



*Massimo Baldacci
e Miguel A. Zabalza (a cura di)*

L'utopia montessoriana

Pace, diritti, libertà, ambiente

in collaborazione con



Erickson

Il libro indaga un aspetto spesso trascurato e però centrale nella figura e nell'opera di Maria Montessori: l'afflato utopico. I contributi di apertura cercano di restituire un quadro d'insieme dell'«utopia montessoriana», mentre i saggi successivi esplorano, in modo attento, le diverse direzioni della riflessione della studiosa su tale terreno: la pace, l'antiautoritarismo, i diritti dell'infanzia, l'emancipazione femminile, l'ecologia cosmica, ecc.

Si tratta di linee di riflessione preziose, tanto più a fronte dell'odierna tendenza a vedere l'educazione come un modo per coltivare le competenze necessarie alla crescita economica e all'inserimento nel mondo del lavoro e — particolarmente per quando riguarda l'infanzia — a considerare la scuola da un punto di vista neo-custodialista, come un parcheggio in cui i genitori possono lasciare tranquillamente i figli. Rispetto a questa deriva utilitarista, Maria Montessori propone, invece, una più elevata ambizione: costruire attraverso l'educazione l'«uomo nuovo» per un mondo nuovo.

ISBN 978-88-590-2042-4



€ 20,00

Indice

Prefazione (<i>B.Q. Borghi</i>)	7
Premessa (<i>S. Dodi</i>)	15
Introduzione (<i>M. Baldacci e M.A. Zabalza</i>)	17
Prima parte – L’utopia, la scienza, il valore dell’educazione	
<i>Capitolo primo</i>	
Maria Montessori tra scienza e utopia (<i>M. Baldacci</i>)	23
<i>Capitolo secondo</i>	
Maria Montessori: il valore dell’educazione per migliorare la qualità della vita (<i>M.A. Zabalza</i>)	37
Seconda parte – Le dimensioni dell’utopia montessoriana	
<i>Capitolo terzo</i>	
Educazione come aiuto alla vita. Maria Montessori e la psicoanalisi (<i>L. Dozza</i>)	53
<i>Capitolo quarto</i>	
I diritti dell’infanzia e l’utopia sociale (<i>M. Fiorucci</i>)	71
<i>Capitolo quinto</i>	
Ri-partire dall’infanzia per educare alla pace e ai diritti (<i>I. Loiodice</i>)	89
<i>Capitolo sesto</i>	
Montessori e la questione della pace (<i>F. Pesci</i>)	95

<i>Capitolo settimo</i>	La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza dell'educazione alla pace (<i>F. Pinto Minerva</i>)	113
<i>Capitolo ottavo</i>	Il segreto dell'infanzia tra educazione e psicoanalisi (<i>M.G. Riva</i>)	127
<i>Capitolo nono</i>	Il femminismo di Maria Montessori. Educazione, emancipazione per un nuovo modello di donna (<i>S. Ulivieri</i>)	137

Terza parte – Temi montessoriani. Approfondimenti

<i>Capitolo decimo</i>	L'educazione cosmica come «struttura che connette» (<i>S. Fioretti</i>)	153
<i>Capitolo undicesimo</i>	Dalla difesa del bambino alla costruzione della pace (<i>A. Lupi</i>)	165
<i>Capitolo dodicesimo</i>	Utopia della conoscenza. Un'utopia forte per saperi deboli? (<i>B. Martini</i>)	181
<i>Capitolo tredicesimo</i>	L'utopia antiautoritaria di Maria Montessori (<i>M.C. Michelini</i>)	191
<i>Capitolo quattordicesimo</i>	Educazione e pace nella Montessori (<i>T. Pezzano</i>)	201
<i>Capitolo quindicesimo</i>	Il silenzio e i bambini (<i>M.A. Zabalza-Cerdeirina</i>)	213
	Postfazione (<i>F. Frabboni</i>)	223

Prefazione

di Battista Quinto Borghi

La lezione di Maria Montessori: una scommessa educativa e culturale per il nostro tempo

Quando, nel settembre del 2018, abbiamo celebrato a Trento il convegno «L'utopia montessoriana: pace, diritti, libertà, ambiente», la Fondazione Montessori Italia festeggiava i suoi primi cinque anni di vita. L'occasione del convegno è stata un modo per interrogarci sugli scopi e sul significato di questa nostra impresa: una Fondazione intitolata a Maria Montessori costituisce nello stesso tempo un impegno e una sfida. A che scopo ritornare oggi a Maria Montessori? Che senso ha, oggi, rivalutare la pedagogia montessoriana? Perché avventurarsi in questa impresa?

Certamente il nostro scopo non era quello di seguire la tendenza di una *Montessori renaissance* e rincorrere la moda del momento, visto che oggi assistiamo a un ritorno a Maria Montessori più come fenomeno di mercato (e, quindi, inevitabilmente effimero), piuttosto che come operazione pedagogica problematica e critica. La Fondazione Montessori Italia è nata dalla necessità e dalla consapevolezza di interrogarci, attraverso un'analisi critica, sui significati dell'attuale fenomeno di «rinascita montessoriana» e di esplorare le ragioni per le quali è utile prendere in considerazione la sua

grande lezione come risposta, ancora attuale, ai bisogni educativi dell'infanzia nel nostro tempo e del prossimo futuro. Il convegno ha rappresentato una spinta decisiva in questa direzione.

È nostro dovere cogliere l'occasione per ringraziare la Cooperativa «Città Futura» di Trento. Il suo sostegno e l'impegno organizzativo prodigato — si tratta di una cooperativa di donne che da un quarto di secolo gestisce nidi d'infanzia e che proprio nel 2018 ha festeggiato i suoi primi 25 anni di vita — sono stati un formidabile aiuto e hanno permesso il successo dell'evento. La folta partecipazione e l'interesse dimostrati dai partecipanti sono stati, d'altro canto, una sorpresa. L'adesione e l'entusiasmo di cui siamo stati testimoni sono, crediamo, il segno di un rinnovato bisogno pedagogico.

