascoste, la meraviglia; in tali contesti lo spaesamento diviene strategia attraverso cui guardare, con occhi nuovi, tanto lo straordinario quanto il quotidiano su piste di ricerche arricchite da uno sforzo costante di decentramento.

---

<sup>120</sup> C. Peirce, in linea con quanto sottolineato, evidenzia come: “Noi non possiamo cominciare con il dubbio totale. Dobbiamo cominciare con tutti i pregiudizi che agiscono in noi [...]. Questi pregiudizi non li possiamo eliminare con una massima, poiché sono tali che non ci è mai venuto in mente di poterli mettere in discussione [...]. È vero che nel corso dei suoi studi una persona può trovare ragione di dubitare di cose a cui in principio credeva, ma in questo caso dubita perché ha una ragione positiva per farlo, e non certo in considerazione della massima cartesiana. Non si pretenda dunque di dubitare in filosofia ciò di cui non dubitiamo dentro di noi”.

M. Bonfantini, G. Prani, *Opere. Charles Sanders Peirce*, Bompiani, Milano, 2003, [CP 5.265].

Questo non esclude l'ordine ma, al contrario, lo prevede: un ambiente strutturato agevola il sentirsi orientato, offre punti di riferimento entro cui orientarsi e contribuisce a creare categorie mentali. Aggiungerei: purché non siano precluse esperienze anche meno strutturate. Tra l'altro, se intendiamo per straniamento quell'artificio che permette di "allontanarsi" dal qui e ora, in senso figurato, e che favorisce la possibilità di guardare se stessi e la propria realtà da punti di vista diversi, l'ordine è un elemento necessario in quanto è all'interno dello stesso, a partire da un assetto sicuro, che è possibile esplorare e andare oltre. In tale senso il termine straniamento, mutuato dal teatro e dalla letteratura<sup>121</sup>, evoca un effetto che sconvolge la percezione consueta del reale per poterne rivelare, attraverso un vero e proprio decentramento, elementi nuovi e rinnovati che, altrimenti, rimarrebbero inosservati.

Quanta cura è necessaria nella predisposizione di contesti educativi comprendenti spazi che aprano alla meraviglia e alla condivisione della stessa, all'accoglienza dei pensieri i quali, a loro volta, offrono l'occasione di meravigliarsi ancora?

Garante della cura dell'ambiente è l'insegnante. Quale? Occorre una rivoluzione del pensiero, direbbe Morin, in primis, una riforma del pensiero educativo.

Andiamo ora a indagare la terza connessione individuata tra Montessori e Lipman: è stata sottolineata la connessione della qualifica della categoria Infanzia e, con essa, l'idea di bambini e bambine competenti, anche sul piano dei pensieri; abbiamo riflettuto su caratteristiche agevolanti l'esercizio del pensiero nei contesti educativi; ci concentreremo ora sul pensiero e sul ruolo dell'insegnante: mediatore, facilitatore, che accompagna il procedere dell'esercizio del pensiero con ruolo non circoscritto alla trasmissione dei saperi, ma aperto alla ricerca e all'indagine.

---

<sup>121</sup> Per straniamento intendiamo un processo compositivo che tende a formare una percezione rinnovata della realtà. La parola è afferente, in particolare, agli ambiti artistici: teatro, cinema... in cui si intende il senso di distacco dello spettatore dalla vicenda che permette di incontrare nuove prospettive e punti di vista.

## 4.8 La figura dell'insegnante: per nuove piste di indagine

In linea con quanto fin qui esposto ritengo interessante fare un cenno preliminare alla proposta di Morin, il quale richiama all'assunzione di presa in carico del mondo e della civiltà da un lato, e dall'altro alla responsabilità educativa pervasiva e imprescindibilmente legata al desiderio di pienezza e di ben-essere (come Rousseau per la vita di *Emilio*<sup>122</sup>) da parte di insegnanti ed educatori<sup>123</sup>. Una riforma? Una rivoluzione? Di più, suggerisce Morin: una *metamorfosi*. La metamorfosi, di per sé, indica una trasformazione – sia a livello di funzioni, sia a livello di strutture – di un organismo in evoluzione; tale metamorfosi sta accompagnando un importante cambio di paradigma sul ruolo, sulle caratteristiche e le responsabilità dell'insegnante. Entrambe le proposte educative, infatti, sono tese a compiersi come aiuto alla vita<sup>124</sup> (Montessori), come contesto in cui sperimentare la possibilità di essere cittadini pensanti<sup>125</sup> (Lipman). Ritengo che tali finalità possano essere iscrivibili a un obiettivo trascendentale più ampio che potremmo collocare, all'interno del pensiero del problematicismo razionalista, nella realizzazione ampia di se stesso, dell'altro... in *direzione di differenza*.

Direzione: dunque, un percorso che si realizza prediligendo la direzione ancora prima della meta, che al mio incedere si sposta sempre un po' più in là; un percorso che prefigura sfide ogni volta rinnovate e originali orizzonti verso cui tendere lo sguardo, anche educativo,

Non perché svaluti il mio progresso, ma perché l'obiettivo cui tendo si sposta sempre in avanti e mi mostra la strada che sempre, di nuovo, devo intraprendere e percorrere [...], vale come idea limite, regolativa, trascendentale; “serve” per promuovere la nostra processualità, per renderci avvertiti dei nostri limiti, per favorire sia la lucidità critica nel

---

<sup>122</sup> Morin fa riferimento, nel suo testo a una celebre espressione di Rousseau nei confronti di Emilio.

Cfr. J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 1989.

<sup>123</sup> Le due citazioni portate in esergo al testo di Morin *Insegnare a vivere*, inseparabilmente legate tra loro, mi sembrano particolarmente significative in tal senso. “Quale pianeta lasceremo ai nostri figli? Si chiede Hans Jonas e di indiretto rimando Jaime Semprun pone il quesito: A quali figli lasceremo il mondo? Lasciandosi sollecitare da queste provocazioni?”. Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>124</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., 1999, p. 9.

<sup>125</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, op. cit., p. 38.

riconoscere la parzialità dei nostri traguardi sia la ricerca, giorno per giorno e in situazione, delle condizioni per realizzarli in modo meno parziale, un po' più compiuto<sup>126</sup>.

Differenza: qual è, dunque, la direzione del percorso educativo che richiama tutto ciò che ha a che vedere con la crescita, l'emancipazione, l'*empowerment*? Il problematicismo pedagogico risponde a tale impegno progettuale con una direzione privilegiata che trovo in linea con la proposta di Montessori e di Lipman: la differenza.

Contini, in *Elogio dello scarto e della resistenza*, definisce la differenza come il “diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza del possibile”<sup>127</sup>.

Anche il percorso fin qui delineato sembra contemplare strade che conducono in direzione di differenza, verso il possibile.

Cosa intendiamo per *differenza*? Premessa necessaria è che la parola *differenza*, correntemente usata come sinonimo della parola *diversità*, acquisisce delle sfumature ben precise. La diversità, nell'ottica del problematicismo, si riferisce alle caratteristiche connesse a quella che Bertin chiama “condizione data”, una condizione di cui il soggetto non ha né merito né colpa: non abbiamo meriti né colpe per ciò che non abbiamo scelto, per ciò che non abbiamo potuto scegliere. È la condizione di partenza che Heidegger definisce come *gettatezza*.

Connessi a questa si verificano condizionamenti che rischiano di essere molto influenzanti anche in termini restrittivi, basti pensare agli esempi di discriminazioni e ghettizzazioni contro cui invece si stagliano i diritti all'uguaglianza delle opportunità, possibili solo a partire dall'accettazione dell'altro non perché somigliante a me, non perché sosia, non perché aderente a un protocollo, ma perché visto e considerato unico e irripetibile, gettato nel mondo, aperto al possibile e con, ribadiamo, una tensione non definitivamente raggiungibile alla differenza.

Se la *diversità* descrive un dato di fatto, la *differenza* parte dal dato di fatto stesso e traccia archi e orientamenti; se la *diversità* descrive e afferma (forse anche fermando la realtà e

---

<sup>126</sup> M. Contini, “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 2006, p. 4.

<sup>127</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit., p. 38.

fermandosi a essa), la *differenza* tocca la categoria dell'utopico in un percorso che tiene non solo alla meta ma anche, e forse in maniera prioritaria, al cammino. Se la *diversità* si attacca, e forse si chiude, nella descrizione della rigida cristallizzazione del qui e ora, la *differenza*, forte della consapevolezza dell'*hic et nunc*, e a partire da quella, si lancia al suo superamento. La differenza viene quindi a essere lo scarto tra la condizione data e il possibile realizzabile: della scoperta di sé e del superamento di ciò che di cristallizzato e predefinito si è andato a consolidare per fare spazio alla realizzazione di sé... e dell'altro.

Dunque differenza da noi stessi, dagli altri, dall'umanità.

In prima battuta da noi stessi, dalle imperturbabili rigidità e dalle rassicuranti paure, dal flusso di pensieri negativi e reiterati, dalle prigioni per le quali si trasformano anche le possibilità più desiderate in negazioni ben motivate. In *Elogio dello scarto e della resistenza*, l'autrice aggiunge la schiavitù delle rigidità e delle stereotipie cognitive, così come quella dei nodi e dei blocchi emozionali, in favore di un'integrazione liberante delle due istanze.

In seconda istanza dagli altri, dall'immagine omologante dell'idea che domina, da quegli sguardi che si limitano a vedere le nostre identità come monolitiche e preconfezionate, predeterminate e non in divenire, dai giudizi degli altri che bloccano i processi creativi sia quando sono giudizi negativi, così da congelare crisalidi di aperture, sia quando sono troppo positivi, tracciando un unico sentiero percorribile.

E infine la differenza dall'umanità, che continua a scegliere vie di conflitto e non di negoziazione o di dialogo, da quella che non si barrica in forme di resistenza contro la violenza o i soprusi persistenti.

La differenza si arricchisce altresì di un duplice valore, da un lato utopico e dall'altro trascendentale.

Proiettandosi al di là dell'attuale, verso un mondo del possibile ancora indeterminato – ancora da scoprire, da progettare, da sperimentare – la tensione alla differenza obbliga alla dislocazione e al decentramento rispetto ai più consolidati schemi di riferimento, alle procedure che siamo soliti praticare e agevola una presa di distanza che, mentre ci rende più critici nei confronti dell'esistente, può farci intravedere scenari e rappresentazioni di cui oggi non si danno le condizioni di realizzabilità, ma che, intanto, diventiamo capaci di pensare e prefigurare.

È questo il significato più produttivo dell'utopico quando non si pone in termini evasivi e consolatori ma corrisponde all'assunzione di un impegno etico-razionale: prospettare vie

di superamento della problematicità svincolandole da impedimenti-blocchi-chiusure che ci appaiono imm modificabili e insuperabili solo perché iscritti radicati nel nostro tempo e nel nostro mondo, e cominciare a delineare, con la creatività di una ragione “demonica”, i contorni di un altro tempo e di altri mondi<sup>128</sup>.

È nota la complessità e la molteplicità di scelte costanti da parte degli insegnanti: è fondamentale che, insieme ai numerosi riferimenti sia presente tale obiettivo regolativo, a guidare atteggiamenti, parole, proposte... in un ruolo che potremmo definire di ricerca, ricco di riflessività, come andiamo ora a indagare.

Lipman<sup>129</sup> e Montessori<sup>130</sup> – lo si evince mettendo in raffronto gli elementi esposti precedentemente sul ruolo dell’insegnante all’interno della proposta dell’una e dell’altro – hanno una comune immagine di insegnante che, lungi dall’essere mero trasmettitore di nozioni, si struttura come un collaboratore nei processi di apprendimento incoraggiando nei bambini e nelle bambine un ruolo attivo all’interno di scambi reciproci e di incontri: tra il gruppo dei pari, con gli adulti significativi, con il reale...

È un facilitatore, un mediatore che predispone occasioni euristiche e, attraverso l’osservazione, la raccolta di dati (a tal proposito si rimanda al valore della documentazione), favorisce i processi di apprendimento sin dal riconoscimento dei bambini e delle bambine, dei loro interessi, delle loro domande e sfide.

Nei contesti in cui l’insegnante è visto dall’alto, come una fonte di informazioni, e nella classe viene dibattuta una questione di conoscenza fattuale, si stabilisce la prassi di rivolgersi sempre all’insegnante per una rassicurazione o una verifica. Questo crea dei

---

<sup>128</sup> Ivi, p. 39.

<sup>129</sup> Come accennato nel capitolo precedente, il compito fondamentale del facilitatore consiste non nel distribuire risposte, ma nel fare domande, quelle giuste al momento giusto, con l’obiettivo preciso di incrementare l’interesse e la passione per la ricerca. Il controllo delle domande rappresenta il fondamento del potere e del ruolo dell’insegnante.

<sup>130</sup> “Egli non impone, né dispone, né impedisce, ma propone, predispone, stimola ed orienta. E, soprattutto egli stesso si esercita in:

- la capacità di osservazione dei bambini e delle interazioni tra essi e l’ambiente;
- l’analisi e l’utilizzo del materiale di sviluppo, il quale è sempre aperto a nuove e sorprendenti novità;
- il rispetto dei tempi e ritmi di apprendimento sempre collegato alle differenze e alle variabili individuali;
- il rispetto delle libere scelte del bambino quale presupposto di un ambiente psico-sociale calmo, tranquillo, pacifico;
- la misura dell’intervento diretto limitato all’essenziale e al necessario affinché non sia disturbato il lavoro individuale;
- la preparazione attenta delle attività in vista del lavoro autoeducativo del bambino;
- il ricorso alla didattica della lezione collettiva solo nelle occasioni necessarie e con quel carattere di ‘grandiosità’ e ‘solemnità’ raccomandato da Maria Montessori riferendosi in particolare al grado della scuola elementare”. Documentazione ricavata dal sito ufficiale dell’ONM:

Cfr. <http://www.operanzionalemontessori.it> (ultima consultazione 01.12. 2017).

patterns di scambio insegnante-studente che tradiscono i propositi della filosofia per i bambini, in quanto essi scalzano la nozione di comunità e legittimano invece quella dell'insegnante come autorità informazionale e gli studenti come ignoranti che imparano. In una comunità di ricerca, dall'altro lato, gli insegnanti e gli studenti si ritrovano insieme come co-ricercatori, e l'insegnante cerca di facilitare questa discussione incoraggiando gli interscambi studente-studente come quelli insegnante-studente<sup>131</sup>.

A tali affermazioni potremmo obiettare con il rischio di una nuova negazione dell'infanzia? Lo sarebbe se l'essere co-ricercatori sostituisse ed escludesse l'asimmetria, garanzia del rispetto delle specificità dell'infanzia. È doverosa una precisazione poiché è necessario distinguere i piani: abbandonare il ruolo di autorità informazionale non preclude (e non deve precludere) l'asimmetria nel rapporto di cura.

L'idea di insegnante ricercatore è un costrutto che attribuisce agli insegnanti un ruolo attivo e partecipativo, seppur non direttivo, all'interno di un processo di scoperta e di co-costruzione delle conoscenze: la pratica stessa in classe si viene a caratterizzare come una ricerca<sup>132</sup> in cui fare ipotesi, sperimentare, giudicare.

Essa allora comincerà a diventare "maestra"<sup>133</sup>.

L'insegnante ricercatore, in quanto tale, assume su di sé il paradigma della riflessività. A tal proposito, Donald Alan Schön<sup>134</sup>, facendo riferimento all'impostazione metodologica di Dewey, mette al centro della sua riflessione anche la pratica sistematica del dubbio quale motore della ricerca stessa: è infatti il dubbio (la problematicità, l'indeterminazione, la meraviglia...) che apre a una condizione di transazione e che avvia l'esigenza dell'indagine. Così, come per i bambini e le bambine, diviene imprescindibile anche per gli insegnanti l'esercizio del pensiero

---

<sup>131</sup> M. Lipman, *Manuale di Kōo e Gus*, op. cit., p. 8.

<sup>132</sup> Cfr. G. De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Editore, Roma, 1978.

<sup>133</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 124.

<sup>134</sup> Cfr. D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

di reinvenzione e continua riprogettazione del reale, di riconsiderazione delle tappe e degli eventi che ne hanno scandito lo sviluppo storico, di immaginazione delle alternative possibili<sup>135</sup>.