La Montessori ritrovata

La pedagogia montessoriana è stata a lungo dimenticata: sostanzialmente assente nelle pratiche pedagogiche diffuse, il nome di Maria Montessori per molto tempo era noto più che altro per il riferimento che vi si fa nei manuali di storia dell'educazione e nelle rassegne dei metodi pedagogici del passato. Solamente in questi ultimi tempi è divenuto un nome di richiamo, un riferimento autorevole, una voce forte e potente, e di conseguenza largamente spendibile. Non va nemmeno dimenticato che per lungo tempo e per ragioni diverse la pedagogia montessoriana è stata avversata e che il Metodo Montessori è stato considerato un'esperienza educativa di nicchia, applicabile solo in contesti particolari. Non è nemmeno un mistero che il pensiero educativo di Maria Montessori sia poco studiato dagli stessi pedagogisti e che le università in generale lo affrontino marginalmente.

Occorre anche dire che il nome di Maria Montessori si trova, per così dire, in un campo aperto ed è di uso libero: chiunque lo può utilizzare e chiunque può affiggere il suo nome davanti alla porta della sua scuola senza che all'annuncio corrispondano per forza i fatti. Il mondo è invaso da una miriade di scuole, piccole e grandi, che si appellano al Metodo e che sono assai differenti per organizzazione, contenuti e filosofia complessiva. A questo si aggiunge che le ragioni del successo attuale risiedono anche nel fatto che si tratta di un nome dalle grandi potenzialità commerciali: esiste oggi una

moltitudine di prodotti che inondano il mercato e che si appellano in modo più o meno scrupoloso alla pedagogia montessoriana.

Occorre tuttavia distinguere movimenti e approcci differenti.

Innanzitutto, vi sono scuole Montessori tradizionali, generalmente in funzione da diversi anni, che applicano il Metodo avvalendosi di protocolli applicati in modo rigoroso. Spesso si tratta di scuole private a pagamento che non tutti possono permettersi. Esistono anche delle associazioni nei diversi Paesi (ricordiamo fra tutti l'AMI – *Association Montessori International*) che si considerano «ortodosse» e che hanno la pretesa di applicare il Metodo così come era stato insegnato dalla stessa Montessori. Va da sé che l'attuazione, letterale e non storicizzata, può comportare il rischio, da un lato, di un'applicazione formale e, dall'altro, della perdita di tutto quanto è avvenuto dopo la Montessori sul piano della ricerca psicopedagogica.

In questi ultimi tempi, anche in Italia è sorto un gran numero di scuole piccole e grandi che si ispirano al Metodo: si rifanno alla pedagogia montessoriana, fanno rete fra loro e, nello stesso tempo, cercano di adottare il Metodo per gli orizzonti pedagogici attuali e di operare una sintesi coerente. Si tratta di scuole che hanno optato per un approccio montessoriano di base e che, tuttavia, sono aperte a diverse contaminazioni e arricchimenti. Sono le scuole che, privilegiando una pedagogia riflessiva rispetto a un approccio per lo più applicativo, hanno, per così dire, «sdoganato» il Metodo, rileggendolo alla luce dell'oggi.

Sono molte le esperienze che si ispirano liberamente al Metodo Montessori. Si tratta in generale di servizi privati (anche se non sempre) che promuovono in proprio aspetti più o meno ampi e più o meno integrati della pedagogia montessoriana. In generale, sono legate a visioni specifiche, come ad esempio le scuole cattoliche dell'America Latina e di altri contesti geografici che adottano la pedagogia montessoriana da una prospettiva confessionale, o come le scuole di ispirazione ecologica (le cosiddette «scuole nel bosco») che leggono la pedagogia montessoriana da un approccio naturalistico. In passato esistevano le Case dei Bambini, che mettevano insieme approccio psicoanalitico e Metodo Montessori; ora si affacciano all'orizzonte scuole che mirano a coniugare insieme Montessori e neuroscienze.

Sono poi innumerevoli le esperienze «fai da te». Sono le piccole e grandi scuole di ispirazione montessoriana, più o meno vaga. Si può incontrare un po' di tutto: dall'applicazione scrupolosa del Metodo all'applicazione parziale

di alcuni principi, dall'utilizzo dei materiali del Metodo senza l'applicazione (o con applicazione parziale) dei principi che lo argomentano e lo giustificano (come l'ambiente preparato, la libertà del bambino) all'impiego parziale del Metodo con «contaminazioni» provenienti da altre fonti (come ad esempio l'approccio «Pikler» praticato da molti nidi d'infanzia, o le proposte, sempre per il nido, di Elinor Goldschmied), fino a dichiarazioni di intenti che in realtà nulla hanno a che fare con gli insegnamenti e le pratiche montessoriane. Mai come ora, che il nome di Maria Montessori è diventato di moda ed esercita un certo *appeal* su un pubblico poco informato o informato solo parzialmente, si rivela necessaria dunque una certa attenzione. Non è facile, infatti, distinguere una proposta dall'altra.

D'altro canto, è proprio questo il problema: da un lato c'è chi sembra avvertire la necessità di un'*authority* indipendente che definisca degli standard minimi entro i quali una esperienza educativa potrebbe definirsi montessoriana; dall'altro, il rischio della mera applicazione del Metodo potrebbe condurre a una certa linearizzazione dell'insegnamento. Il Metodo non va considerato un bene rifugio e la sua pura applicazione non costituisce in sé un indice di qualità pedagogica. È la stessa Montessori a metterci in guardia: il Metodo rappresenta il risultato «di una serie di prove» attuate «su base sperimentale tentate sull'educazione della prima infanzia, con i metodi già usati per bambini affetti da gravi compromissioni» (Montessori, 1909, p. 33). Non va dimenticato, infatti, il carattere sperimentale del Metodo, che si basa sull'osservazione e sul controllo costante dell'esperienza in un contesto preparato e in una situazione nella quale il bambino si senta autenticamente libero. Come avviene nel caso della sperimentazione scientifica, anche in ambito educativo non dovrebbero sussistere «preconcetti». Intendiamo dire che gli insegnamenti di Maria Montessori non si basano esclusivamente sull'applicazione del Metodo, ma invitano ad andare oltre.

Una scommessa per il futuro

La nostra convinzione è che coesistano, nella visione culturale e pedagogico di oggi, due Montessori: la prima, per così dire di «superficie», ha a che fare per lo più con l'impiego dei materiali e l'applicazione più o meno

ortodossa del Metodo; la seconda, che potremmo definire la Montessori «profonda», ha a che fare con le riflessioni e le analisi che la studiosa ha elaborato dopo la sua iniziale esposizione del Metodo (facciamo riferimento soprattutto alle sue ultime opere) e che hanno contribuito a definire il corpus di quella che chiamiamo l'*utopia montessoriana*. Questa impressione si deduce nello stesso tempo dalla sua biografia e dalla sua bibliografia.

È interessante notare come, prima di iniziare la sua famosa esperienza nel quartiere di San Lorenzo di Roma, che la renderà famosa in tutto il mondo, passi almeno una decina di anni a interessarsi contemporaneamente al femminismo e alla disabilità. Sono anni di incubazione (Erickson li definirebbe «moratori»). A trentasei anni (1906), riceve l'incarico di occuparsi di quella che diventerà la Casa dei Bambini; tre anni dopo pubblica il suo *Manuale di Pedagogia scientifica*, che verrà tradotto in molte lingue e decreterà il successo del Metodo. Maria Montessori passerà poi il resto della sua vita (altri 43 anni) a sperimentare, riformulare, ripensare e arricchire il suo Metodo, sia sul piano applicativo che su quello più speculativo. Saranno anni fecondi di sperimentazioni e di ricerca di conferme, ma anche di approfondimenti e di riflessioni sull'educazione.

Occuparsi del primo periodo della Montessori significa studiare il suo Metodo, imparando ad applicarlo adeguatamente (acquisire capacità di osservazione, imparare come preparare l'ambiente educativo e come promuovere l'autonomia del bambino). Ma significa anche studiare l'evoluzione del pensiero della Montessori, intercettandone le coerenze profonde, sapendo ciò che è venuto dopo, reinterpretando la sua grande lezione alla luce delle sfide educative di oggi.

Ciò che intendiamo dire è che, se da un lato si riconosce che il Metodo costituisce ancora oggi una prospettiva educativa interessante, dall'altro soffermarsi solamente su di esso appare limitante: in primo luogo perché il pensiero della Montessori va conosciuto per intero; in secondo luogo perché non si possono ignorare anche altre figure come Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner, ecc. Fare degli insegnamenti di Maria Montessori un'isola pedagogica e fare del Metodo un mondo è, a nostro avviso, un errore.

Poco fa, quando abbiamo parlato di due livelli della pedagogia montessoriana, eravamo consapevoli di avere fatto un'affermazione approssimativa. Ha pienamente ragione Giacomo Cives quando introduce il tema della complessità (Cives, 2001). Il pensiero di Maria Montessori è complesso

ed è complessa la sua scrittura. Le sue opere si muovono sempre in una prospettiva olistica anche quando affrontano questioni di dettaglio, sfuggendo così a una concezione meccanicistica. Quando afferma qualcosa di particolare lo fa sempre con l'intento di tenere insieme il tutto. Anche per questo motivo la lettura delle sue opere (in questo caso ci riferiamo a quelle principali, che hanno a che fare esplicitamente con l'educazione e sono state pubblicate tra il 1909 e il 1952) non costituisce un'operazione semplice, perché contengono un pensiero in evoluzione (per altro, secondo i due assi: della Storia e della vicenda personale della Montessori).

La grande lezione di Maria Montessori rappresenta un'importante scommessa culturale e pedagogica anche per il nostro tempo. La poliedricità degli interessi culturali di Maria Montessori appare di grande interesse, così come lo sviluppo del suo pensiero, che l'ha portata a giudicare insufficienti gli apporti della medicina e della psichiatria all'educazione dei bambini in difficoltà e ad aprirsi agli studi antropologici e pedagogici. Si tratta di un pensiero basato su analisi di evidenze empiriche e sperimentali, ma anche su intuizioni, generalizzazioni e principi in grado di ispirare pratiche nel campo della didattica a scuola, così come di offrire spunti per la vita quotidiana del bambino. Se, da un lato, molti dei suoi scritti sono dedicati alla definizione del suo metodo (attraverso una molteplicità di esempi, di proposte operative, di indicazioni concrete e di pratiche, secondo il livello di apprendimento dei bambini), dall'altro contengono sempre il tentativo di giustificare le indicazioni proposte sulla base dei principi che le hanno ispirate e delle ipotesi a monte che le hanno generate.

Mai come in questo momento, caratterizzato da incertezze profonde, possiamo accogliere l'eredità che Maria Montessori ci ha lasciato come un patrimonio offerto a tutti noi e a cui possiamo attingere, tenendo conto tuttavia della complessità del suo pensiero, senza facili semplificazioni, ma avvalendoci di un necessario apporto critico che possa ancorare il suo insegnamento anche alla luce della ricerca pedagogica e dell'esperienza educativa successiva. La Montessori ha posto al centro il bambino e i suoi bisogni di libertà e di autonomia; ha inteso l'educazione come diritto e come impegno civile. Una posizione moderna, auspicabile anche per la scuola e l'educazione attuali.

Lo spirito di ricerca che ha sempre accompagnato gli esperimenti montessoriani ci suggerisce che le pratiche vanno continuamente ripensate, attraverso la riflessione critica. È essenzialmente e soprattutto questo che ci

sembra importante cogliere dall'insegnamento montessoriano, ed è questo che deve costituire il patrimonio comune di noi tutti. Ben venga, dunque, la riscoperta montessoriana che caratterizza questo momento, ma non vorremmo che Maria Montessori rimanesse un'icona, ispiratrice di una pratica educativa di nicchia, percepita come esclusiva, anziché come patrimonio comune e ricchezza di tutti.