Dalle considerazioni esposte, in definitiva, emerge con forza che il ruolo dell'insegnante non può essere circoscritto alla trasmissione dei saperi; al contrario è necessario che le sue competenze siano ridefinite ad ampio raggio, non solo nei contenuti disciplinari, ma anche, nei diversi campi del sapere e delle Scienze dell'Educazione, nell'acquisizione di strategie di pensiero multidimensionale (creativo, *caring* e critico), nelle capacità innovative, progettuali e che orientano la propria deontologia in direzione riflessiva.

Per approfondire il pensiero di Montessori e di Lipman così illustrati sembra interessante riprendere il pensiero di G. M. Bertin il quale, delineando il profilo ideale dell'insegnante, sottolinea che:

al fine di rendere l'allievo artefice intelligente e responsabile di cambiamento, l'insegnante deve non soltanto insegnare coscienziosamente la propria disciplina, ed il proprio gruppo di discipline, ma contribuire anche attraverso il proprio insegnamento [...] alla maturazione della personalità discendente in direzione multidimensionale: da un lato evitandone e combattendone ogni decurtazione nel processo di sviluppo; dall'altro, facendo sì che essa sia aperta alle dimensioni collettive del vivere, e non ristretta alle angustie di un sé destinato a chiudersi in un egocentrismo più o meno rozzo e consapevole, esposto a massicci condizionamenti di ogni genere<sup>136</sup>.

Diverse sono le dimensioni dell'insegnamento che richiama questa sottolineatura: la competenza propria del trasmettere i contenuti disciplinari; la competenza nella gestione delle relazioni educative; il saper diventare strumento di cambiamento (a livello culturale, intellettuale, identitario...) per permettere al bambino e alla bambina uno sviluppo armonico e integrato *in direzione di differenza*.

Bertin introduce l'immagine di un insegnante *artefice*, autore di cambiamento, promotore di

---

<sup>135</sup> M. Fabbri, "Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame", in *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 120.

<sup>136</sup> G. M. Bertin, *Scuola, società e domanda educativa*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo, 1985, p. 13.



metamorfosi: un insegnante ricercatore e mediatore che ridefinisce i saperi, condividendo, all'interno del gruppo (comunità) modalità di scoperta e di ricerca del mondo, processi di *problem posing* e *problem solving* tesi a sostenere il porre e il rispondere alle domande sul mondo e su se stessi.

L'insegnante agisce ponendosi come sostegno a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente, per condurre bambini e bambine a una progressiva autonomia e consapevolezza. Un insegnante che utilizza la propria riflessività in azione all'interno di una comunità che ricerca e, in cui, pur non abdicando dal suo ruolo asimmetrico (imprescindibile per il riconoscimento dell'infanzia), spinge la comunità all'indagine.

Non solo. Non è escluso anche che, come oggetto di indagine, sia assunta l'indagine stessa, e come oggetto di apprendimento, il medesimo apprendimento<sup>137</sup>.

Le proposte di Montessori e di Lipman connotano l'insegnante di caratteristiche tipiche dello scienziato<sup>138</sup> e del ricercatore: aperto alla scoperta, capace di un'osservazione attenta, problematizzante e contestuale; e non come prescrittivi elenchi di azioni da compiere o di condotte da perpetrare e pratiche irriflesse, in virtù di un *ipse dixit* superiore a cui si fa riferimento.

Ritengo che, se fossero<sup>139</sup> (e, osservando situazioni in cui temo questo si verifichi, aggiungo "quando sono") implicate nell'agire educativo come norme vigenti e modalità rassicuratorie e protette da critiche personali (ho *semplicemente* adottato un metodo, si rischia di dire), andrebbero a perdere il senso del loro essere.

Nelle pagine del suo primo Manuale, Lipman sottolinea che gli elementi individuati nella *Philosophy for Children* e nel suo curriculum sono da intendersi nel rispetto degli stili personali degli insegnanti; aggiungerei, "a patto che si eserciti riflessività", come

raccomandazione sul modo migliore di tenere una lezione di *Philosophy for children* usando il materiale del curriculum IAPC. Non bisogna, tuttavia, ritenere che questi suggerimenti siano esaustivi e vincolanti. Sicuramente la familiarità con questo programma darà la

---

<sup>137</sup> Per approfondimenti sull'apprendimento di secondo livello o deutero-apprendimento: cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

<sup>138</sup> Nei suoi testi Montessori parla di atteggiamento scientifico che, nel presente elaborato, associamo alla categoria più ampia del ricercatore.

<sup>139</sup> Tali rischi sembrano più concernenti il Metodo montessoriano in virtù di una tradizione consolidata che potrebbe cadere nell'inganno di perpetrare se stessa invece di promuovere riflessioni condivise che guidino l'agire all'interno di un paradigma non prescrittivo di riferimento. Come si può vedere dall'uso del verbo al condizionale queste sono solo supposizioni che mi preoccupano e per le quali saranno necessarie indagini future.

capacità di sviluppare uno stile e di adottare le procedure didattiche efficaci, pur restando fedeli al personale modo di insegnare. Quantunque siamo sicuri che un insegnante che si appresta ad insegnare la Philosophy for Children dovrebbe essere in condizione di rispettare i divieti che sono stati elencati sopra, per il resto si deve riconoscere che esistono molti stili educativi e che proprio quelli più creativi ottengono i migliori risultati<sup>140</sup>.

Montessori, d'altro canto, rivendica per l'insegnante le predisposizioni necessarie per fare scienza: la maestra deve assumere quelle "attitudini" che sono necessarie innanzi alla scienza<sup>141</sup>. Alcune caratteristiche del ruolo dello scienziato nell'insegnante in senso pieno, nella *maestra nuova*, si manifestano:

dal fatto più esterno di essere disceso dalla cattedra-trono per mettersi a lavorare in piedi intorno a un tavolino; dall'essersi levata la toga per indossare la blouse di operaio; dall'essersi spogliato della dignità di chi detta un vero autoritario e inoppugnabile, per assumere lo stato di chi cerca il vero insieme agli allievi e invita a verificarlo, affinché non imparino una dottrina<sup>142</sup>.

Tentando di individuare i punti di contatto tra le proposte di Lipman e Montessori, sembra delinearsi l'immagine di un insegnante che offre opportunità di ricerca (curando l'ambiente e predisponendo esperienze) e che si pone, esso stesso, in ricerca all'interno di un contesto gruppeale improntato alla co-costruzione di saperi, alla condivisione di piste di indagine e alla collaborazione di possibili ipotizzabili soluzioni.

Come si può notare, il paragrafo relativo all'insegnante, individuato come uno degli elementi di connessione tra il Metodo montessoriano e la Philosophy for Children, è stato collocato dopo la riflessione sui contesti e sulla cura dell'ambiente – di cui è responsabile – e prima della costituzione del gruppo – di cui è garante. Sia nel paragrafo precedente sia in quello successivo sono rinvenibili tratti propri della figura dell'insegnante, è anche per questo che al presente sono stati dedicati meno approfondimenti che si ritrovano, in forma ricorsiva, all'interno dell'esposizione dei suddetti argomenti.

L'insegnante accompagna il gruppo che prende le sembianze di una Società per Coesione

---

<sup>140</sup> M. Lipman, *Il prisma dei perché. Manuale degli insegnanti*, op. cit. p. 13.

<sup>141</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 115.

<sup>142</sup> Ivi, p. 118.

(capitolo 2), di una comunità di ricerca (capitolo 3): andiamo a esplorare tale connessione nel prossimo paragrafo.

## 4.9 Tra Comunità di Ricerca e Società per Coesione

Abbiamo incontrato nei capitoli precedenti la declinazione dei concetti di Società per Coesione, introdotto da Montessori, e di comunità di ricerca – dispositivo che comprende in sé, in forma sinergica: sia la comunità sia la metodologia della ricerca – suggerito da Lipman. Entrambi gli autori, che stiamo provando a mettere in dialogo, sottolineano la valenza dell'istanza sociale nella formazione della persona, senza escludere totalmente quella individuale e viceversa.

Se per Lipman – riprendendo il pragmatismo e forte delle teorie e delle conferme scientifiche raccolte della seconda metà del '900 – il momento sociale è un'istanza primaria e originaria del pensiero, in Montessori individuiamo i prodromi della valorizzazione dell'istanza sociale che, seppur ritenuta secondaria e indipendente<sup>143</sup> rispetto al momento individuale (elemento estremamente dibattuto all'interno della riflessione montessoriana), è introdotta come momento fondante e fondamentale. Non solo: Montessori ritiene il momento sociale come condizione necessaria per un “futuro di pace”.

La convivenza sociale [...] conduce infine i bambini a sentire e ad agire come gruppo. Essi vengono a formare veramente una società, legata da misteriosi vincoli, che agisce come un corpo solo. Questi legami erano formati da un sentimento comune eppure individuale; pur essendo “individui indipendenti”<sup>144</sup>.

La Philosophy for Children e il Metodo montessoriano hanno una divergenza

---

<sup>143</sup> “La vita in società è un fatto naturale, e, come tale, appartiene alla natura umana. Si sviluppa come un organismo che durante la sua evoluzione mostra differenti caratteristiche. Vorrei paragonarla alla confezione del tessuto, alla filatura e alla tessitura che hanno tanta importanza nell'industria casalinga indiana. Naturalmente bisogna partire dall'inizio e considerare in primo luogo il ciuffetto bianco che la pianta del cotone produce intorno al suo seme”.

M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit., pp. 234-235.

<sup>144</sup> Ivi, p. 234.

nell'impostazione, in particolare a livello delle considerazioni in termini di priorità e precedenze (per Lipman il sociale precede l'individuale, per Montessori viceversa), tuttavia entrambi sottolineano le valenze imprescindibili dei due momenti<sup>145</sup>.

Nella presente ricerca si è scelto di riflettere sulla dimensione sociale declinata dai suoi autori: Lipman intende il momento intersoggettivo come dimensione necessaria per l'esercizio del pensiero; Montessori si riferisce alle relazioni sociali come luogo in cui poter fare esperienza di atteggiamento di cooperazione e rispetto dell'altro.

Altresì, se le occasioni di esercizio del pensiero fossero solo quelle all'interno della comunità di ricerca, mancherebbe un momento necessario, più individuale di esercizio del pensiero con se stesso, così come sarebbe privazione eliminare la proposta dell'allenamento al pensare – e al pensare insieme – all'interno di momenti con se stessi, con l'altro e con gli altri.

Sia nel primo che nel secondo caso si sottolinea che il gruppo di per sé non è da subito favorente il pensiero e non sempre si sperimentano favorevoli dinamiche in termini costruttivi: occorre un processo di trasformazione del gruppo in Comunità di Ricerca-Società per Coesione. Lipman ricorda che:

filosofare in classe dovrebbe consentire lo scambio di idee, di punti di vista, di problemi, nonché la ricerca cooperativa di soluzioni possibili. Certamente questo obiettivo è a lungo termine e richiede una pratica quotidiana in cui le persone si abituano ad esprimere le proprie posizioni e a giustificarle argomentandole, offrendo ragioni plausibili e condivisibili. In questo modo ognuno diventa membro della comunità di ricerca<sup>146</sup>.

In questa sede consideriamo che, come il tutto è più che la somma delle parti<sup>147</sup>, i gruppi di partenza in evoluzione tendono a costituirsi comunità di individui uniti da una ricerca comune; ben diverso da un insieme indistinto di individui. Il gruppo come entità in sé, il gruppo-classe o, ancora la Comunità di Ricerca, non è rumore bianco, ingenuo contenitore di processi di apprendimento, di insegnamento, di ricerca: al contrario si struttura come un sistema complesso le cui parti – quanto più interconnesse e interagenti – sono tese a realizzare

---

<sup>145</sup> La dimensione sociale, è privilegiata e primaria all'interno della comunità di ricerca anche se in essa non possiamo dimenticare di prevedere anche una fase individuale, ad esempio di dialogo con se stessi, che sollecita un momento di riflessione personale; la dimensione individuale è valorizzata in maniera primaria nel Metodo montessoriano e come presupposto per la Società per Coesione.

<sup>146</sup> M. Lipman, *Stupirsi di fronte al mondo*, op. cit., p. 139.

<sup>147</sup> Cfr. K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze, 2011.

una realtà costituita da *interdipendenze*<sup>148</sup> e promuovono attività e pratiche dense di significati: dinamiche imprevedibili e non definibili a priori. Le differenze individuali, a diversi livelli, possono anche presentire, senza temerlo, lo scontro nelle modalità comunicative, conoscitive, relazionali.

È partendo dalle diversità individuali, e prefigurando la possibilità del conflitto<sup>149</sup>, che si può approdare all'incontro: un incontro che si fa crescita, che diviene sintesi di un lavoro di ridefinizione e sviluppo dei punti di partenza individuali.

La classe è un fenomeno concreto: insieme ci si trova a condividere un luogo e un tempo. È anche un fenomeno astratto: è la modalità di percepirsi come parte di un gruppo, di una storia, membri di una vicenda condivisa. La classe diventa gruppo quando la percezione di sé è interdipendente alla percezione degli altri<sup>150</sup>.

Che il gruppo abbia queste caratteristiche non garantisce di per sé che esse siano sempre declinabili in termini costruttivi. È necessario tenere in considerazione il rischio fattivo che tali dinamiche portino all'omologazione o all'emarginazione di alcune differenze individuali. L'insegnante ha, tra le altre, la responsabilità di monitorare queste implicazioni.

L'interazione sociale è un elemento che gioca un ruolo determinante in quei processi di costruzione della conoscenza che implicano cambiamento cognitivo ed esercizio del pensiero.

Il contesto grupppale, l'essere all'interno di relazioni, influisce sull'esercizio del pensiero? In che termini?

Secondo Mead, filosofo e psicologo statunitense tra i primi sostenitori del pragmatismo, il pensiero si caratterizza come una conversazione con un *Altro Generalizzato*, inteso come l'introiezione e l'interiorizzazione da parte del soggetto delle norme collettive e del pensiero comune<sup>151</sup>. La mente, secondo l'autore, si sviluppa per mezzo di un processo di interiorizzazione del sociale: il soggetto che sperimenta le attitudini del pensare in gruppo, le trasferisce nel dialogo con se stesso fino ad assumere verso se stesso quanto interiorizzato

---

<sup>148</sup> Cfr. M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, op. cit.

<sup>149</sup> Cfr. D. Novara, *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato, 2011.

*Litigare fa bene*, BUR Rizzoli, Milano, 2013.

<sup>150</sup> D. Novara, E. Passerini, *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Centro Studi Erickson, Trento, 2015, p. 23.

<sup>151</sup> Cfr. G. H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze, 2010.

dal sociale. Mead, come è noto, introduce la parola *Self* intendendo l'esito dello sviluppo della mente all'interno di una comunità<sup>152</sup>.

L'individuo è socialmente formato non determinato; è una persona capace di dialogare con gli altri mettendosi al loro posto e di parlare con se stesso, trattandosi come se fosse un altro. Mente, sé e società – per usare il titolo della famosa opera di Mead – camminano dunque insieme in uno scambio continuo<sup>153</sup>.

La parola e il pensiero pertanto si fondano nell'esperienza sociale dell'Altro Generalizzato, considerato come integrato all'interno del soggetto, che proviene dall'interiorizzazione di incontri significativi e che regolano il rapporto con la realtà.

All'interno della prospettiva di Mead, l'introspezione individuale e l'interiorità, pertanto, si fondano sull'interazione sociale nel contesto socio culturale di vita degli individui. Il sapere – il sapere riflessivo, in particolare – si presenta, di base, come costitutivamente sociale, intersoggettivo, in quanto è partendo dall'esperienza che si fa dell'altro, dell'Altro Generalizzato, che si giunge al fare esperienza, anche, di se stessi.

Come anticipato nel capitolo 3, nella stessa linea di riflessioni sono fondamentali le considerazioni che fa Vygotskij, definendo la “legge genetica generale dello sviluppo culturale”<sup>154</sup>, secondo cui ogni funzione psichica superiore appare due volte all'interno dello sviluppo nell'infanzia: inizialmente a livello sociale (interpsicologico) poi a livello psicologico (intrapsicologico)<sup>155</sup>. Le funzioni interne, psicologiche e mentali sono precedute, si fondano e si costruiscono all'interno del contesto sociale. La conoscenza di tipo sociale (il linguaggio, i valori, le regole, la moralità, il sistema di simboli) può essere appresa, all'interno di questa prospettiva, soltanto in interazione con gli altri.

Nell'interazione sociale, gli elementi che si fondano nei processi interpersonali si

---

<sup>152</sup> Cfr. M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.

<sup>153</sup> Ivi, p. 102.

<sup>154</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze, 2010.

<sup>155</sup> Ritengo che questo aspetto sia particolarmente significativo, da approfondire soprattutto nel momento in cui si parla di ricerca e costruzione dell'identità all'interno di un ambiente ricco di stimoli e di confronti come quello scolastico. È fondamentale, per chiarezza espositiva, sottolineare due particolari aspetti interni alle teorie di Vygotskij e Piaget che si distanziano e si contrappongono per un'impostazione divergente alla base della due posizioni; infatti secondo Piaget l'azione sul mondo fisico viene interiorizzata negli aspetti logici e astratti, e si trasforma in operazione; secondo Vygotskij a essere interiorizzata è piuttosto la relazione come azione interattiva dell'individuo verso l'Altro, sono interiorizzate le attività di natura sociale e culturale. Tuttavia, come lo stesso Piaget sottolinea in diversi suoi scritti, la differenza, di fatto sta nella direzione dello sviluppo: per Piaget si va dall'individuale al sociale, quindi dalle operazioni alle co-operazioni, mentre per Vygotskij sono le relazioni sociali a essere primarie rispetto alle funzioni psichiche.

trasformano in strutture e funzioni cognitive interiorizzate, utilizzabili e trasferibili nei diversi campi del pensiero. Si tratta di uno dei fenomeni più precoci: ricerche della seconda metà del secolo scorso dimostrano che il neonato ha prime interazioni in forma pre-verbale (scambio di sguardi, ritmi di vocalizzi o all'imitazione di gesti buccali).

All'inizio della vita, le relazioni interpersonali sono prontamente istituite all'interno di uno "spazio noi-centrico" primitivo condiviso. Inoltre, molto precocemente essi mostrano nel loro comportamento sequenze d'interazione sociale, sollecitando attivamente l'attenzione di chi li accudisce e impegnandosi in attività corporee che mostrano la struttura «protoconversazionale» di alternanza di ruolo, caratterizzata da una struttura molto simile alle conversazioni degli adulti [...]. Questi risultati suggeriscono che l'oggetto principale delle relazioni interindividuali dei bambini è il comportamento affettivo dell'Altro<sup>156</sup>.

Lo spazio definito noi-centrico si allarga di tanti noi nel corso dello sviluppo relativamente ai significativi rapporti interpersonali. Le neuroscienze hanno offerto un importante contributo con descrizioni di carattere sub-personale alla dimensione intersoggettiva, in particolare con la scoperta dei *Mirror Neurons*<sup>157</sup>.

Le prime ricerche sono state effettuate su un macaco durante uno studio inerente l'area della corteccia pre-motoria (in particolare l'area F5) per studiare i neuroni specializzati nel controllo della mano.

Sono stati collocati degli elettrodi nella corteccia frontale inferiore del macaco per misurare la risposta neuronale ai movimenti indotti nel prendere del cibo. I neuroni specchio si attivano quando la scimmia esegue un atto motorio finalizzato (la scimmia aveva la precisa intenzione di afferrare): nell'area premotoria F5 si attivava il *pattern* motorio necessario al compimento dell'azione. Tuttavia, le osservazioni successive confermano che il neurone *spara* anche quando la scimmia osserva un altro (scimmia o essere umano) eseguire assimilabili atti motori. Ricerche più recenti hanno trovato lo stesso meccanismo anche nella specie umana. I neuroni specchio rendono visibile e manifesto il collegamento tra le azioni che vedo

---

<sup>156</sup> V. Gallese, "Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica", Postscript in U. Morelli, *Mente e Bellezza. Mente relazionale, arte, creatività e innovazione*, Allemandi Editore, Torino, 2010, p. 246.

<sup>157</sup> In Italia la ricerca dell'equipe di neuroscienziati di Parma, guidata dal professor G. Rizzolatti, ha individuato per la prima volta i neuroni specchio, uno speciale tipo di neuroni residenti nella corteccia motoria.

Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

eseguite e il mio repertorio motorio: l'osservazione di quel comportamento motorio stimola la simulazione dell'azione.

Ogni volta che osserviamo le azioni altrui il nostro sistema motorio “risuona” assieme a quello dell'agente osservato<sup>158</sup>.

Il meccanismo dei neuroni specchio è alla base della comprensione delle azioni dell'altro. Solo delle azioni? Il medesimo meccanismo coinvolto in altro dominio tra i quali le emozioni e le sensazioni.

Regioni cerebrali come l'insula, l'amigdala e la corteccia cingolata anteriore sono similmente attivate durante l'esperienza in prima persona di emozioni come la paura o il disgusto, o sensazioni come il dolore e la loro osservazione negli altri<sup>159</sup>.

Non osserviamo solo esternamente ma siamo compartecipi delle azioni e delle emozioni dell'altro.

Quando vedo un'emozione questa viene riflessa nel mio sistema emozionale. Ho un'immediata comprensione del comportamento dell'altro senza un ragionamento logico e induttivo. Stefania Stimilli, psicologa dell'età evolutiva e mediatrice familiare, spiega:

Mediante la semplice connessione neurale avviene una comprensione diretta, dall'interno, la quale permette di distinguere, come affermano Gallese e colleghi, tra una simulazione standard e una simulazione incarnata. La prima è caratterizzata dalla volontà di porsi nei panni dell'altro cercando di vedere le cose dalla sua prospettiva e riproponendosi mentalmente il suo stato emotivo, mentre la seconda non sottende alcuna inferenza o introspezione relativa agli stati mentali dell'altro piuttosto si presenta come automatica e pre-riflessiva, senza bisogno di alcuna spiegazione<sup>160</sup>.

---

<sup>158</sup> V. Gallese, “Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica”, op. cit., p. 248.

<sup>159</sup> Ibidem.

<sup>160</sup> S. Stimilli, “Neuroni specchio: scoperta e risvolti applicativi”, In *PsicoIn* Anno XVII Numero I, settembre 2011, p. 32.



Questo meccanismo avviene però solo in presenza di elementi che io riconosco in me e non si attiva, ad esempio di fronte a un cane che abbaia<sup>161</sup>: tale azione non è riconosciuta direttamente nel mio repertorio e il senso che attribuisco a quello che vedo si situa in un piano esclusivamente cognitivo. Le basi della comprensione delle esperienze, dei sentimenti e delle emozioni altrui, si collocano non solo a livello di cognizione ma, primariamente, dall'interno, sono rintracciabili nei meccanismi di simulazione incarnata<sup>162</sup>.

Secondo questa prospettiva, l'intersoggettività, alla sua base, è prima di tutto intercorporeità (Gallese 2009 a,b,c). Intercorporeità che consente di mappare la relazione di identità con gli altri preservandone l'alterità. La risonanza interindividuale, descrivibile in termini funzionali come simulazione incarnata, costituisce, quindi, una dimensione consustanziale del nostro essere umani<sup>163</sup>.

I neuroni specchio aprono a nuove e future ricerche e associazioni, tra le numerosi mi interessa evidenziare quelle che hanno a che fare con la comunità di ricerca di cui stiamo parlando: tali potenziali di empatia manifestati dalle scoperte dei *neuroni mirror* implicano in ambito educativo la responsabilità di offrire lo spazio in cui ascoltare e alfabetizzare le proprie emozioni per poter accordarsi sui sentire dell'altro; per poter esprimere il proprio mondo interiore e lasciare che l'altro possa fare altrettanto con l'impegno di approssimarsi all'altro e a se stessi, e l'altrettanto impegno di lasciare che l'altro si approssimi a me. La Comunità di ricerca, nella sua stessa epistemologia ha l'esercizio del pensiero complesso che, ad esempio, spinge all'indagine verso le domande – accogliendo quelle che possono apparire più banali fino a quelle più problematiche (pensiero critico), l'incontro con le emozioni proprie e altrui (pensiero *caring*), a cui va corrisposta la possibilità di espressione, anche creativa con diversi e altri linguaggi (pensiero creativo).

---

<sup>161</sup> I ricercatori hanno mostrato a un uomo un cane abbaia e nessun neurone ha sparato. Quando lo sperimentato vede un cane abbaia si attivano le aree visive dopodiché indaga, fa inferenze, utilizza processi cognitivi più complessi e raffinati, comprende con l'intelletto cosa vuol dire abbaia, può interpretare se il cane è arrabbiato o felice, ma non arriva ad attivare "*empathize*" con il cane. L'abbaia non fa parte del nostro repertorio, l'uomo non sa abbaia, possiamo far finta ma non sappiamo davvero cosa c'è dietro all'abbaia: il perché, che emozione porta il cane ad abbaia, non lo capiamo con il *sistema mirror*.

<sup>162</sup> Cfr. V. Gallese, P. Migone, M. Eagle, "La simulazione incarnata: I neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane* XL, 3:543-580, 2006.

<sup>163</sup> V. Gallese, "Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica", op. cit., p. 249.

#### **4.10 Per un'infanzia che interroga e si interroga: pensieri e linguaggi**

Durante il Novecento, come abbiamo individuato nel primo capitolo, si realizzano significativi contributi sul fronte della valorizzazione dell'Infanzia come categoria e della dichiarazione, a livello nazionale e internazionale, dei relativi diritti riconosciuti ai bambini e alle bambine, almeno sulla carta.

Montessori e Lipman, in linea con le istanze proprie del secolo scorso, avviano le loro distinte riflessioni partendo da una comune ridefinizione del concetto di infanzia e promuovono un'idea di bambino e di bambina competente su diversi piani, anche sul piano del pensare: sia in forma autonoma sia collettiva.

Di tali considerazioni abbiamo riportato alcune delle conferme neuroscientifiche che concorrono a richiamare l'impegno in educazione, nel corrispondere, con riflessioni teoretiche approfondite, prassi adeguate e proposte educative appropriate all'infanzia: percorsi che accompagnano l'esperienza del pensare, individuale e collettivo, in cui i bambini e le bambine possano esercitare l'argomentazione, la possibilità di generalizzare, di problematizzare scandagliando punti di vista diversi in contesti maieutici, di porsi e porre domande – all'interno di un contesto capace di accoglierle fino a sostare nel dubbio nato delle stesse.

Linguaggi al plurale, come vedremo, per esprimere pensieri, anche questi molteplici: sia perché molti e diversificati all'interno del soggetto stesso, sia perché in costante confronto con gli altri: l'intersoggettività tra attori viene riconosciuta come un "luogo" di allenamento per l'elaborazione di strumenti di comprensione della realtà e, in particolare, di se stessi.

Abbiamo fin qui delineato un'infanzia a cui è riconosciuto il diritto, da un lato, di porre le domande e, dall'altro, di esercitarsi a porle in forme sempre più articolate e aderenti ai personali e autentici interessi.

L'educazione ad amare, a costruire rapporti di coppia e di genitorialità improntati alla cura, al rispetto, alla solidarietà può – dovrebbe – iniziare molto presto: educando già i bambini e le bambine a rapportarsi tra di loro, a fare, a farsi e a ricevere domande, a cercare risposte

e a sviluppare senso critico insieme agli altri, a scoprire la bellezza dello stare bene insieme, dell'essere felici insieme<sup>164</sup>.

Tali obiettivi sono perseguibili attraverso un'educazione che passa per il confronto reciproco, all'interno della comunità, su piani diversi e con linguaggi diversificati.

C'è il rischio di identificare il linguaggio con la parola parlata, con il linguaggio orale. Ora, se in senso etimologico la parola *linguaggio* fa riferimento all'uso della lingua per esprimere i propri pensieri e sentimenti, per estensione non va identificato con la favella e la loquela in senso stretto, ma si identifica con qualunque modo o maniera attraverso cui esprimere pensieri, emozioni, sentimenti e, in generale, il proprio mondo interiore. Il pensare, così inteso, prefigura il coinvolgimento dei linguaggi (al plurale, inteso come categoria vasta comprendente ciò che può essere considerato un'associazione tra un'espressione sensibile e un contenuto interno) con cui il pensiero stesso viene comunicato.

L'esercizio del pensiero non può prescindere dal coinvolgere una pluralità di linguaggi per diversi motivi: per corrispondere agli stili comunicativi più propri di ciascuno, per offrire l'occasione di ampliare linguaggi plurimi nell'espressione dei propri pensieri e di se stessi, per ampliare le proprie potenzialità comunicative e introspettive. Quindi, sia usando le parole – quante più parole, in forma orale e scritta, polisemiche e ricche di sensi negoziati e condivisi – così come contattando linguaggi più arcaici e corporei del non verbale, fino a coinvolgere sinestesie attraverso mezzi di comunicazione artistici ed estetici (nel senso etimologico del termine). Secondo Wittgenstein “i limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”<sup>165</sup>, ciò a sottolineare il peso che ha la comunicazione con se stessi e con l'altro. Se da un lato sono il numero di parole a fare la differenza, dall'altro non sono solo le parole, ma anche la pluralità di linguaggi altri che non possiamo non contemplare.

Andiamo ora a indagare, almeno in forma introduttiva, alcuni linguaggi. Se i pensieri si strutturano e si comunicano attraverso i linguaggi, non è possibile non sottolineare la valenza educativa e pertanto il richiamo educativo alla comprensione dei linguaggi stessi: i linguaggi verbali così come il corpo, le arti e le esperienze estetiche.

---

<sup>164</sup> M. Contini, “Non c'era una volta l'infanzia” in M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini*, op. cit., p. 40.

<sup>165</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino, 2009, prop. 5.6.

#### 4.10.1 *Con le parole: da logore a connesse*

*Non conosco nulla al mondo che abbia tanto potere quanto la parola. A volte ne scrivo una, e la guardo, fino a quando non comincia a splendere.*

Emily Dickinson

Un certo tipo di pensiero utilizza un linguaggio parlato silenzioso per realizzarsi. La verbalizzazione muta che impieghiamo mentre pensiamo è definito *mentalase* ed è per molti aspetti riconducibile al linguaggio parlato<sup>166</sup>.

Tra le caratteristiche del *mentalase* annoveriamo la capacità di usare quattro dimensioni (tre dello spazio, posso infatti immaginare una scena tridimensionale, e una del tempo in termini lineari<sup>167</sup>), generatività – possiamo infatti pensare immagini mai viste o avvenimenti non accaduti, anche in termini controfattuali – e ricorsività – posso pensare il mio pensiero così come posso pensare chiedendomi qualcosa sul pensiero dell'altro, e posso pensare che l'altro può pensare che io sto pensando cosa lui sta pensando...

Il linguaggio parlato, seppur condividendo con il *mentalase* generatività e ricorsività, si distingue per alcune caratteristiche:

- è *simbolico*, le parole stanno al posto di oggetti, azioni, sentire... (visto che non possiamo comunicare direttamente le nostre rappresentazioni interne<sup>168</sup>);
- è *convenzionale*, per poter parlare dobbiamo prevedere che le parole abbiamo di un medesimo significato condiviso, anche se essendo per natura polisemiche, comprendono numerose sfumature variabili anche all'interno di diversi contesti.

---

<sup>166</sup> Sottolineiamo però che non tutto il pensiero si realizza come linguaggio silenzioso: *mentalase*. Alla fine del presente paragrafo ne faremo cenno.

<sup>167</sup> Cfr. R. N. Shepard, "The mental image", in *American Psychologist*, 33(2), 125-137, 1978.

<sup>168</sup> Cfr. M. C. Corballis, *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, Raffaello Cortina, Milano, 2008, p. 22.

Alcuni tratti del linguaggio, quindi, come la generatività e la ricorsività, derivano dai tratti del pensiero. Almeno le proprietà speciali del linguaggio parlato, derivano dalla necessità di trasformare il messaggio sì che esso venga trasmesso come segnale<sup>169</sup>.

Parole (quali forme di linguaggio) e pensiero sono elementi collegati in maniera ricorsiva e ologrammatica in un alimentarsi reciproco. Inoltre, il linguaggio parlato (parole come simboli e segni associati ad azioni, oggetti più o meno concreti...) è intimamente connesso al pensiero, poiché noi lo usiamo per comunicare agli altri i nostri pensieri. Tra i linguaggi intesi quali mezzi di comunicazione, andiamo ad accennare al valore in sé della comunicazione attraverso la parola.

La padronanza delle parole atte a esprimere pensieri offre l'opportunità di comunicarli – all'altro come a se stessi – in maniera sempre più trasparente. Inoltre, in un'epoca in cui, tra la polisemia di significati, le parole sembrano assumere sempre più la caratteristica di essere *logore e logorate*<sup>170</sup>, individuare contesti in cui negoziare significati alti e altri delle parole sembra assumere un valore educativo imprescindibile in generale e, in particolare, nell'educazione al pensare insieme.