È sorprendente come Maria Montessori sia stata straordinariamente capace di guardare vicino e nello stesso tempo lontano. Indossa contemporaneamente due lenti, quella del microscopio e quella del telescopio, guarda cioè nello stesso tempo alla concretezza della quotidianità e al futuro, all'azione del singolo bambino sul materiale di sviluppo ai grandi temi del diritto e della pace, alla vita pratica e all'utopia pedagogica.

Assistiamo, dunque, alla compresenza di due Montessori: la positivista e la complessa. Non vogliamo certo escludere la prima, ma vogliamo interessarci anche della seconda, ovvero alla componente utopica che è ben rintracciabile nei suoi scritti: l'educazione cosmica, l'educazione alla pace, il rapporto con l'India (che la porta ad avventurarsi anche nelle forme di pensiero non occidentali), e poi l'educazione della mente, quella mente che risponde ai principi del cosmo, l'educazione alla natura, l'idea della formazione di un bambino ecologico. È in questo ambito che entra in campo la Montessori pedagogista complessa, la Montessori che parte dalle sicurezze del Metodo e ci conduce via via nel mondo delle incertezze e delle idee-limite o utopie.

Nell'accezione comune il termine «utopia» (che alla lettera significa non-luogo) è venuto a significare un'idea o un progetto che si prefigge scopi nobili e giusti, ma irrealizzabili nella pratica. L'utopia, in altre parole, è la voglia di futuro, la possibilità di prefigurare un futuro migliore. La pedagogia di Maria Montessori si presenta perciò, in questi nostri tempi, come una *pedagogia della speranza*, un rinnovato invito a guardare avanti, non solo a soffermarci sulle sicurezze e sulle garanzie che il Metodo e i materiali di sviluppo sembrano offrire, ma ad accogliere e «assorbire» la grande lezione montessoriana come strumento critico — nei suoi scritti si incontrano con frequenza passi mirabili di critica delle condizioni dell'infanzia e dell'educazione del suo tempo — e come tale propulsivo e generativo.

La grande lezione pedagogica montessoriana non è e non deve essere esclusiva (e tanto meno escludente), bensì aperta per far sì che il grande

patrimonio pedagogico e culturale che ci ha lasciato si configuri quale *bene comune* a disposizione di tutti.

Questo è l'obiettivo della Fondazione Montessori Italia e questo è l'orizzonte al quale tutti noi desideriamo aspirare.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2015), *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci.
- Baldacci M., Frabboni F. e Zabalza M. (a cura di) (2015), *Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo*, Bergamo, Zeroseiup.
- Bateson G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Cives G. (2001), *Maria Montessori: pedagogista complessa*, Pisa, ETS.
- Erickson H.E. (1982), *Infanzia e società*, Roma, Armando.
- Fornaca R. e Di Pol R.S. (1981), *La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato.
- Frabboni F. (1976), *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La nuova Italia.
- Lupi A. (2018), *Il nido con il metodo Montessori. Modelli teorici e buone prassi per educatori e professionisti della prima infanzia*, Trento, Erickson.
- Montessori M. (1936), *Il bambino in famiglia*, Todi, Tipografia Tuderte.
- Montessori M. (1949), *Educazione e pace*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1968), *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1970a), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1970b), *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1999), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (2000), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Edizione critica*, Roma, Opera Nazionale Montessori.
- Pesci F. (2010), *Maestri e idee della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori.
- Pesci F. (2016), *Storia delle idee pedagogiche*, Milano, Mondadori Libri.
- Scocchera A. (1990), *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia.
- Scocchera A. (2005), *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Roma, Opera Nazionale Montessori.
- Tornar C. (1990), *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori. Aspetti innovativi e implicazioni operative*, Roma, Anicia.

Premessa

di Sandra Dodi¹

Il Congresso «L'utopia montessoriana: pace, diritti, libertà, ambiente», che si è celebrato nelle giornate del 28 e 29 settembre 2018, è stato il frutto di una collaborazione e di un rapporto di sinergia tra la Cooperativa «Città Futura» e la Fondazione Montessori Italia, che da alcuni anni risiede a Trento, città alla quale è legata a doppio filo. Ci hanno uniti, da un lato, l'esigenza della Fondazione Montessori Italia di celebrare il proprio secondo convegno internazionale (il primo ha avuto luogo presso l'Università Pontificia Lateranense di Roma nel febbraio del 2015) e, dall'altro, il desiderio di celebrare il venticinquesimo anniversario della costituzione della nostra Cooperativa «Città Futura». Ci è sembrato che i due eventi si potessero legare perché fare cultura — nel nostro caso cultura pedagogica — è il modo migliore per festeggiare.

Venticinque anni sono una tappa significativa per noi. Venticinque anni di lavoro, di dedizione educativa rivolta a diverse generazioni di bambini e alle loro famiglie. Venticinque anni di un progetto pedagogico e educativo in continua evoluzione. È stata una scommessa vinta: la nostra storia è cominciata con la gestione di un servizio che ospitava 34 bambini. Ora gestiamo 24 nidi d'infanzia per un totale di circa 1.000 bambini, oltre ad altre attività educative per l'infanzia come servizi estivi e laboratori. Tuttavia, ciò che più conta è che siamo una realtà consolidata che dà lavoro a 340 persone fra educatrici, operatrici e personale tecnico.

¹ Presidente della cooperativa «Città Futura».

Sono stati anche 25 anni di riflessione e di ricerca costante per dare il meglio ai nostri bambini, prestando attenzione alle ricerche più accreditate e per fare il possibile per stare sempre al passo con i tempi. Abbiamo sempre pensato, e pensiamo tuttora, all'importanza di contribuire a formare bambini capaci e autonomi, competenti e liberi, ben accuditi e nello stesso tempo in grado di fare esperienza in modo altrettanto autonomo e libero.

Abbiamo investito in modo costante sulla formazione, abbiamo prestato attenzione alle esperienze degli altri (non solo in Italia ma anche all'estero) per offrire ai nostri bambini e alle nostre famiglie il meglio. Il nido d'infanzia è molto di più di un semplice luogo di custodia: è un luogo nel quale il bambino vive e cresce. E la qualità della vita, all'interno di quel servizio, non è di poco conto per lo sviluppo.

Per questo è importante il benessere costante del bambino. Un benessere «qui e ora», poiché i bambini devono fruire in ogni momento di un servizio che persegue la qualità in modo costante e continuo. Ma anche un *benessere per il futuro* e, a questo proposito, ci pare che Maria Montessori possa proporre un'interessante scommessa per il futuro. È per questo che ci è sembrato naturale festeggiare i nostri 25 anni di lavoro aderendo a questo convegno internazionale, all'esperienza educativa e al pensiero che vengono teorizzati. Maria Montessori ci interessa perché era una donna, una donna coraggiosa (fra l'altro, per un certo periodo rappresentante italiana del movimento femminista del suo tempo); ha affrontato in modo innovativo i problemi con i quali si è confrontata, è riuscita a far fronte alle situazioni di difficoltà e ha scelto di lavorare per la difesa dell'infanzia e per un laboratorio delle conoscenze. Ha fronteggiato situazioni di emergenza attuando pratiche che hanno contribuito a migliorare la qualità dell'educazione per tutti. Ha dedicato attenzione ai bambini delle periferie degradate e ha restituito loro dignità; ha manifestato indignazione per il modo tradizionale di concepire l'infanzia ed è andata alla ricerca di soluzioni. Si tratta dei valori della cooperazione in generale, che sono da noi pienamente condivisi. Maria Montessori è stata, ingiustamente, dimenticata: i suoi insegnamenti sono validi anche oggi. La grande pedagogista ha offerto uno sguardo interessante sul bambino e sulla sua crescita autonoma, ma ha anche saputo pensare in grande, perché ha aperto alla riflessione e alla discussione su alcuni grandi temi ancora oggi attualissimi, come i diritti dell'infanzia, la libertà e la pace.

Introduzione

di Massimo Baldacci e Miguel A. Zabalza

Maria Montessori e il bisogno dell'utopia

Maria Montessori è una studiosa del tutto particolare: se, da un lato, può essere considerata tra i fondatori di una pedagogia scientifica, dall'altro, seppe allargare il suo sguardo abbracciando un orizzonte utopico. Anzi, la sua peculiarità consiste proprio nell'aver creato un nesso tra scienza e utopia.

La prima fase del lavoro della studiosa di Chiaravalle, fino al testo fondamentale *Il metodo della Pedagogia Scientifica* (1909), vide predominare un'impostazione positivista. Ben presto la Montessori avvertì però l'esigenza di allargare il proprio orizzonte, inserendovi il cruciale tema dei diritti del bambino (Montessori, 1916). Negli anni Venti, fu prevalentemente impegnata nella diffusione del proprio Metodo. Dagli anni Trenta, il suo pensiero conobbe una svolta in direzione utopica: dalle conferenze sulla pace (1932-1939), che la metteranno in urto con il fascismo, alla definizione dei diritti del bambino nei termini di una vera e propria questione sociale dell'infanzia (Montessori, 1938); dalla complessa idea dell'educazione cosmica, basata sull'armonia tra tutti gli esseri viventi, al concetto dell'*educazione dilatatrice*, volta a garantire una piena espansione della personalità del bambino, in quanto «padre dell'uomo». Maria Montessori parla della formazione di un uomo nuovo per un mondo nuovo. E questo senza rinunciare all'analisi scientifica, che raggiungerà il culmine con il volume *La mente del bambino* (1952).

Si trattava di sogni campati in aria e di un pensiero utopico velleitario? Certamente è facile rilevarvi una fede nell'educazione toccante, ma ingenua, una sottovalutazione della dimensione politica. Sarebbe tuttavia errato trattare l'utopia montessoriana come una chimera. La Montessori era consapevole che l'impegno educativo non può reggersi soltanto sulla preparazione scientifica, ma richiede passione civile e speranza razionale, esige il nutrimento dell'utopia. Ma l'utopia svolge anche un'altra funzione fondamentale: presidia l'autenticità educativa del Metodo che, se ridotto a nuda tecnica, potrebbe subire indebite strumentalizzazioni.

Quindi, la Montessori ci insegna che l'utopia rappresenta la forza motrice dell'impegno educativo e il presidio della sua autenticità. L'educazione ha bisogno dell'utopia.

Il presente volume è diretto a ricostruire il senso e l'articolazione dell'utopia montessoriana. I contributi di apertura cercano di restituire un quadro d'insieme di tale utopia, mentre i saggi successivi esplorano le diverse direzioni della riflessione di Maria Montessori su tale terreno: dalla pace all'antiautoritarismo, dai diritti dell'infanzia all'emancipazione femminile e all'ecologia cosmica, ecc.

Si tratta di linee di riflessione preziose, tanto più a fronte dell'odierna tendenza a vedere l'educazione — anche quella infantile — in modo prettamente utilitaristico, come un modo per coltivare le competenze necessarie alla crescita economica e all'inserimento nel mondo del lavoro; oppure — particolarmente per quando riguarda l'infanzia — a considerare la scuola da un punto di vista neo-custodialista, come un parcheggio in cui genitori stressati dalle dinamiche della flessibilità del lavoro possono lasciare tranquillamente i figli. Rispetto a questa deriva utilitarista, la Montessori propone invece una più elevata e utopica ambizione: costruire attraverso l'educazione l'uomo nuovo per un mondo nuovo, un mondo che sia di pace e di libertà.