Contini sottolinea il rischio che alcune parole vengano logorate da un uso retorico, artificioso delle stesse.

Sono le parole che rischiano di dissipare il loro carico di significato, in quanto manipolate, manomesse<sup>171</sup> e strumentalizzate, parole che si rinchiudono su se stesse

nel loro dirsi, senza rimandi, senza obbligare a una strada da percorrere e ad obiettivi verso cui tendere, senza verifiche sulla loro realizzazione<sup>172</sup>.

Posso fare un esempio che mi sembra piuttosto eclatante: se penso alla parola *pace*, la immagino ricca di significati non solo evocativi, ma anche di impegno fattivo da parte di ciascuno, assunzione di responsabilità da parte delle persone che hanno un ruolo educativo e politico. La parola *pace* richiama intrecci complessi di sensi, strade e significati. Tuttavia è una parola audace che richiede l'accettazione del rischio di individuare traiettorie fattive per

---

<sup>169</sup> Ivi, p. 25.

<sup>170</sup> Cfr. M. Contini, *Elogio dello scarto*, op. cit.

<sup>171</sup> Cfr. G. Carofiglio, *La manomissione delle parole*, BUR Rizzoli, Milano, 2013.

<sup>172</sup> M. Contini, "Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari", in M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Milano, 2007, p. 109.

la sua realizzazione, così come la creatività e il coraggio di corrispondervi con percorsi orientati alla costruzione della stessa:

bisogna assomigliare alle parole che si dicono. Forse non parola per parola, ma insomma ci siamo capiti<sup>173</sup>.

Servono dunque parole altre, non necessariamente nuove, quanto connesse alla realizzazione di quello che evocano.

La sfida a cui ci richiama Contini è quella di trasformare le parole, non più logore ma ricche di senso condiviso. Provando a sostituire l'attributo *connesse* all'aggettivo *logore*: disvelare le parole dal pesante drappo che le dà per scontate senza ricordarne il valore e riassegnare la valenza concreta delle parole che costruiscono, realizzano modi non in senso metaforico ma quanto più in termini di fattiva presa in carico delle proprie responsabilità: per sé e per gli altri. I contesti fin qui delineati dalle proposte educative di Lipman e Montessori sembrano essere terreni privilegiati per raggiungere tale obiettivo.

Pensiero e linguaggio creano tra loro un *continuum*. Sia Lipman sia Montessori focalizzano particolarmente l'attenzione sul dare un nome preciso: inizialmente alle cose e poi ai propri sentire e alle proprie opinioni, così come alle proprie e altrui emozioni. Sapere nominare emozioni, pensieri, vissuti, senza ambivalenza e ambiguità (o quantomeno consapevoli del rischio di queste) diviene nelle proposte prese in considerazione, punto cardine comune.

Una delle finalità della Philosophy for children consiste nella sensibilizzazione degli studenti nei confronti delle ambiguità del linguaggio. È necessario far capire ai ragazzi l'importanza di scegliere con cura le parole per poter comunicare con chiarezza, giacché se non si rendono consapevoli delle possibili ambiguità del linguaggio, possono sentirsi confusi e disorientati. Inoltre, se sono consapevoli del fatto che il linguaggio può essere adoperato in modo ambiguo da persone che deliberatamente cercano di confonderli o di abbindolarli, ci saranno meno probabilità di diventare vittime di questi tentativi (Vedi le pubblicità, i venditori, i discorsi di certi politici, ecc.)<sup>174</sup>.

---

<sup>173</sup> S. Benni, *Saltatempo*, Feltrinelli, Milano, 2013, p. 279.

<sup>174</sup> M. Lipman, *Il prisma dei perché*. Manuale degli insegnanti, op. cit., p. 68.

Il linguaggio diviene un fenomeno intellettuale e il pensiero diventa fenomeno verbale entrambi con ricadute fattive nel concreto della quotidianità.

Da qui la necessità di avere padronanza delle parole per comunicare a sé e agli altri. L'evoluzione della padronanza linguistica favorisce l'elaborazione di un diverso sistema di incontro e confronto con il reale, potremmo definire il linguaggio, con Bruner, un "amplificatore" del pensiero, un insieme di

modi di pensare che implicano il linguaggio e la formazione della spiegazione [...]. Una cultura è, quindi, inventrice, deposito e trasmittitrice di sistemi di amplificazione e dei mezzi che rientrano in tali sistemi<sup>175</sup>.

La comunità di ricerca, la Società per Coesione e, in generale, le proposte promosse da Lipman e Montessori, promuovono un confronto anche verbale a partire da pensieri negoziati in un confronto collettivo e individuale tali da spingere anche la parola al centro della scena fino a tentare strade di negoziazione e risignificazione.

L'uso esatto, o quantomeno condiviso, delle parole all'interno del dispositivo della discussione, comporta il coinvolgimento di processi linguistici e sociocognitivi particolarmente rilevanti ai fini dell'acquisizione di strategie e conoscenze nuove o più complesse. La situazione di discussione, all'interno del conflitto socio cognitivo, attiva e sollecita, nel contesto sociale in classe, la sperimentazione di operazioni cognitive nuove che possono successivamente essere interiorizzate come capacità di ragionamento individuale<sup>176</sup>. I bambini e le bambine costruiscono un "ragionamento" collettivo e esteriorizzato; le capacità che essi mettono in atto, ad esempio quelle di fornire giustificazioni e di fondare le proprie affermazioni in funzione dell'argomentare con gli altri, possono essere interiorizzate come individuali capacità di ragionamento in una fase successiva. La situazione sociale di costruzione collettiva della conoscenza e della spiegazione accompagnata, spinta in

---

<sup>175</sup> J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 1990, p. 90.

<sup>176</sup> Particolarmente interessanti sono le ricerche svolte nel contesto scolastico da C. Pontecorvo, che sottolineano la possibilità per i bambini della scuola primaria, di discutere tra di loro, letta da una figura adulta di riferimento o, interrompendola in punti cruciali e sollecitando a ogni interruzione i bambini a dire come poteva proseguire. I bambini hanno innanzitutto cercato di indovinare la prosecuzione assumendo infine, punti di vista personali, discutendone, apportando elementi convincenti per giustificare le loro posizioni. Si è così potuto vedere come i bambini possano imparare a padroneggiare una modalità di parlare e di argomentare attraverso la partecipazione a una particolare "pratica di lettura" pur senza avere ancora accesso diretto al testo scritto.

Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2005.

profondità e pungolata dall'insegnante, produce e consente di esercitare nuove capacità cognitive.

la capacità di espressione individuale in una società in cui chi manca di potere manca spesso anche di capacità di espressione. È un compito che richiede l'attiva cooperazione delle scuole. Onoriamo il principio secondo cui i bambini devono imparare ad esprimersi bene, ma non possiamo raggiungere questo obiettivo se non permettiamo loro di esprimersi<sup>177</sup>.

Non solo in termini di processo ma anche di numero di parole conosciute e della competenza e appropriatezza con cui vengono utilizzate. Nella prima delle dieci tesi proposte da De Mauro e dai soci del GISCEL si legge:

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.). Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiologica (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche<sup>178</sup>.

Così come, sulla stessa linea, don Milani in "Lettera a una professoressa"<sup>179</sup> ricorda il valore del conoscere e saper utilizzare in modo appropriato un alto numero di parole

Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli. Gli onorevoli costituenti

---

<sup>177</sup> M. Lipman, *Mettiamo insieme i pensieri*, op. cit., p. 36.

<sup>178</sup> Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. Cfr. <http://www.giscel.it/> (ultima consultazione 01.12. 2017).

<sup>179</sup> L. Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, op. cit.



credevano che si patisse tutti la voglia di cucir budella o di scrivere ingegnere sulla carta intestata: “I capaci e meritevoli anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”. Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani!<sup>180</sup>.

Un’educazione alle parole che accolga l’invito di don Milani, dunque, e che tenda alla *sovranità* in cui, per dirla con Bertin, siano connesse libertà e responsabilità nel proprio percorso di progettazione esistenziale.

Intesa non come titanica capacità di decidere la propria sorte, ma come impegno a individuare e produrre senso assumendosi la responsabilità di operare delle scelte, di perseguire un obiettivo, di aprirsi al cambiamento<sup>181</sup>.

D’altra parte, se il nostro intento è quello di valorizzare l’esercizio del pensiero, sarà necessario richiamare la responsabilità educativa nel predisporre ambienti ricchi di parole, input uditivi, in cui tentare interpretazione di sensi delle stesse anche in forma di dialogo (tra due persone) e di discussione (in una pluralità di attori).

All’interno di un gruppo, il confronto con le parole si fa discussione, nel senso etimologico del termine indagato nei paragrafi precedenti. Ricordiamo che l’apprendimento produce l’ampliamento delle aree corticali riguardanti le strutture coinvolte, in tale ottica anche la discussione come spazio di apprendimento e di confronto si viene a caratterizzare quale strumento privilegiato per l’esercizio del pensiero. Inoltre, il conflitto socio cognitivo, prodotto da discussioni e da dibattiti tra individui che tentano di trovare soluzioni e co-risoluzioni, rivelando differenze nei punti di vista, produce un funzionale squilibrio interindividuale che, per essere “risolto” richiama la necessità di muovere il pensiero.

I processi cognitivi indotti dall’argomentare, parlare, discutere e spiegare ad altri promuovono lo sviluppo di strategie di ragionamento di ordine superiore<sup>182</sup>. Tuttavia ritengo fondamentale porre in evidenza che, seppur funzionale, non è il semplice confronto passivo a indurre il cambiamento; infatti è il confronto attivo con l’Altro nelle proprie opinioni e meccanismi di pensiero che permette all’individuo di farsi consapevole di essi e, ancora di

---

<sup>180</sup> Ivi, p. 96.

<sup>181</sup> M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, op. cit., p. 19-20.

<sup>182</sup> Cfr. C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s’impara*, op. cit.

più, lo rende in grado di promuovere lo sviluppo del livello di comprensione dei problemi e della risoluzione degli stessi (utilizzando così strategie di *problem posing* e di *problem solving*). In questo meccanismo, inoltre, non si può evitare di porre in evidenza che la presa di consapevolezza e la costruzione/sviluppo del Sé, accompagnato da una riflessione sulla identità personale, nasce dall'interiorizzazione dei processi messi in gioco nella discussione e da una riflessione che il soggetto compie su di sé, con sé.

In quest'ottica, è necessario sottolineare che l'attenzione è spostata sui processi piuttosto che sui prodotti; processi in cui i bambini e le bambine sono coinvolti a diversi livelli.

Il valore delle dimensioni sociali coinvolte nell'incontro con l'altro non si limita agli aspetti formali e logici del compito. L'interazione verbale sociale viene così a costituirsi come una fonte da un lato di progresso cognitivo, dall'altro come strumento e luogo di esercizio del pensiero.

Se dialogo e discussione, così come altri aspetti richiamati, afferiscono a una dimensione sociale e collettiva, è imprescindibile ricordare anche la dimensione individuale. Tra le varie proposte che potremmo individuare in tal senso mi sembra interessante far riferimento alla scrittura come possibilità di esercizio del pensiero.

Il pensiero è il logos, la scrittura ne è l'espressione tecnica che gli consente di oggettivarsi e di ritornare su se stesso, attraverso procedure e strumenti codificati<sup>183</sup>.

La scrittura, come il dialogo e la discussione, non ha solo elementi di *output* ma anche elementi di retroazione e viene a costituirsi come uno strumento che predispone alle connessioni tra agito, rappresentato e pensato. Demozzi sottolinea che la scrittura

“agisce” (retro-agisce) sul pensiero, influenzandolo e aprendo varchi per andare oltre allo spazio in cui – quel pensiero stesso – è emerso e ha preso forma<sup>184</sup>.

---

<sup>183</sup> Cfr. M. Striano, “Scrivere per riflettere” in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Stripes Edizioni, Rho Milano, 2010.

<sup>184</sup> S. Demozzi, “Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività”, in *Deontologia pedagogica*, op. cit., p. 83.

Le parole e la scelta delle stesse, il lavoro sulla struttura (grammaticale, sintattica...) che le mette in relazione, non sono neutri meccanismi di compilazione in termini esecutivi, sono esercizi di pensiero che ma assumono un ruolo primario,

- sia nella Philosophy for Children (attraverso proposta di esercizi e di attività di scrittura presente nei manuali)

Se, invece, leggere e scrivere venissero considerate come il naturale sviluppo della conversazione, e se la conversazione venisse vista come la maniera di comunicare naturale dei ragazzi, allora si arriverebbe a stabilire un ordine di priorità didattiche del tutto diverso da quello generalmente applicato, un ordine di grande valore per la costruzione di un curriculum per la prima infanzia<sup>185</sup>.

- sia nella proposta montessoriana (in cui assume un duplice valore sia di strumento grafico, sia come produzione). Montessori raccontando di una bambina intenta a scrivere per i suoi compagni, sottolinea che

non solo la composizione spontanea senza errori grammaticali, così come ci fu la scrittura spontanea senza errori di ortografia; ma lo sviluppo dell'amore alla chiarezza e alla purezza della lingua, che è una preziosa forma propulsiva a perfezionarla, e che indica perciò un elevamento di progresso civile nella massa del popolo. Quando i bambini sono presi dalla passione di scrivere esattamente i loro pensieri, quando la chiarezza diventa meta spontanea dei loro sforzi, essi cercano col più vivo interesse le "parole". Sentono che esse non sono mai troppe per esprimere, per iscolpire con esattezza l'edifizio delicato del pensiero<sup>186</sup>.

Per quanto riguarda il linguaggio verbale, le neuroscienze sottolineano che i contesti educativi hanno margini di intervento consistenti nella direzione fin qui prospettata. Anche in questo caso, possiamo far riferimento alle ricerche neuroscientifiche che sottolineano l'implicazione del contesto nello sviluppo del linguaggio. Nonostante la consapevolezza del fatto che il pensiero non coincide con il cervello né con la visione che del cervello viene

---

<sup>185</sup> M. Lipman, *Alla ricerca dei significati*, Manuale di Pixie, op. cit. p. 8.

<sup>186</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione*, op. cit., p. 377.

offerta da alcune derive scientiste, senza entrare troppo nel dettaglio, interroghiamo, dunque, le neuroscienze per capire quali meccanismi sono alla base del linguaggio stesso e quali fattori ne condizionano lo sviluppo.

Le azioni del linguaggio verbale, di per sé, coinvolgono sia aspetti culturali sia organismi e sistemi diversi così come strutture nervose fondamentali.

Le aree cerebrali coinvolte sono tre.

1. L'area di Broca, anche detta del linguaggio articolare, si trova nella corteccia frontale in prossimità dell'area che controlla i movimenti della mano e della bocca; presiede alla trasformazione dei pensieri in linguaggio parlato e all'elaborazione grammaticale della lingua. Si riferisce al linguaggio in *output*.

2. Al contrario, quelli coinvolti nei processi di *input* afferiscono all'area di Wernicke, nel lobo temporale del cervello. La comprensione del significato delle parole proviene da questa area cerebrale che si occupa di raffinare l'associazione tra i suoni e i significati.

3. Infine, anche i gangli della base sono coinvolti in tale processo, infatti si occupano di salvaguardare le memorie dei movimenti linguistici (necessari per poter fare i corretti movimenti per parlare in quanto memorizzano come automatismi l'uso dell'apparato fonologico nell'esecuzione e nell'emissione delle parole).

Tali aree cerebrali, come abbiamo avuto modo di sottolineare anche per altri aspetti dello sviluppo plastico del cervello, sono condizionate pesantemente dall'esposizione del singolo agli stimoli dell'ambiente. Ad esempio, un ambiente che non permette ai bambini o alle bambine di essere presente (in forma passiva così come attiva) all'esposizione di discussioni, di un alto numero di parole, soprattutto in particolari fasi dello sviluppo, concorre a privare lo sviluppo del linguaggio e del pensiero. Non solo ascoltare le parole, ma anche guardare chi parla sembra necessario per l'apprendimento e lo sviluppo del linguaggio, così come è interessante notare il contributo che proviene da *input* uditivi non fonologici allo sviluppo del linguaggio (la mucca fa *muuuu*): non solo parole dunque!

Per pronunciare le parole ed emettere suoni, infatti, è necessaria una sincronizzazione precisa della produzione del suono; inoltre, per parlare si mettono in moto circa 100 muscoli, è quindi necessario sincronizzare anche i movimenti degli organi articolatori (lingua, labbra...), così

come le “strutture cerebrali che governino la percezione e la conoscenza del mondo e che determinino ciò di cui vogliamo parlare”<sup>187</sup>.

Tali azioni sono particolarmente incoraggiati in determinati periodi che, se non propriamente critici, sono definiti almeno sensibili e, come anticipato da Montessori, coincidenti con l’insieme dell’esplosione del linguaggio<sup>188</sup>.

A livello evolutivo la competenza d’uso del linguaggio parlato ha portato con sé anche dei rischi: i cambiamenti della gola e della bocca sono così complessi (in particolare dagli *homo sapiens*) da aumentare il rischio del soffocamento. Ma a tale rischio valevano i vantaggi del linguaggio vocale. La parola può essere usata anche al buio, inoltre – determinante – la sua variabilità permette definizione e trasmissione di informazioni dettagliate (possiamo nominare distintamente piante e bacche commestibili che, altrimenti, rischierebbero di essere confuse con altre velenose, e animali aggressivi confusi con altri innocui) e, soprattutto, se il linguaggio è delegato alla parola, questa sostituisce i gesti: una volta con le mani possono dedicarsi ad altri lavori, tra cui la costruzione di manufatti e artefatti<sup>189</sup>.

Dehaene afferma che

l’uso del linguaggio orale ha fatto progredire la conquista dell’essere umano su se stesso e sulle sue opere dando accesso a un arricchimento supplementare maggiore: accedendo al dominio sonoro, è diventato possibile categorizzare e classificare, designare e nominare, unire il senso al suono, il significato al significante<sup>190</sup>.

E, al contempo sottolinea come

L’estrema comprensione e le molteplici proprietà della designazione sonora hanno certo facilitato l’articolazione degli oggetti di senso nello spazio cosciente. Hanno anche permesso la loro organizzazione sotto la forma ritmata e immaginifica della poesia, e sotto la logica razionale della conoscenza obiettiva e presto della scienza<sup>191</sup>.

---

<sup>187</sup> M. C. Corballis, *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, op. cit., p. 200-201.

<sup>188</sup> J. G. Geacke, *Il cervello a scuola. Neuroscienza e educazione tra verità e falsi miti*, Centro Studi Erickson, Trento, 2015, p. 171.

<sup>189</sup> M. C. Corballis, *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, op. cit., p. 257.

<sup>190</sup> S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, op. cit., p. XII.

<sup>191</sup> *Ibidem*.

Nonostante il considerevole dominio della parola sulla quotidianità di molti, il linguaggio non è solo verbale: basti pensare alla lettura in silenzio o al “pensare con parole silenziose”<sup>192</sup>. Ma il pensiero è *sempre* pensiero con parole, anche se silenziose? Michael Corballis fa degli esempi interessanti:

il pensiero è semplicemente un discorso interiore e, in effetti, a volte lo è, ma non sempre<sup>193</sup>.

Nei casi in cui immaginiamo oggetti o scene da manipolare mentalmente (immaginiamo una casa e proviamo a vederla da tutti i lati, ad esempio) l’azione del pensare è su un piano diverso da quello della comunicazione verbale: dipende dalla nostra capacità di rappresentarci mentalmente oggetti, suoni e azioni, per poi manipolarli sempre mentalmente.

Non solo il pensiero non è necessariamente di parole, anche l’espressione del pensiero può percorrere altre vie. Proveremo, anche se in maniera meno approfondita, a indagare altri due gruppi di modalità espressive del pensiero.

### ***4.10.3 Con il corpo: elogio dello scarto***

L’espressione del pensiero, dunque, non è mediata esclusivamente dalla parola verbale, anche il linguaggio non verbale occupa uno spazio rilevante nel processo della manifestazione di idee, stati d’animo ed emozioni; inoltre ricercatori, nonostante anni di discussioni in merito, sono ancora in conflitto circa l’origine del linguaggio verbale. Le sedi del linguaggio verbale e non verbale sono collocate nella stessa area cerebrale, potrebbe essere questo uno degli indizi che riconduce alla gestualità l’origine del linguaggio? Secondo l’autore, sì.

Ad esempio la scoperta che le vocalizzazioni dei primati (ipotetica alternativa all’origine del linguaggio) sono collegate a stati emotivi o a situazioni ben precise (accoppiamento,

---

<sup>192</sup> Ivi, p. 22.

<sup>193</sup> Ibidem.

ritrovamento di cibo, un allarme), inoltre, gli sperimentatori sono riusciti a insegnare alle grandi scimmie la comunicazione gestuale in forma di protolinguaggio, ma non a parlare.

Le origini del linguaggio espressivo potrebbero risalire a decine di milioni di anni fa, a un comune progenitore primate e potrebbero essere il frutto di adattamenti visivo-manuali piuttosto che uditivo-motori. Il linguaggio ci sarebbe stato trasmesso non con un passa parola, bensì con un passa mano<sup>194</sup>.

Il linguaggio gestuale e non verbale è, tutt'oggi, un potentissimo comunicatore. La prossemica, la gestualità, i movimenti del corpo, il contatto fisico, la postura, la mimica facciale, il tono della voce sono alcuni degli elementi non verbali che concorrono in maniera determinante a esprimere pensieri, emozioni e sentire. Pensiamo, ad esempio, alle comunicazioni veicolate attraverso lo sguardo: siamo una vera e propria eccezione in quanto possediamo la sclera (rivestimento dell'occhio) bianca, negli scimpanzé è molto pigmentata. Una sclera pigmentata è protettiva sotto diversi punti di vista: ad esempio, evita che l'altro possa vedere facilmente la direzione del tuo sguardo, elemento non secondario di fronte a una preda. Negli esseri umani invece, sarebbe tesa a promuovere e facilitare la comunicazione. Lo sguardo, come gli altri elementi del corpo che comunicano, producono significati all'interno di atti comunicativi. Nonostante la sapienza ricevuta da millenni di cammino ontogenetico e filogenetico, ad oggi sembriamo assistere a un'inversione di marcia sul piano della comunicazione non verbale. È necessario ricordare e ricordarsi quanto la comunicazione passi anche attraverso il corpo per essere consapevoli ad esempio, del rischio di perdere parti importanti di comunicazioni, di rinunciare a linguaggi significativi nella misura in cui accettiamo la mediazione nell'utilizzo di *device*: se per alcuni aspetti sono un modo per abbattere le distanze tra gli interlocutori, al contempo ci fanno rinunciare a una comunicazione potente e ancestrale: la comunicazione mediata dal corpo. La sfida del presente sembra essere quella del tentare strade che, uscendo dalla logica "o l'uno o l'altro", possano prefigurare manovre di integrazione dell'uno e dell'altra. Tanto è primaria la modalità di espressione, iconica e simbolica, non verbale da aver necessitato un raffazzonato tentativo di compensazione con l'aggiunta di *emoticon* ai messaggi: di certo non sostituiscono le informazioni che derivano dal nostro corpo, ma rispondono a un bisogno di

---

<sup>194</sup> M. C. Corballis, *Dalla bocca alla mano*, op. cit., p. 67.

comunicazione più ampio non sempre trasmissibile con le parole o, quantomeno, non con la medesima immediatezza.

Comunichiamo attraverso il corpo. Mentre assistiamo all'esaltazione del corpo – faccio riferimento al corpo esposto in immagini all'interno di suadenti annunci pubblicitari che centrano l'impostazione, collettivamente condivisa, della corporeità identificata con prototipi preformati performanti o inteso come scarto di nascosti, deformati, malati, corpi che risentono degli anni di lavoro<sup>195</sup> – lo ritroviamo al contempo

vissuto, abitato e non separato dalla mente, che porta iscritto in sé la nostra storia, che costituisce il nostro modo di essere nel mondo, in rapporto con gli altri, che sa accogliere e contenere, ascoltare e guardare, affiancare e accompagnare, muoversi e giocare<sup>196</sup>.

Nella comunicazione di sé, delle rappresentazioni, degli accadimenti e nell'esercizio del pensiero, la dimensione corporea assume un ruolo preminente quale veicolo di comunicazione che, in generale, definiamo non verbale. Manuzzi osserva:

Ci stiamo abituando a una vita caratterizzata da forme di assenza della corporeità: dal corpo frammentato e trasparente della medicina e delle biotecnologie, sempre meno carnale, al corpo-abito della cultura mediatica, del tutto identificato con la propria immagine, al corpo "bagaglio appresso", immobile e senza diritto di parola dei luoghi della formazione, al corpo virtuale della telematica, identificato da un chip o un badge, ogni ambito ne predispone le manifestazioni e ne orienta i significati, filtrandolo attraverso i codici che più gli appartengono<sup>197</sup>.

E si chiede in che misura l'elaborazione di pensieri complessi, in termini sia di prodotto, sia di processo "sia legata, anche, a questo passaggio dalla tridimensionalità della realtà corporea alla bidimensionalità della sua rappresentazione"<sup>198</sup>. Il corpo è veicolo di comunicazione, se la comunicazione verbale indica le parole che si dicono, e quella paraverbale indica come le cose che ci dicono, si dicono, la comunicazione non verbale fa riferimento alla comunicazione che avviene attraverso il nostro corpo. La comunicazione

---

<sup>195</sup> Cfr. M. Contini, *Elogio dello scarto*, op. cit.

<sup>196</sup> Ivi, p. 19.

<sup>197</sup> P. Manuzzi, "Corpi bambini tra cura e incuria", in *Molte infanzie, molte famiglie*, op. cit., p. 37.

<sup>198</sup> Ivi, p. 38.



attraverso il corpo, la comunicazione non verbale è, dicevamo, il tipo di comunicazione più “arcaica”, un vero e proprio sistema di comunicazione che integra amplia, sostituisce (pensiamo, ad esempio, alla LIS) e sostiene la comunicazione verbale comunicando con il movimento, la postura, l’atteggiamento mimico e prossemico con un linguaggio che anticipa e trascende l’espressione verbale. Anche da Palo Alto abbiamo suggestioni analoghe:

Gli esseri umani comunicano sia con il modulo verbale che con quello analogico<sup>199</sup>,

suggerisce uno degli Assiomi enunciati da Paul Watzlawick, rimarcando il valore del corpo non inteso come mero recettore sensoriale ma come strumento di scambio comunicativo.

Ogni scambio comunicativo, infatti, può essere letto su due piani: il primo relativo alla componente preposizionale, in cui viene espresso il contenuto della comunicazione, più tipica della comunicazione verbale; il secondo afferente alla componente *relazione*, che indica il come è avvenuta la comunicazione, particolarmente prodotto dal linguaggio non verbale. Quest’ultimo, potendo vantare origini ancestrali, risulta essere immediato e tempestivo anche se, frequentemente inconsapevole.

Oltre agli elementi già accennati, potremmo sviluppare tale argomentazione facendo riferimento ad altri piani della valenza della dimensione corporea definita in termini “di elogio”: non solo come linguaggio per la comunicazione del pensiero, bensì per la formazione del pensiero stesso.

Tale accezione, già colta da Montessori e sottolineata in suoi numerosi passaggi, si rifà al ruolo della corporeità nella strutturazione di sempre più sviluppati processi di pensiero

---

<sup>199</sup> A tale riguardo si confrontino gli studi del Mental Research Institute di Palo Alto in California (USA) che tra gli anni ‘50 e ‘60 sono riconducibili al gruppo, guidato da Don Jackson e Gregory Bateson, composto da Jackson, Watzlawick, Janet Bavelas. Nel 1967 venne pubblicato *Pragmatica della comunicazione umana*, volume che teorizza i percorsi della comunicazione ed enuncia i quattro assiomi:

1- È impossibile non comunicare, questo perché ogni comportamento è comunicazione ed è impossibile non avere dei comportamenti (immobilità o mutismo sono anch’essi dei comportamenti) che comunque si riflettono sugli altri; 2- La punteggiatura può determinare il senso della comunicazione, il taglio dato a una sequenza di fatti può divergere spesso da un interlocutore a un altro ed essere causa di incomprensioni anche profonde. Ciascuno potrebbe considerare ad esempio il proprio atteggiamento come risposta al comportamento dell’altro; 3- Gli esseri umani comunicano sia in modo “digitale” sia “analogico”. Questo concetto sta a significare che l’organismo umano utilizza sistemi di comunicazione precisi (come il sistema neurologico che utilizza stimoli di tipo elettrico) e sistemi, quali i messaggeri chimici del nostro organismo (come per esempio la comunicazione non verbale), che trasmettono sensazioni ed emozioni su base “analogica”(della relazione); 4- Ogni interazione è simmetrica o complementare; nel modello simmetrico l’accento verrà posto sugli sforzi impiegati per mantenere l’uguaglianza (reciprocità), nel modello complementare la relazione è fondata sul riconoscimento della differenza e quindi dei ruoli e di compiti connessi.

Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

durante il cammino evolutivo. Montessori, infatti, richiama più volte il valore dell'uso del corpo e, in particolare, della mano nell'infanzia come strumento dell'intelligenza.

Potremo dire che quando l'uomo pensa, egli pensa ed agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra<sup>200</sup>.

Ma potremmo chiederci: esistono connessioni tra l'uso della mano e il pensiero? Quali? Sembra che l'evoluzione del cervello sia intimamente connessa allo sviluppo e all'uso della mano.

Già gli studi di antropologia e paleontologia, coerentemente tra loro, come è noto, individuano, tra gli elementi che hanno incentivato il processo di ominazione, la conquista della posizione eretta. Il bipedismo e, conseguente a questo, l'originale uso della mano, possono essere individuati come due degli elementi fondanti successive e originali variazioni adattive all'ambiente. Questo dato crea una discontinuità importante, una linea di demarcazione nell'evoluzione. Come è noto, la corteccia, formandosi all'esterno, ha ripiegato all'interno le componenti del cervello precedenti (limbiche e talamiche) incorporandole

In termini evolutivi, potremmo ribadire che la mutazione è speculativa e opportunistica, quindi più che chiederci come l'uso della mano abbia risposto a una evoluzione del cervello, potremmo porre la domanda anche in termini inversi. Potremmo anche chiederci, cioè, se non sia stato il processo inverso ad aver avuto il sopravvento, ossia il processo che vede le mani indurre la creatività e la riflessione. Come l'adattamento all'ambiente ha imposto un nuovo uso della manualità? Il rinnovato uso della mano, come risposta adattiva all'ambiente, avrebbe infatti indotto la creatività, la riflessione e così una strutturazione rinnovata del cervello: le mani raffinano i loro movimenti e stimolano lo sviluppo del cervello. Il cervello richiede alle mani compiti più fini che, a loro volta, necessitano di capacità cerebrali superiori più complesse.

Le mani, utilizzate principalmente per l'arrampicata sugli alberi che dominavano il Globo terrestre, secondo le attuali tecniche di ricostruzione, erano molto vigorose e poco sofisticate<sup>201</sup>.

---

<sup>200</sup> Ibidem.

<sup>201</sup> Cfr. E. Boncinelli, G. Sciarretta, *Homo Faber*, Baldini & Castoldi, Milano, 2015.

In definitiva, possiamo azzardare a dire che tale evoluzione nasce dal raccogliere quei rami: per gli evoluzionisti non una predestinazione bensì un ex-attamento<sup>202</sup>.

Il pollice opponibile, permettendo la “presa di precisione”, una imposizione evolutiva inizialmente finalizzata a raccogliere prima rami e poi semi dal suolo, è stata infine funzionale all’utilizzo – e poi alla creazione<sup>203</sup> – di artefatti, utensili in primis, permettendo nella storia dell’evoluzione un sempre più raffinato uso della mano<sup>204</sup>. Il pollice opponibile e le dita articolate in falange, falangina e falangetta con l’aggiunta della capacità di rotazione del polso offrono 23 diversi tipi di movimento per il raggiungimento di uno scopo o un compito. Sappiamo che il successo evolutivo, in parte, deriva dallo sviluppo della mano e dall’implicita e reciproca comunicazione con le strutture cerebrali. L’uso della mano, d’altro canto, non esisterebbero (o non esisterebbero così come comunemente intese) senza capacità di speculazione e riflessione. L’utilizzo e, ancora più, la creazione di utensili, prevedono il saper immaginare, creativamente, atti che la struttura cerebrale ha permesso e dai quali, reciprocamente, ha ricevuto propulsione di ulteriore crescita in termini evolutivi.