Sull'uso del pensiero della Montessori oggi pesano però due rischi. Da un lato si corre il pericolo di «imbalsamarla» nel museo delle idee pedagogiche, di ridurla a un capitolo della storia dell'educazione, privandola di connessioni con le problematiche educative attuali. Dall'altro, s'inclina verso un'assunzione dogmatica del suo Metodo, facendone una procedura liturgica e una panacea per l'educazione infantile, senza assimilare la sua lezione in modo critico.

Questo lavoro muove dalla consapevolezza che dalla Montessori la pedagogia e l'educazione hanno ancora molto da imparare, a condizione però che il suo discorso sia ripreso in modo critico e sviluppato in maniera scientifica. Diversamente si renderebbe un cattivo servizio a una studiosa che faceva della ricerca il volano dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Montessori M. (1916), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Loescher.
Montessori M. (1938), *Il segreto dell'infanzia*, Bellinzona, Istituto Editoriale Ticinese.
Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti.

Massimo Baldacci

Ordinario di pedagogia presso l'Università Carlo Bo di Urbino. Per Erickson dirige la rivista «Pedagogia più Didattica». Fa parte della direzione scientifica della Fondazione Montessori Italia. Fra le sue ultime pubblicazioni: *Scuola al bivio* (Milano, 2019).

Miguel A. Zabalza

Professore emerito dell'Università di Santiago de Compostela (Spagna), è laureato in Psicologia e Pedagogia e dottore in Psicologia. Si occupa di educazione della prima infanzia e di formazione degli insegnanti, argomenti su cui ha fatto ricerche e scritto numerosi libri. È direttore della rivista «RELAdEI».

Capitolo primo

Maria Montessori tra scienza e utopia

di Massimo Baldacci

Introduzione

Maria Montessori è spesso ricordata per il suo impegno a dare un profilo scientifico alla pedagogia dell'infanzia, ma nella sua opera si può ritrovare anche una vena utopica. Anzi, si può asserire che il nesso tra scienza e utopia rappresenta una caratteristica distintiva del suo pensiero. Un pensiero che, pur avendo radici positiviste, si intrecciò con motivi spiritualisti e con suggestioni teosofiche, dando luogo a un organismo teorico complesso e articolato.

Ma perché la Montessori avvertì l'esigenza di coniugare l'impostazione scientifica con un orizzonte utopico? Oggi abbiamo ancora bisogno della sua utopia? E qual è, in generale, il rapporto tra pedagogia e utopia?

Per tentare una sommaria risposta a questi interrogativi, la nostra trattazione si svolgerà in 3 punti: (1) in primo luogo, daremo alcuni chiarimenti generali sul concetto di utopia; (2) poi, analizzeremo la dimensione utopica del pensiero montessoriano e il suo nesso con la prospettiva scientifica; (3) infine, faremo alcune riflessioni sul rapporto generale tra la pedagogia e l'utopia.

La dimensione dell'utopia

Nel linguaggio ordinario, l'utopia corrisponde a un sogno irrealizzabile, alla costruzione di castelli in aria. Il creatore di questo termine, Tommaso

Moro, giocava sulla sua ambiguità etimologica, in quanto può derivare sia da *eu-topia* (luogo buono), sia da *ou-topia* (luogo inesistente). Il significato del termine «utopia» oscilla tra questi due poli.

In altre parole, l'utopia consiste nella prefigurazione di uno stato di cose che supera radicalmente i limiti e le contraddizioni dello stato presente. Come tale essa si dà come inattuale, esige una rottura radicale con l'esistente e quindi appare di difficile o impossibile realizzazione.

Più precisamente, la struttura tipica dell'utopia presenta due lati. Da una parte, una critica dei limiti e delle contraddizioni del presente. Per esempio, Moro (1516), denunciava i guasti sociali provocati dalla recinzione delle terre pubbliche per adibirle a pascoli (in Inghilterra, era la fase dello sviluppo delle manifatture laniere), osservando che le pecore — da animali mansueti — si erano trasformate in belve che divoravano gli uomini. Dall'altra parte, l'utopia propone l'immaginazione di uno stato diverso e radicalmente migliore, che però ancora non esiste. Per esempio, per restare a Moro, quello di un'isola immaginaria caratterizzata da un'organizzazione sociale ideale (una sorta di comunismo *ante litteram*). Tale atto d'immaginazione può però assumere due forme differenti: *onirica* o *ricostruttiva*, secondo la distinzione di Mumford (1962). La prima rappresenta una sterile fuga nel sogno, che trascura le condizioni storiche. L'utopia ricostruttiva, invece, elabora un progetto di trasformazione della realtà che tiene conto del mondo in cui si deve realizzare. Torneremo ancora su questa distinzione in termini diversi.

Per quanto riguarda la questione della genesi delle utopie, si può asserire che esse tendono a nascere in momenti di profonda crisi sociale, e rappresentano tentativi di risposta — sebbene spesso solo immaginaria — a tali situazioni. L'*Utopia* di Moro (1516) vedeva, infatti, la luce nella fase di ascesa della borghesia, con la conseguente tendenza alla disgregazione dell'ordine feudale. Facendo un passo indietro, quella che forse è definibile come la prima utopia della storia, *La Repubblica* di Platone, viene formulata nel IV secolo a.C., nel periodo di crisi della *polis* (e, in particolare, della crisi d'Atene dopo la sconfitta nella guerra del Peloponneso). Facendo invece un passo in avanti, il *socialismo utopico* del XIX secolo (Owen, Fourier, Saint Simon, ecc.) prendeva le mosse dalle gravi contraddizioni sociali generate dalla rivoluzione industriale.