Alcuni animali costruiscono strumenti con le mani, gli esseri umani hanno iniziato a servirsi di strumenti per costruire altri strumenti; prendiamo l’esempio della costruzione dell’amigdala e del *chopper*: sono testimonianze di azioni progettuali che comprendono anche le non-azioni, grazie alla capacità dell’inibizione. Infatti anche il non agire o il terminare precocemente un’azione, e così controllarla, è una competenza superiore di pensiero. Questo stadio evolutivo ha innescato un’importante e veloce crescita (veloce per i tempi storici del processo di ominazione) che è, come spesso verificiamo, per così dire, reciproca: mentre si andava raffinando la capacità della mano che sviluppava in esattezza, destrezza, aumentava di estensione la corteccia cerebrale, la quale, diffondendosi in poco spazio, si venne a sovrapporre ai centri olfattivi, creando solchi e involuzioni nel cranio.

Il pensiero si esprime, si manifesta e si forma anche attraverso il corpo e attraverso il movimento.

---

Gli autori ribadiscono che la manualità, seppur cambiata nel tempo e nella storia, e resta a tutt’oggi un motore innovatore. Da qui il titolo: la peculiarità dell’essere Faber come elemento caratterizzante l’essere umano.

<sup>202</sup> In un qualsiasi sistema biologico ogni caratteristica a cui possiamo attribuire una funzione viene chiamata *adattamento*, tuttavia, a volte, alcuni elementi comparsi per una specifica funzione hanno permesso, al momento della loro comparsa, un’ulteriore funzione. In questi casi si parla di ex-attamento.

Cfr. L. Juan, L. Arsuaga, Cortese, *I primi pensatori e il mondo perduto di Neandertal*, Feltrinelli, Torino, 2001.

<sup>203</sup> Con la creazione del *chopper* l’*homo habilis* raggiungere un importante nodo evolutivo nel passaggio tra la foresta e la savana.

<sup>204</sup> Cfr. M. M. Skinner et al. “Human-like hand use in *Australopithecus africanus*”, in *Science* 347.6220 (2015): 395-399.

Possiamo pertanto considerare la dimensione corporea in termini di elogio su numerosissimi piani, ci siamo limitati a un accenno sulla promozione dell'elogio del corpo come valore in sé, come strumento e mezzo di comunicazione arcaica e non verbale e come elemento che, a livello evolutivo, ha contribuito in maniera fattiva alla formazione del sistema cerebrale come oggi conosciuto, così come allo sviluppo di capacità di pensiero.

Andiamo a incontrare un secondo elemento che acquisisce un valore pregnante nel pensare e nel comunicare: la dimensione estetica.

#### 4.10.4 *Con le arti: andare verso e andare "oltre"*

La parola *arte*<sup>205</sup> sembra contenere una radice ariana *ar-* che, in sanscrito, indica l'*andare verso*, il movimento verso l'altro: a partire da questa accezione, nel presente elaborato vogliamo dare a tale parola anche la sottolineatura di strumento privilegiato in cui il soggetto entra in relazione con il conoscibile (di se stesso, dell'altro, del contesto), lasciandosi suggestionare e ponendosi domande di senso. L'estetica, intesa come modalità di relazione-conoscenza del mondo attraverso i sensi<sup>206</sup>, offre punti di vista, decentramenti emotivi e cognitivi tesi ad arricchire di senso le esperienze,

a elevare la qualità della vita, trasferendola – mediante una ragione progettuale nutrita di sentimento e immaginazione – dal piano della banalità a quello dell'autenticità<sup>207</sup>.

---

<sup>205</sup> Un particolare prodotto culturale che comunemente si classifica sotto il nome delle singole discipline di produzione, Pittura, Scultura, Architettura, Cinematografia, così come musica o poesia, ma l'elenco sembra inesauribile e a questo possiamo aggiungere ad esempio, Teatro, Mimo, Danza, Fotografia, Disegno, Incisione, Computer grafica, Arte tessile, Arazzo, Ricamo, Origami. Letteratura... quindi tutte le variegate tipologie di arte.

<sup>206</sup> Esistono diverse accezioni della parola *Estetica*, da un lato intesa come disciplina riguardante la conoscenza sensibile, dall'altro come disciplina riguardante il bello, declinato sia come bello naturale che come bello artistico comprendente i prodotti dell'arte ed il giudizio di gusto su di essi. La tematica proposta è stata ampiamente esposta e posta al centro di numerosi dibattiti nella storia del pensiero occidentale. La prima definizione, dalla quale fu lanciato non solo il termine ma lo studio sistematico, risale alla metà del diciottesimo secolo e fa capo al filosofo Baumgarten al quale venne chiesto dall'Università di Francoforte di indagare il rapporto tra filosofia e poesia. Nel testo che ne seguì, intitolato "Le Meditazioni filosofiche su alcune cose che riguardano i poemi" (Cfr. A. G. Baumgarten, *Meditazioni filosofiche su alcuni aspetti del poema*, edizione italiana di Francesco Piselli, Vita e pensiero, Milano, 1992.), egli definì una teoria della conoscenza suddivisa in *logica* intesa come intellettuale ed *estetica* dal greco *aisthesis* intesa come sensazione. È da lì coniato il termine *Aesthetica* che venne riferita così alla conoscenza sensibile (per differenziazione dalla conoscenza intellegibile, logica).

<sup>207</sup> A. Contini, "Ragione estetica e ragione pedagogica", in G. M. Bertin, *La pluralità estetica. Lasciti e irradiazioni oltre il Novecento*, Trauben, Torino, p. 316.

Quale autenticità? Quella di chi ha compiuto passi di introspezione, di ascolto di influenze e reciproche trasparenze o di opacità che possono essere scovate, viste, scelte o non scelte, subite o superate.

L'etimologia della parola *Aesthetica* è *αἴσθησις*, che in greco significa sensazione e deriva dal verbo *αἰσθάνομαι* che, precisamente, possiamo tradurre come l'azione di percepire attraverso la mediazione dei sensi, richiama una comunicazione profonda che l'arte, in tutte le sue forme, può veicolare. La parola *estetica* quindi, non afferisce all'estetismo ma al processo di ricerca che coinvolge i sensi.

Semir Zeki<sup>208</sup> individua le numerose opportunità di ricerca che possono derivare dal campo dell'estetica e avvia lo studio all'interno di un nuovo campo di indagine, la neuroestetica<sup>209</sup>, “ovvero lo studio dell'attività celebrale in relazione alla creatività e al giudizio estetico”<sup>151</sup>.

Abbiamo già accennato al valore della meraviglia e del coinvolgimento estetico nei processi di pensiero, sottolineandone il rilievo nell'avvio del pensiero stesso, ma non possiamo non far cenno anche all'arte e al momento estetico come atti comunicativi di quel pensiero nella misura in cui l'incontro con essi è veicolo di autenticità nel dialogo sia introspettivo sia con l'altro. Ma attenzione: non indiscriminatamente tutte le arti. Paradossalmente, le stesse possono non essere introdotte in un momento di esperienza estetica nella misura in cui sono talora proposte con modalità che pretendono di oggettivare spiegazioni o di propinare verità filologiche anziché promuovere un esercizio dell'espressione del pensiero,

non solo perché contraddicono, fin dal modo dalle loro enunciazioni spesso fredde e inespressive, il primato “sensibile” della loro essenza, ma soprattutto perché tendono a oggettivare significati, interpretazioni, orizzonti di senso, impedendo così il gioco delle differenti interpretazioni e dei differenti stili d'approccio cognitivo che costituiscono, almeno in potenza, la principale risorsa della dimensione estetica in educazione<sup>210</sup>.

L'utilizzo dei linguaggi artistici favorisce il diradarsi della nebbia nell'opacità della comunicazione anche intesa, da un lato, come comunicazione introspettiva, come dialogo

---

<sup>208</sup> Semir Zeki è professore di Neurobiologia allo University College London, e direttore del Dipartimento Welcome di Neurologia Cognitiva all'Università di Londra. Per visitare il sito del dipartimento: <http://www.vislab.ucl.ac.uk/>

<sup>209</sup> S. Zeki, *Con gli occhi del cervello*, DRE, Roma, 2008, p. 14.

<sup>210</sup> Documento relativo alla relazione presentata al Convegno “Educazione estetica” promosso dalla Società Italiana d'Estetica (Pistoia, 26-27 aprile 2012). Fruibile al link: <http://www.siestetica.it/download/Dallari.pdf> (ultima consultazione 10.12.2017).

interiore: attraverso cui favorisce la predisposizione alla riflessività sull'agire e sull'agito e il decentramento cognitivo ed emotivo fino a prefigurare l'accettazione di nuove possibilità, di rinnovati e riscelti punti di vista; dall'altro come intersoggettiva.

L'intersoggettività è, né più né meno, "intercorporeità" direbbe Vittorio Gallese<sup>211</sup> e, nella misura in cui è intercorporeità è al contempo intima dell'essere umano la capacità di risonanza interindividuale. Questo stesso meccanismo è cruciale, punto di snodo, *conditio sine qua non* per l'incontro con l'arte, la creatività e l'esperienza estetica: anche il "semplice" e infinito guardare il mondo esterno

va concepito come un processo attivo, multiforme, in cui il cosiddetto "mondo esterno" implica l'inerenza relazionale pragmatica di chi lo guarda. Guardare il mondo implica una nozione multimodale della visione, cui partecipano anche sensi come il tatto e che coinvolge la sfera emozionale, il tutto guidato dalla fondamentale natura pragmatica della relazione intenzionale. Ciò risulta ancora più vero, se possibile, quando l'oggetto della nostra relazione intenzionale è l'oggetto artistico<sup>212</sup>.

Immaginiamo un artista all'opera e, con lui, immaginiamo il materiale che sta modellando, manipolando, e al contempo osservando... quell'oggetto non è più solo materiale, è simbolo, sta "al posto di", rappresenta una proiezione del mondo interiore, o dell'immagine del reale, o della soggettiva percezione dell'essenza delle cose.

Diviene cioè "*eidōs*, capace di evocare la presentificazione di qualcosa che, apparentemente, non è presente se non nella mente dell'artista<sup>213</sup>.

Ma non solo per chi produce arte. Anche per il fruitore, non visto come passivo ricevitore dell'ultima parte di un processo, ma attivo interprete e compartecipe all'atto stesso della realizzazione dell'arte. Si va a dare possibilità di esistere a una sorta di "sintonizzazione mentale"<sup>214</sup> tra creatore e fruitore che trova punto di incontro nella capacità dell'arte di inscenare mondi altri. Dunque l'incontro con l'arte, con l'oggetto d'arte, è anche incontro tra

---

<sup>211</sup> S. Zeki è neuroscienziato italiano e docente di neurofisiologia all'Università degli Studi di Parma.

<sup>212</sup> V. Gallese, "Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica", Postscript in U. Morelli *Mente e Bellezza*. Op. cit., p. 254.

<sup>213</sup> Ivi, p. 249.

<sup>214</sup> Ibidem.

fruitore e creatore agevolante una relazione intersoggettiva: al contempo l'arte diviene strumento di esercizio di pensiero e linguaggio con cui esprimere il pensiero complesso.

Un quadro, una scultura, un affresco, intimamente in loro stessi portano, contengono e rispecchiano la risonanza emozionale incarnata, ed evocano la simulazione di azioni, sensazioni ed emozioni; sono quindi capaci di rendere visibile o quantomeno percepibile ciò che visibile non è o è solo nel momento dell'azione. Invisibile nel tempo come, ad esempio l'azione che l'ha prodotta. Eclatanti, in tal senso, le opere di Pollock o di Fontana: pur non avendo espliciti contenuti analogici e formali inducono il coinvolgimento empatico dell'osservatore rievocando la gestualità dell'artista, tanto comunicativa da esprimere, con l'energia vitale, un mondo interiore. I gesti impliciti attivano come in simulazione il programma motorio che è direttamente coinvolto con il gesto evocato nel tratto della mano, nel taglio, nel segno artistico.

segni sul dipinto o sulla scultura sono le tracce visibili dei movimenti diretti verso un obiettivo, per cui sono in grado di attivare le corrispondenti aree motorie nel cervello dell'osservatore<sup>215</sup>.

Se è stato fatto riferimento all'esperienza estetica in connessione con l'opera d'arte è solo per motivi esemplificativi, il medesimo discorso può essere aperto alle altre forme artistiche (forse infinite e indefinite).

I linguaggi artistici, per la loro intrinseca potenzialità di mostrare altri orizzonti che non siano preconfezionati, prefigurati, stigmatizzati, già dati, possono essere considerati come possibile connubio del contatto tra se stessi, il reale e l'altro.

sensibilità ed intelligenza estetica, considerati quali strumenti di trasfigurazione dell'esistenza quotidiana, non si limitano al campo specifico della creazione o ricreazione artistica, ma si ampliano ad ogni forma possibile di esperienza concernente rapporti affettivi come rapporti intellettuali e morali, rapporti individuali come rapporti sociali<sup>216</sup>.

---

<sup>215</sup> D. Freedberg, V. Gallese, "Movimento Emozione Empatia", in *Prometeo* 26.103, 2008, p. 59.

L'articolo è reperibile anche al link: [http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/prometeo\\_2008.pdf](http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/prometeo_2008.pdf) (ultima consultazione 10.12.2017).

<sup>216</sup> M. Contini, "Motivi della Pedagogia estetica contemporanea", in G. M. Bertin, (a cura di), *L'educazione Estetica*, La Nuova Italia, Firenze, 1978, p. 358.

Sono linguaggi che mostrano uno sguardo ma che, al contempo, *educano lo sguardo*<sup>217</sup> a vedere quello che c'è e non ce ne accorgiamo così come a vedere quello che ancora non c'è ma che potrebbe esserci, cosa è nascosto, anche sotto i nostri occhi. I linguaggi artistici possono contribuire in maniera importante e sostanziale a offrire un esercizio di pensiero e di espressione dello stesso.

Le arti sono espressione di altro, dell'Altro e dell'alterità che, aprendo a numerosi altrove e andando verso l'Altro e verso se stessi, hanno “la capacità di creare uno spazio interiore per riflettere su noi stessi e sul mondo senza venirne completamente assimilati”<sup>218</sup>.

Da un'assenza di parole, a una molteplicità di linguaggi: se il primo capitolo è iniziato facendo riferimento alla categoria infanzia rispecchiante l'etimologia della parola stessa, (infanzia – muta), il quarto capitolo termina con la valorizzazione dei linguaggi propri dell'infanzia che coinvolgono il soggetto su plurimi piani: dalle parole pronunciate anche a gran voce, alla corporeità, alle espressioni di sé nelle plurime forme artistiche: linguaggi rispondenti ad un'infanzia colta nelle molteplici competenze in atto e in potenza. Questo tipo di rappresentazione della categoria di infanzia, come abbiamo sottolineato già dal primo capitolo, è uno degli elementi più potenti di connessione tra le proposte di Montessori e di Lipman: un'infanzia competente, un'infanzia che interroga e che si interroga, un'infanzia a cui corrispondere il diritto di fare esercizio del pensiero, anche con gli altri, anche con diversificati linguaggi.

---

<sup>217</sup> M. Moschini, *Educare lo sguardo*, Centro Studi Erickson, Trento, 2007.

<sup>218</sup> Ivi, p. 23.



## RIFLESSIONI CONCLUSIVE

*Io abito la possibilità, una casa più bella della prosa  
Con tante finestre in più e porte migliori  
Ha stanze come cedri dove lo sguardo non può penetrare  
E per tetto sterminato  
La volta del cielo  
La frequenta la gente più amabile  
Così vi passo il tempo  
Spalanco le mie piccole mani  
Per colmarle di paradiso.*

Emily Dickinson

Il problematicismo pedagogico, cornice teorica di riferimento della ricerca qui presentata, richiama chi riveste un ruolo educativo, a una precisa deontologia: *“fare spazio” al possibile, per tutti, non uno di meno*<sup>219</sup>. Quale spazio? Quello tra la *condizione data*, che non abbiamo scelto, e il possibile realizzabile.

La condizione data... condiziona, e condiziona pesantemente: potremmo fare dei lunghi esempi sia di condizionamenti in estremo benessere (non potersi sporcare perché si indossa un nuovo paio di pantaloni di una marca molto costosa è condizionante se si è una bambina che ha appena visto una palla) sia in estremo svantaggio (nascere in un barcone nel Mediterraneo in una notte del 2018, non poter andare a scuola perché sei una bambino hai già otto anni ed è tempo per te di aiutare in famiglia...): purtroppo, ci suggeriscono i dati<sup>220</sup> nazionali e internazionali, questo tipo di elenco è molto lungo e variegato.

I condizionamenti, anche quelli non eclatanti, sembrano pervadere l'esistenza, ma a partire dalla consapevolezza della condizione data, l'apertura al possibile schiude l'uscio alla *progettazione esistenziale*.

---

<sup>219</sup> Cfr. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2014.

<sup>220</sup> Cfr <https://www.savethechildren.it/> (ultima consultazione 31.07.2017); <http://www.unicef.it/> (ultima consultazione 31.07.2017).

Quando si tratta di bambini e bambine, è evidente che la garanzia dei loro diritti non può provenire che dagli adulti che si assumono la responsabilità di far rispettare Convenzioni e Leggi. Tuttavia, a fronte delle numerose pratiche di cura e nonostante i significativi passi compiuti nel Novecento, il cammino dei diritti appare non lineare: osserviamo ancora una incresciosa distanza tra i diritti legiferati e le numerose situazioni di infanzia negata in composite forme.

Non uno di meno, dicevamo. Dal punto di vista educativo, dunque, la scommessa è quella di dare ai bambini e alle bambine – visti sia nei bisogni, sia nelle competenze in atto e in potenza –, in forme appropriate alle specificità dei singoli e relative alle diverse età, strumenti atti al riconoscimento dei condizionamenti, al dialogo, alla costruzione di solidarietà con l'altro. Inoltre, considerando il quadro del nostro tempo che, come è noto, sembra connotarsi di conflittualità diffusa e di emergenti difficoltà sul piano delle relazioni, si è sottolineata l'importanza di offrire un'educazione che favorisca, già dall'infanzia, il pensiero critico, l'alfabetizzazione delle emozioni, l'impegno etico, in prospettiva cosmopolita.

L'azione educativa può agevolare e ampliare il repertorio esistenziale: sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere, così come nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé, affinché il soggetto, nel proprio orizzonte del possibile, tenti e tenda alla progettualità della propria esistenza in termini di volontà/impegno a essere, almeno in parte, protagonista del proprio esistere.

Tra le proposte tese ad accompagnare il soggetto nel suo percorso di crescita sono state prese in esame quelle del Metodo Montessori e della Philosophy for Children che presentano connessioni significative in quanto terreno di reciproci scambi e biunivoche amplificazioni. Abbiamo delineato l'immagine di bambine e bambini che si interrogano – e che interrogano – con domande alte e con la riconosciuta capacità di pensare sia le domande stesse, sia le tracce di indagine: anche nel confronto con l'altro.

Ma, se da un lato il riconoscimento di tali e plurime competenze è condizione necessaria allo sviluppo delle stesse, dall'altro si evidenzia che tale passo è solo il primo. Non possiamo pretendere che le competenze dell'infanzia siano immediatamente performanti; chiedere che siano già raggiunte, confondendo l'avvio con l'obiettivo finale definito, sarebbe una forma, equivoca e subdola, di adultizzazione mascherata dalla retorica: ciò farebbe dell'infanzia non una categoria da valorizzare ma, ancora una volta, una “parola logora” fin troppo strumentalizzata.

Altresì appare necessario offrire ai bambini e alle bambine esperienze attraverso modalità diversificate e divergenti di conoscere, sentire, comunicare (con le parole, con il corpo, con le arti); esperienze a cui attingere nel futuro percorso della crescita e che, al contempo, siano significative già dall'infanzia.

La ricerca in tal senso allarga a futuri approfondimenti: sia in verticale, indagando in forma approfondita le metodologie prese in esame, sia in orizzontale, individuando proposte e prassi presenti nel contesto italiano e internazionale che comprendono il proseguire su sentieri di sconfinamenti che promuovono il dialogo con altre discipline: percorso che ho provato a intraprendere, a piccoli passi, nel presente lavoro.

Quando ritenuti contribuiti significativi e potenzialmente dialoganti con le Scienze pedagogiche, l'addentrarmi in confini sconosciuti è stato rispondente ad aporie e curiosità per le quali sarebbe auspicabile prevedere futuri approfondimenti: se e quando indagate con uno sguardo che non si fermi al dato di fatto, ma che dialoghi con le possibilità di *empowerment* e crescita, anche le scienze definite più "dure" possono avere molto da dire alle pratiche educative, perfino confermando o confutando assunti e modelli impliciti di insegnanti e di educatori.

Il pensiero, come è noto, non si può esperire attraverso i sensi, tuttavia è foriero di scelte i cui riscontri sono quanto più pratici e visibili: quali pensieri guidano le scelte dei *grandi* della Terra? Quali pensieri accompagnano un bambino o una bambina che sceglie, tra competizione e cooperazione, la seconda? A scelte di pace possiamo far corrispondere la capacità di pensare (con un pensiero che tiene insieme la dimensione critica, creativa ed etica) in termini di costruzione di pace?

L'esercizio del pensiero emerge come imprescindibile responsabilità educativa che richiama l'attenzione ai processi di ricerca su plurimi piani, molti dei quali interpellano piste di indagine future: in particolare, tra le altre, quella dell'educazione al pensiero finalizzata alla costruzione di orizzonti di pace che nelle pagine precedenti è possibile rinvenire solo sottotraccia.

Individuandola come possibile e auspicabile conseguenza dell'esercizio del pensiero, avrei voluto esplicitare e approfondire già nella presente ricerca la tematica di educazione e pace, tanto cara a Lipman e a Montessori che su di essa hanno riflettuto dando contributi sostanziali. Le connessioni tra i pensieri di pace e le direzioni di educazione alla pace individuate da Montessori e Lipman, restano un tema aperto a ulteriori ricerche e riflessioni,

da parte mia e di altri; vengono interpellati, infatti, tutti coloro che si assumono – imprescindibilmente connotata all'interno del ruolo educativo – la responsabilità di costruzione di orizzonti di pace: in termini non enfatici e retorici, ma con fattive implicazioni della quotidianità.

Infine, come è noto, la ricerca scientifica, seppur senza linearità, progredisce nelle conoscenze. Nel presente lavoro ci si è confrontati con alcune ricerche che potrebbero essere superate da nuove scoperte. Se da un lato questo destabilizza, per ovvi motivi, dall'altro non spaventa: esercitare il pensiero in direzione complessa comporta, anche, saper considerare un dato non come dogmatico e preconstituito ma prevederne perfino l'evoluzione e, creativamente, individuare vie di superamento in direzione etica.

È principalmente agli insegnanti e ai soggetti con responsabilità educative che questo lavoro è orientato, affinché a fronte di logiche che sembrano prediligere l'efficientismo e un ritorno a paradigmi standard, si possa trovare spazio per riflessione sia tra adulti – in direzioni di alleanze – sia tra bambini e bambine: affinché questi ultimi possano essere riconosciuti – scoperti – quali cittadini di oggi, cittadini in un villaggio GLocale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alighieri D. (2003), *La divina commedia. Purgatorio*, Armando Editore, Roma.

Altea F. (2011), *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*, Armando Editore, Roma.

Ariès P. (1999), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari.

Aristotele (1974), *La meraviglia*, I, UTET, Torino.

Aristotele, (1941), *Estratti dalla Metafisica*, Laterza, Roma.

Attili G. (2012), *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Il Mulino, Bologna.

Babini V., Lama L. (2002), *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano.

Baldacci M., Frabboni F., Zabalza M. (2015), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo.

Baldacci M. (2015), *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci Ed, Roma.

Banfi A. (1960), *Principi di una teoria della ragione*, Parenti, Firenze.

Banfi A. (1961), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Vol. 166, La Nuova Italia, Firenze.

Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Battacchi M. W., Giovanelli G. (1996), *Psicologia dello sviluppo. Conoscere e divenire*, La Nuova Italia Scientifica, Urbino.

Bauman Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.

Bauman Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma.

Becchi E. (1994), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.

Beck U. (2005), *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma.

Belli A., *Impariamo a pensare. Dialoghi con gli adolescenti*, Armando Editore, Roma.

Bellini O. (1987), *L'albero e la macchina: filosofia e filosofia della natura in Samuel Taylor Coleridge*, Perugia.

Belotti V., Ruggiero R. (a cura di) (2008), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.

Benasayag M., Schmit G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.

Benni S. (2013), *Saltatempo*, Feltrinelli, Milano.

Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando Editore, Roma.

Bertin G. M. (1969), *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M. (1974), *L'ideale estetico*, La nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M. (1976), *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M. (1977), *Scuola, società e domanda educativa*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo.

Bertin G. M., (1977), *Nietzsche: l'inattuale, l'idea pedagogica*, la Nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M. (1987), *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M. (1987), *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertin G. M., (1995), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma.

Bertin G. M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma.

Bertini M, Braibanti P, Gagliardi M. P. (a cura di) (2004), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for life" 11-14 anni*, Franco Angeli, Milano.

Besozzi E. (2009), *Educazione e società*, Carrocci, Roma.

Bettelheim B. (2005), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.

Biffi E. (a cura di) (2010), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Stripes Edizioni, Rho Milano.

Bolognesi I., Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale : pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bononia University Press, Bologna.

Boncinelli E, Sciarretta G. (2015), *Homo Faber*, Baldini&Castoldi, Milano.

Bonfantini M., Prani G. (2003), *Opere. Charles Sanders Peirce*, Bompiani, Milano.

Boscolo P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino.

Brandolini A., Del Boca D., Ferrera M., Rossi-Doria M., Saraceno C. (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*, Save The Children Italia, Roma.

Brizzi G. P. , Varni A. (a cura di) (1991), *L'Università in Italia, fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, CLUEB, Bologna.

Bruner J. (1962), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma.

Bruner J. (1990), *Il significato dell'educazione*, Armando Editore, Roma.

Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

Bruner J., (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

Bruner J. (2006), *La fabbrica delle storie*, Laterza, 2006, Roma.

Bruner J., Jolly A., Sylva K. (a cura di) (1981), *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando Editore, Roma.

Buber M. (2009), *Discorsi sull'educazione*, Armando Ed., Roma.

Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Bologna.

Calvino I (1994), *La foresta-radice-labirinto*, Mondadori, Milano.

Cambi F., Ulivieri S. (1994), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Cambi F., Ulivieri S. (1998), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.

Cambi F., Contini M. (a cura di) (1999), *Investire in creatività*, Carocci, Roma.

Cambi F., Santelli Beccegato L. (2004) (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino.

Cambi F., Santelli L. (2004), *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, Torino.

Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., Striano M. (a cura di) (2010), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*, Liguori, Napoli.

Cambi F. (2014), *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., Striano M. (2010), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche* Liguori Ed., Napoli.

Cappelletto C. (2009), *Neuroestetica. L'arte del cervello*, Laterza, Bari.



Carofiglio G. (2013), *La manomissione delle parole*, BUR Rizzoli, Milano.

Catarsi E. (a cura di) (2005), “Maria Montessori e l’osservazione del bambino”, in *Vita dell’Infanzia*, n° 7/8 luglio-agosto.

Cino D., Demozzi S. (2017) “Figli ‘in vetrina’. Il fenomeno dello Sharenting in un’indagine esplorativa”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (in pubblicazione).

Cives G. (2008), *L’educazione dilatatrice* di Maria Montessori, Anicia, Roma.

Colicchi E. (a cura di) (2009), *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Contini M., Genovese A. (1997), *Impegno e Conflitto, Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze.

Contini M. (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina, Milano.

Contini M. (2006), “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 2006,

Contini M., Manini M. (a cura di) (2007), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma.

Contini, M. (2011) “Sconfinamenti”, in Demozzi S., *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa.

Contini M. (a cura di) (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano.

Contini M. (2016), “Contro la banalità del male: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre quadri e una conclusione” in *Pedagogia Oggi*, n. 1, 2016

Contini M., S. Demozzi (a cura di) (2016), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Franco Angeli, Milano.

Corballis M. C. (2008), *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, Raffaello Cortina, Milano.

Cosentino A. (a cura di), (2002) *Filosofia e formazione, Dieci anni di Philosophy for Children in Italia 1991-2001*, Liguori Ed., Napoli.

Cosentino A (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori Ed. Napoli.

Cosentino A., Oliverio S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori Ed., Napoli.

Cosentino A. "Bambini filosofi" in *Infanzia* n. 1, 2017, 15-19.

Craighero L. (2010), *Neuroni specchio*, Il Mulino, Bologna.

D'Ugo R., Lupi A., (2017) *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel Metodo Montessori. SpAMM, scala di osservazione e valutazione degli Spazi, Arredi, Materiali Montessoriani; SMeMo, scala di osservazione e valutazione delle Scelte di Metodo Montessori*, ZeroSeiUp, Bergamo.

Dallari M. (1993), *Lo specchio e l'altro, riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze.

Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza, Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano.

De Bono E. (1969), *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano.

De Bono E. (2007), *The six Value Medals*, Vermilion, London.

De Bono E. (2007), *Una bella mente. Rendersi attraenti con il pensiero creativo*. Erickson, Trento.

De Bono E. (2011), *Fai girare la testa. Pensare bene per vivere meglio*, Erickson, Trento.

De Bono E. (2015), *Creatività e pensiero laterale*, BUR, Milano.

De Landsheere G. (1978), *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Editore, Roma.

De Maria C. (2015), *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Viella Editore, Roma.

De Sanctis S., Montessori M. (1907), “Sulle cosiddette allucinazioni antagoniste”, in *Policlinico*, a IV, vol. IV, fasc.2, febbraio 1897, pp. 68-71, e fasc. 3, marzo.

De Stefani P. (a cura di) (2004), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova.

Del Boca D., Ferrera M., Rossi-Doria M., Santos M. E., Saraceno C. (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save The Children Italia, Roma.

Delanty G. (1997), *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Demozzi S. (2011), *La struttura che connette, Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa.

Demozzi S. (2016), *L'infanzia “inattuale”. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma.

Dewey J. (1950), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze

Dewey J. (1961), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.

Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1968), *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1970), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1993), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1998), *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma.

Dewey J. (2004), *Democrazia ed Educazione*, Sansoni, Milano.

Di Modica V., Di Renzo A., Mazzini R. (2005), *Le forme del gioco*, Carrocci Faber, Roma.

Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Firenze.

Dumas A. (2010), *Il Conte di Montecristo*, Baldini&Castoldi, Milano.

Edwards P., Gandini L., Forman G. E. (1998), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-advanced Reflections*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara (California).

Elias N. (1983), *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna.

Engels F. (1972), *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Editori Riuniti, Roma.

Epicuro (1970), *Opere*, Einaudi, Torino.

Fabbri M. (2003), *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*. Bologna, CLUEB.

Fabbri M. (2008), *Problemi d'empatia*, ETS, Pisa.

Fabbri M. (2012), *Il transfert, il dono, la cura*, Franco Angeli, Milano.

Fabbri M. (2014), *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Junior, Parma.

Farné R. (2006), *Diletto e giovamento: le immagini e l'educazione*, UTET, Torino.

Febvre L. (1976), *Problemi di metodo storico*, Einaudi, Torino.

Ferri P (2014), *I nuovi bambini. Come educare i figli all'uso delle tecnologie, senza diffidenze e paure*, Milano, Rizzoli.

Filograsso I. (2012) *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Foschi, R. (2012) *Maria Montessori*, Ediesse, Roma.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari.

Frabboni F., Scurati C. (2011), *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti Scuola, Firenze.

Frabboni F. (2015), *Studi di pedagogia e didattica. Verso la Longlife Education*, Franco Angeli, Roma.

Freedberg D., Gallese V. (2008), “Movimento Emozione Empatia”, in *Prometeo* 26.103.

Freeman M., Mathison S. (2009), *Researching children's experiences*, Guilford Press, New York.

Freud S. (1958), *L'interpretazione dei sogni*, Astrolabio, Roma.

Gallese V. (2013), “Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività” in V. Gallese (a cura di) *Educazione sentimentale*, 20/2013.

Gardner H. (2002), *Educare al comprendere. Stereotipi infantile e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Torino.

Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente: intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.

Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Torino.

Gardner H, Davis K (2013), *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano.

Geacke J. G. (2015), *Il cervello a scuola. Neuroscienza e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, Trento.

Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, BUP, Bologna.

Gherardi V, Balduzzi L (2003), *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.

Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*. BUR, Milano.

Goleman D. Serge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli, Milano.

Gopnik A, Wellman H. M, (1994) "The Theory Theory. Mapping the mind: Domain Specificity in Cognition and Culture", in *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman (a cura di) (1994), Cambridge University Press, NY.

Gopnik A., Meltzoff A., Bryaynt N. (1997), *Words, Thoughts, and Theories*, MA, Mit Press, Cambridge.

Gopnik A., Metzoff A. N.. Kuhl P. *Tuo figlio è un genio*, Baldini & Castoldi, Milano, 2000,  
Gopnik A. (2014), *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*, Bollati Boringhieri, Torino.