Si deve, inoltre, osservare che — come ha sottolineato Banfi (1967) — quando la crisi porta alla rottura della concezione culturale che ha regnato

in un dato periodo storico ed entro cui l'educazione si dava come una prassi socialmente determinata, allora la problematica educativa emerge nella sua evidenza e si pone nella sua autonomia. In altre parole, in una crisi culturale, l'educazione tende ad apparire come un problema, anziché come una pratica scontata. Questo implica che la nascita dell'utopia e la fioritura di teorie pedagogiche tendano a essere legate.¹ Entrambe si nutrono di una situazione di crisi sociale e culturale. Anzi, come osserva Mumford (1962), le utopie tendono a trattare il mondo in modo unitario, e quindi — oltre alle dimensioni politiche ed economiche — sono inclini a comprendere anche l'aspetto educativo. Così, *La città del sole* di Campanella (1602) include la dimensione educativa, affidandola all'apprendimento informale delle conoscenze istoriate sulle mura della città. E la *Nuova Atlantide* di Bacone (1627) descrive un'organizzazione sociale che fa perno su un'istituzione culturale-formativa: la «Casa di Salomone».

Facciamo, infine, un cenno alla difficile questione del valore dell'utopia. A questo proposito, sulla valutazione dell'utopia ha sempre pesato la critica realista.² Per stare al caso più celebre, Marx ed Engels criticarono il socialismo utopico come una congerie di chimere, sostenendo la necessità di passare a un *socialismo scientifico* (Engels, 2009) basato su un'analisi rigorosa della società e dell'economia capitalista. In altre parole, l'utopia sarebbe il risultato di una fase ancora immatura del pensiero, e dovrebbe perciò lasciare il posto alla scienza. Qui vediamo come la scienza e l'utopia siano poste in opposizione, secondo una gerarchia di valore che pone la prima in posizione dominante.

Tuttavia, nel Ventesimo secolo, l'utopia ha conosciuto una rivalutazione. Da una parte Mannheim (1929) ha compiuto un'importante distinzione

¹ A questo proposito, si può osservare che *La Repubblica* di Platone è un'utopia che si caratterizza al tempo stesso come politico-sociale e come pedagogica. L'epoca di Moro è anche quella di Erasmo, autore di un'opera pedagogica come il *De pueris instituendis* (1529), che — in modo innovativo — poneva l'esigenza di iniziare l'istruzione del bambino prima dei sei anni e criticava il sadismo disciplinare dei maestri. Infine, tra i socialisti utopici, Owen fu animato da una spiccata sensibilità pedagogica, che lo portò a organizzare spazi educativi per l'infanzia.

² Contro tale critica, si potrebbe rammentare la posizione espressa da Rousseau (1762) nella *Prefazione all'Émile*, che biasima a sua volta quei realisti che, sostenendo la necessità di attenersi a ciò che è fattibile, finiscono per giustificare l'esistente e le pratiche consuete.

tra ideologia e utopia. Secondo questo studioso, l'ideologia consiste nella giustificazione dell'esistente o addirittura nella sua idealizzazione, ed è quindi funzionale al mantenimento dello *status quo*. L'utopia, invece, prefigura una trasformazione del mondo, e implica perciò una sua consapevolezza critica. Dall'altra, un marxista eretico come Ernst Bloch — da *Lo spirito dell'utopia* (2004) al *Il principio di speranza* (2005) — ha sostenuto l'esigenza di ripercorrere a ritroso il cammino indicato da Marx ed Engels, tornando dalla scienza all'utopia (o meglio all'*utopia concreta*, come vedremo più avanti). Ma questo è precisamente il cammino compiuto dalla Montessori, che inizia come scienziata e diviene, poi, anche una sorta di profetessa. Passiamo, perciò, al secondo punto della trattazione.

La Montessori: dalla scienza all'utopia

Il cammino della Montessori dalla scienza all'utopia non è stato un percorso lineare. Il germe dell'utopia è stato presente precocemente nel suo pensiero, e se ne possono cogliere vari segni: la sua iscrizione alla *Società teosofica*³ nel 1899 (poi non rinnovata); la sua passione per il tema dell'emancipazione femminile, che la porterà a partecipare al *Congresso internazionale delle donne* di Londra nel 1899; la presenza, progressivamente maggiore, di motivi spiritualisti che s'intrecciano con la sua impostazione positivista.

Tuttavia, una prima fase dell'opera della Montessori reca un'impronta prevalentemente positivista. Il *Riassunto delle lezioni di didattica*, da lei tenute alla Scuola magistrale ortofrenica di Roma nel 1900 (Montessori, 1916) mostrano un impianto schiettamente medico-scientifico (appena temperato da un paragrafo sull'educazione morale, di profilo comunque positivista). Il *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una Casa dei bambini* del 1907 (Montessori, 1948) mostra una spiccata sensibilità sociale espressa

³ La Società teosofica si era costituita in America nel 1875, per essere trasferita in India negli anni successivi. La *teosofia*, da essa diffusa (che si vuole come un sapere divino, nel senso di essere causato direttamente da Dio), è costituita da un sincretismo di varie credenze religiose ed esoteriche, tra le quali quelle di matrice indiana coprono uno spazio rilevante. In particolare, l'etica teosofica è basata sull'idea di una fratellanza umana universale.

Capitolo terzo

Educazione come aiuto alla vita. Maria Montessori e la psicoanalisi

di Liliana Dozza

Nel presente contributo partiamo dall'assunto che l'ambito di applicazione nel quale le teorie psicoanalitiche hanno riscosso l'interesse maggiore sia stato quello educativo (Freud, 1925, p. VII). In particolare sosteniamo che — seppure gli obiettivi e i materiali studiati siano diversi — le scoperte fatte in ambito psicoanalitico e dalla pedagogia montessoriana tendono ad avvalorarsi e a integrarsi a vicenda (Montessori, 2000, p. 129).

Dopo una breve introduzione sull'idea di un'educazione psicoanaliticamente informata, entreremo nel merito delle concezioni e dei contributi di metodo che riteniamo rappresentino i punti di convergenza dell'approccio teorico-metodologico di Maria Montessori e della psicoanalisi, con particolare riferimento a Sigmund e Anna Freud.