Gramsci A. (2011), *Odio gli indifferenti*, Chiarelettere, Milano.

Gregory M. R., Lavery M. J., (2018), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp: childhood, philosophy and education*, Routledge, London.

Habermas J. (1990), *Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Hart S. N. (a cura di), (2005), *Eliminating Corporal Punishment*, UNESCO, Parigi.

Heidegger M. (1976), *Essere e Tempo*, Longanesi, Torino.

Heidegger M. (1978), *Che cosa significa pensare?*, Vol. I, SugarCo Milano.

Hobsbawm E. J., Eric J., (1995), *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano.

Ianes D., S. Cramerotti (2015), *Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Itard J. (2007), *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, Armando Editore, Roma.

Jervis G. (1997), *La conquista dell'identità: essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Torino.

Jonas H. (2009), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.

Juan L., Arsuaga L., Cortese (2001), *I primi pensatori e il mondo perduto di Neandertal*, Feltrinelli, Torino.

Juul J., *Il bambino è competente. Valori e conoscenza in famiglia*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Juul J., Jensen H. (2011), *Dall'obbedienza alla responsabilità. Per una nuova cultura educativa*. Urta, Milano.

Kahneman D. (2015), *Pensieri lenti e veloci*, Oscar Mondadori, Milano.

Kant I. (1993), *Critica della ragion pura*, Laterza, Roma-Bari

Kant I. "Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766", in G. Formizzi (a cura di) (2004) *Antologia di scritti pedagogici*, Gabrielli Editori, Verona.

Kempe R. S., Kempe C. H. (1989), *Le violenze sul bambino*, Sovera multimedia, Roma.

Key E. (1906), *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino.

Kohan V., Kohan W. O. (2013), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*, Liguori Ed., Napoli.

Kohan W. O. (2014), *La filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*, Aracne Ed. Roma.

Kohan W. O. (2015), *Il maestro inventore Simón Rodríguez*, Aracne, Roma.

Kohut H. (2003), *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, Bollati Boringhieri, Torino.

Korczauk J. (1994), *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni editrice, Milano.

Kuhn T. S., Carugo A. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.

Laeng M., “Bambini filosofi”, in *La Vita Scolastica*, del 16.10.1995

Laeng, M., Dingee S. (1997), *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana*, Opera nazionale Montessori. Roma.

Lagercrantz H. (2011), *Il cervello del bambino*, Giunti, Firenze.

Lalli L. (2012), *Donne di diritto*, Colosseo, Roma.

Lavinio C. (2008), *Comunicazione e linguaggi disciplinari: per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.

Ledda G. (2014), *Padre padrone. L'educazione di un pastore*, Baldini&Castoldi, Milano.

Leonelli S. (2003), *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna.

Leonelli S. (2007), “Il confine educativo e i suoi dintorni”, in *Ricerche di Pedagogie e Didattica*, 2.2, 1000-1019, 2007.

Lewin K. (2011), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze.



Lillard A. S., “Witherington D. C., (2004), Mothers’ behavior modification during pretense and their possible signal value for toddlers”, in *Developmental Psychology*, 40, 1,2004

Lindsay P. H., Norman D. A. (1977), *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*, Academic Press, NY.

Lipman M. (1967), *What Happens in Art*, Appleton Century Crofts, New York.

Lipman M. (1995), “Moral Education higher-order Thinking and Philosophy for Children”, in *Early Child Development and Care*, vol. 107, pp.61-70, Overseas Publishers Association, Amsterdam, 1995.

Lipman M. (1999), *Pixie*, Liguori, Napoli.

Lipman M. (2000), *Elfie*, Liguori, Napoli.

Lipman M. (2000), *Mettiamo insieme i pensieri, Manuale di Elfie*, Liguori, Napoli.

Lipman M. (2000), *Stupirsi di fronte al mondo. ragionare sulla natura. Manuale di Kio & Gus*, Liguori, Napoli.

Lipman M, Gazzard L. (2000), *Elfie – Manuale: Mettiamo insieme i pensieri*, Liguori, Napoli.

Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lipman M. (2004), *Harry Stottlermaier's discovery*, Upper Montclair, NJ, IAPC, (trad. it.) *Il prisma dei perché*, Liguori, Napoli.

Lipman M., (2008) *A Life Teaching Thinking*, IAPC, Montclair, NJ.

Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S. (2010), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.

Lipman M. (2014), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.

Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio Ed. Palermo.

Maccheroni A. M. (1956), *Come conobbi Maria Montessori*, Ed. Vita dell’Infanzia, Roma.

Macinai E. (2008), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa.

Macinai E. (2014), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.

Macinai E. (2016), "The century of the Rights of Children. Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 11, n. 2.

Maffei A. (2014), *La libertà di essere diversi. Natura e cultura alla prova delle neuroscienze*. Il mulino, Bologna.

Majolo Molinari O. (1977), *La stampa periodica romana dal 1900 al 1926*, vol. II, Istituto di Studi Romani, Roma.

Malaguzzi L. et al (1995)., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Torino.

Mariani A., "Philosophy for Children e formazione degli insegnanti: direzioni di creatività riflessiva", in *Infanzia* n. 1, 2017, 12-14..

Marchianò G. (a cura di) (2001), *La pluralità estetica. Lasciti e irradiazioni oltre il Novecento*, Trauben, Torino.

Massara G. (2009), *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Pavia.

Mazzetti R. (1951), *Il fanciullo come padre dell'uomo. Il problema della gioventù nell'educazione e nel diritto*, Industria Grafica Moderna, Roma.

Mazzetti R. (1963), *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Armando Editore, Roma.

McLuhan M., Capriolo E. (1986), *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano.

Mead G. H. (2010), *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze.

Milani L, Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano.

Miller A. (1990), *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Garzanti, Milano.

Miller A. (1996), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino.

Miller A. (2007), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino.

Miller A. (2010), *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino.

Montessori M. "Per il voto politico alle donne", in *La Vita*, 1.08.1906.

Montessori M. (1909), *Corso di pedagogia scientifica: appunti e note sulle lezioni della Dottoressa Maria Montessori*, STE, Città di Castello.

Montessori M. (1909), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Casa editrice S. Lapi, Città di castello PG.

Montessori M. (1935), *Manuale di pedagogia scientifica*, Morano Editore, Napoli.

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

Montessori M. (1952), "Il cittadino dimenticato", in *Vita dell'infanzia*, 1, 3-6, 1952.

Montessori M. (1953), *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (1970), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (1993), *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (1999), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2000), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2000), *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano

Montessori M. (2000), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2004), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2007), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2007), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2008), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano.

Montessori M. (2014), *L'autoeducazione: nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano.

Montessori M. (2016), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Roma, 2009.

Morelli U. (2010), *Mente e Bellezza. Mente relazionale, arte, creatività e innovazione*, Allemandi Editore, Torino.

Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling&Kupfer, Milano.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E., Kern A. B. (1994), *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Morin E. (2005), *Il Metodo. Vol. 6: Etica*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E., Tager D. K., (2013) *Il mio cammino. Djénane Kareh Tager intervista Edgar Morin*, Armando Editore, Roma.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Morin E., Tariq R. (2015), *Il pericolo delle idee. Le grandi questioni del nostro tempo*, Erickson, Trento.

Moriyon F. G. (2002), "Matthew Lipman. Una biografia intellettuale. Intervista rilasciata a Félix García Moriyon nel 2002". Trad. it. Luca Prola, in *CRIF Bollettino on-line 2011*, p. 2.

Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.

Mortari L. (2009) (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano.

Moschini M. (2007), *Educare lo sguardo*, Erickson, Trento.

Mulley C. (2009) , *The Women Who Saved The Children. A Biography of Eglantyne Jebb, Founder of Save The Children*, Oneworld Publications, London.

Mumford L. (2008) *Storia dell'utopia*, Donzelli, Roma.

Mumford L. (2013), *La città nella storia*, Castelvechi, Roma.

Nettle D. (2002), *Strong Imagination. Madness, Creativity and Human Nature*, Oxford University Press, Oxford.

Nietzsche F. (1965), *Opere: Umano, troppo umano: Vol. I. Frammenti postumi (1876-1878)*, Adelphi, Milano.

Novara D. (2011), *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Sonda, Casale Monferrato.

Novara D. (2013), *Litigare fa bene*, BUR Rizzoli, Milano.

Novara D. (2015), *Litigare fa bene. Insegnare ai proprio figli a gestire i conflitti per crescerli più sicuri e felici*, BUR, Milano.

Novara D., Passerini E. (2015), *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Erickson, Trento.

Novara D., “Maria Montessori e la creatività infantile - Speciale Montessori”, in *Un pediatra per amico*, anno XVI, n. 1/2016.

Novara D., (2016) *Punire non serve a nulla. Educare i figli con efficacia evitando le trappole emotive*, BUR Rizzoli, Milano.

Novara D. (2016), *Punire non serve a nulla. Educare i figli con efficacia evitando le trappole emotive*, BUR, Milano.

Novara D., “Il cervello dei bambini è immaturo... per fortuna”, In *UPPA*, 4/2017.

Nussbaum M., Sen. A. (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.

Nussbaum M. (1996), *La fragilità del bene*, Il Mulino, Bologna.

Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it. R. Scognamiglio, Il Mulino, Bologna.

Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.

Nussbaum M. (2009), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.

Nussbaum M. C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.

Nussbaum, M. C. (2006), *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.

Oliverio A. (2017), *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze.

Pagnotta F. (a cura di) (in corso di stampa), *Ecologia della Rete. Per una sostenibilità delle relazioni online*, Erickson, Trento.

Pasolini P. (1976), *Lettere luterane*, Einaudi, Torino.

Peirce C. S. (1972), *The Essential Writings*, Harper & Row, New York.

Peirce C. S. (2003), *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano.

Pierce Ch. S. (2003), *Opere*, Bompiani, Milano.

Pignatari M. (a cura di) (1961), *Maria Montessori cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEF (Organizzazione Mondiale Edizione Prescolastica), Roma.

Pignocco M.G. (1896), *Conversazioni pedagogico-didattiche per le giovani maestre*, Tip. Lit. Ditta Edit. G. Mondovi, Mantova.

Pironi T. (2010), "Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 5.1.

Pironi T. (2011), "Il problema della maternità nel rapporto epistolare tra Ellen Key e Sibilla Aleramo", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 6.1.

Pironi T., "L'insegnante secondo Maria Montessori" in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 2007.

Plutchik R. (1995), *Psicologia e biologia delle emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaio C. (2000), *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.

Pontecorvo C. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.

Porter E. H. (1987), *Pollyanna*, FME, La Spezia.

Postman N. (2005), *La scomparsa dell'infanzia*, Armando Editore, Roma.

Prenkys M. (2001), "Digital Natives. Digital Immigrants", *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6.

Prensky M. (2013), *La mente aumentata: dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Erickson, Trento.

Raimondo R. (2016), "La «pedagogia riparatrice» secondo Maria Montessori: un ideale regolativo ed educativo", in *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 2016.

R. Raimondo, *Audaci filantrope e piccoli randagi. Il contributo di Lucy Bartlett, Alessandrina Ravizza e Bice Cammeo a favore dell'infanzia traviata e derelitta*, Parma, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, 2016.

Regni R. (2007), *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando Editore, Roma.

Regni R. (2009) *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando Editore, Roma.

Resnick L. B. (1987,), *Education and Learning to Think*, National Academy Press, Whashington DC.

Rheingold H (2002), *Smart Mobs: The New Social Revolution*, Perseus Publishing, New York.

Rilke R. M. (1989), *Lettere a un giovane poeta-Lettere a una giovane signora-Su Dio*, Adelphi, Milano.

Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.

Robertson R. (2002), *Le dimensioni della cultura globale. Culture e conflitti nella globalizzazione*, Olschki, Firenze.

Rogers C. (2013), *Terapia centrata sul cliente*, Giunti, Firenze.

Rossetti L., Chiapperini C. (a cura di) (2006), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montesca*, Malocchi Editore, Perugia.

Rousseau J. J. (1989), *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore, Roma.

Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano.

Ruzzante G. (2016), "La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva", in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XIV – 2 – 2016.

Sala M (2004), *Il volo di Perseo. Bambini e adulti verso un'ecologia dell'educazione scientifica*, Junior Editore, Parma.

Salinaro M. (2015), "L'India degli ultimi. Un'analisi della marginalità indiana nella prospettiva pedagogica problematicista", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol.10 n.3.

Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze.

Santi M. (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.

Santi M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, Lecce.

Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli.



Santi M. (2006) *Costruire comunità di integrazione in classe. Infanzia e Primaria: professione insegnante*, Ed. Pensa Multimedia, Lecce.

Santi M., Zorzi E. (2016), *Education as Jazz*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Santi M, Oliverio S. (a cura di) (2016), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*, Liguori, Napoli.

Santi M., “Dieci “buone ragioni” per riportare il pensiero a scuola”, in *Infanzia* n. 1, 2017, 32-37.

Saraceno C. (1996), *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna.

Schön D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.

Scocchera A. (a cura di) (2002), *Il Metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.

Scocchera A. (a cura di) (1995), *"Casa dei bambini" e nuova scuola degli orientamenti*, Anicia, Roma.

Scocchera A. (a cura di) (1983), *Introduzione alla nuova scuola elementare. La riforma e i programmi*, Il lavoro editoriale, Ancona.

Seguin É. (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières*, Librairie de l'Académie Royale de Médecine, Paris.

Selleri P. (2007), *La comunicazione in classe*. Carocci, Roma.

Sen A. K. (2014), *L'Idea di Giustizia*, Mondadori, Milano.

Severini M. (2012), *Dieci donne: storia delle prime elettrici italiane*, Liberilibri, Macerata.

Sharp A. M. (2000), *Dare senso al mio mondo. Manuale – L'ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli.

Sharp A. M. (2000), *L'ospedale delle bambole*, Liguori, Napoli.

Sharp A. M. (2017), L'educazione delle emozioni nella comunità di ricerca, in *Infanzia* n. 1, 38-42

Skinner et al. (2015) "Human-like hand use in *Australopithecus africanus*", in *Science* 347.6220 (2015).

Stephen W. M. (2016), *Think Global, Act Local: The Life and Legacy of Patrick Geddes*. Luath Press, Edinburgh.

Stimilli S., (2011), "Neuroni specchio: scoperta e risvolti applicativi", In *PsicoIn* Anno XVII Numero I, settembre 2011.

Striano, M. (1999) *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Milano.

Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

Striano M., "La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman", in *Scuola e città*, 1, 2000.

Striano, M. (2004) *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari.

Striano M, "Philosophy for Children come progetto educativo" in *Infanzia* n. 1, 2017, 20-25.

Strumendo L. (a cura di) (2007), *Il garante dell'infanzia e dell'adolescenza, un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini, Milano.

Trabalzini P. (2003), *Maria Montessori, da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, Aracne, Roma.

Trama S. (2010), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.

Trisciuzzi L, Cambi F. (1989), *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma.

Turco R. (2016), *Alla ricerca dell'amoroso lavoro: il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*, Armando Editore, Roma.

UN General Assembly (1999), *Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.

UNESCO (2007), *La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*, UNESCO, Paris.

Valle M. (2017), *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?* Il leone verde, Torino.

V. C. Shipman (1985), *The New Jersey Test of Reasoning Skills*, IAPC, Upper Montclair, NJ.

Valitutti S., Iannello M., Di Millo G., Grassi M. A. (2006), *La prima "Casa dei Bambini" di Maria Montessori - The first Children's House of Maria Montessori Roma 1907*, Ed. ONM, Roma.

Vygotskij L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze.

Vygotskij L. S. (2010), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, University Press, Roma.

Vygotskij L. S. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

Winnicott D. W. (2002), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, Roma.

Wittgenstein L. (2009), *Tractatus logico – philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino.

Zeki S. (2008), *Con gli occhi del cervello*, DRE, Roma.

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/designing-better-worlds/zoob-play-system>

<http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/eglantyne-jebb/#autrici-autori>

[www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it)

[www.operanazionalemontessori.it](http://www.operanazionalemontessori.it)

[www.amnesty.it](http://www.amnesty.it)

[www.filosofare.org/](http://www.filosofare.org/)

[www.ecpat.org](http://www.ecpat.org)

<http://www.garanteminori.regione.marche.it>

[www.minori.it](http://www.minori.it)

[www.unicef.it](http://www.unicef.it)

<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/>

<https://icpic.org/>