Gli psicoanalisti di prima generazione e Maria Montessori

Dopo che Sigmund Freud aveva identificato le radici della nevrosi in età adulta, molti analisti avrebbero voluto intervenire in maniera preventiva fin dai primi anni di vita. Fra le prime generazioni degli allievi di Freud, c'era però molta incertezza sulla possibilità che il trattamento psicoanalitico potesse essere adattato ai bisogni di bambini molto piccoli e, quand'anche possibile, potesse essere disponibile per grandi numeri (Midgley, 2008).

La prima generazione di psicoanalisti — Freud, Jones, Ferenczi — aveva poca esperienza di lavoro diretto con i bambini e nessuna riguardo alla professione di insegnante o di educatore.¹ In generale, aderirono in maniera entusiastica agli approcci anti-autoritari e di educazione progressiva compiendo una serrata critica delle pratiche educative tradizionali che reprimavano la curiosità infantile, soprattutto la curiosità sessuale.²

Anna Freud — dopo aver completato entrambi i *training*, prima come insegnante e poi come psicoanalista, forte della sua esperienza in entrambi i campi — cercò di mettere in pratica una pedagogia psicoanaliticamente informata nelle scuole e nei servizi per l'infanzia abbracciando l'approccio progressista «centrato sull'allievo» che stava trasformando l'educazione nella «Vienna rossa» del dopoguerra. Erano gli anni Venti e molti tra i giovani più idealisti ed entusiasti sceglievano la professione di insegnante cercando di conciliare il bagaglio della psicoanalisi con le riforme in educazione che il Partito Socialista Democratico viennese considerava una priorità a livello politico (Midgley, 2008). In questi anni Anna Freud³ era attratta dal lavoro di Maria Montessori.⁴ Le ragioni sono facilmente comprensibili. La Montessori era stata la prima a riconoscere l'interesse con cui il bambino utilizzava

¹ Erano soprattutto le donne ad avere un background professionale in educazione e un successivo training psicoanalitico (Ekstein e Motto, 1969, p. 8).

² Anna Freud (1954, p. 319) descriverà quegli anni come un periodo improntato all'ottimismo e alla fiducia che i disturbi nevrotici dipendessero primariamente da scelte educative inappropriate della famiglia, in particolare dall'inibizione delle pulsioni sessuali, aspetto su cui negli anni Venti si metteva un'enfasi che, a suo parere e con il senno di poi, non teneva conto a sufficienza del «bambino intero» e delle caratteristiche della mente umana.

³ Anna Freud (1885-1982) fu rappresentante della scuola viennese di psicoanalisi infantile. Il suo approccio favorisce l'adattamento del bambino all'ambiente in cui vive — sia esso quello familiare, scolastico o ospedaliero — e rivolge grande attenzione alla qualità della vita dei bambini e alla professionalità e responsabilità di chi se ne occupa, siano essi malati, «normali» o in situazione di svantaggio. Nel suo lavoro si avvale della combinazione di due metodi: l'*osservazione psicoanalitica* (relativa alla vita psichica inconscia) e l'*osservazione diretta e sistematica* (relativa al comportamento evidente nella vita quotidiana) in contesti istituzionali, come nidi e cliniche pediatriche. Il contributo più originale di Anna Freud per il nostro discorso è il *concetto di linee evolutive dello sviluppo* nel volume *Normalità e patologia nell'età infantile* (1965).

⁴ È noto l'apprezzamento della Montessori da parte di Sigmund Freud che, in un telegramma del 1917, le ricordava che anche sua figlia Anna era una sua seguace (Freud, 1960, p. 320).

liberamente in classe materiali di sviluppo presentati dall'insegnante, ma non prescritti, quindi ad apprezzare il piacere del successo sperimentato in un lavoro assunto per auto-determinazione, che incrementava la motivazione nell'apprendere. In particolare, intuiva che la «libertà entro limiti attentamente stabiliti» (Freud, 1976b, p. 5) poteva diventare il nuovo principio base dell'educazione, con implicazioni radicali nella pratica.

A metà degli anni Venti, Anna Freud incominciò il lavoro della sua vita: formò — insieme a Siegfried Bernfeld, August Aichhorn e Willi Hoffer, una giovane assistente di Bernfeld — un gruppo di studio che s'incontrava a cadenza settimanale per discutere di educazione e psicoanalisi⁵ e incominciò a tenere regolari consulenze a insegnanti delle «Nursery's Schools» di Vienna. Nel 1927 ebbe l'opportunità, offertale da Dorothy Burlingham e dall'amica comune Eva Rosenfeld, di istituire la «Matchbox School»,⁶ che operò fino al

⁵ Anna Freud (1976a, p. 308) si dichiara molto riconoscente a due importanti mentori: Bernfeld e Aichhorn. Siegfried Bernfeld, riformista in educazione, giornalista, editore, fu Presidente dell'«Association of Jewish Youth» d'Austria e fondò un college di *educational progressive training* per insegnanti. Nel volume *The Jewish People and its Youth* (1919) propose un modello di educazione progressiva in una società senza classi (che influenzerà il movimento dei kibbutz). Parallelammente aprì la «Baumgartner Children's Home» a 240 orfani di guerra di età tra i 3 e i 16 anni, esperienza che Anna Freud descrisse come il primo esperimento inteso ad applicare i principi psicoanalitici all'educazione. La «Baumgartner Children's Home» dovette però chiudere dopo 6 mesi in seguito a una serie di conflitti in larga parte dovuti a un setting educativo probabilmente non sufficientemente condiviso ed elaborato all'interno dello staff e con i bambini e i giovani coinvolti. August Aichhorn, rispettato insegnante e pedagogo già prima di interessarsi alla psicoanalisi, era direttore di due istituti per «ragazzi delinquenti». Rivoluzionò il trattamento residenziale di questi giovani integrando i contributi della psicoanalisi con un'educazione progressiva. Il suo libro *Wayward Youth*, prima edizione 1925, divenne un bestseller e influenzò un'intera generazione di educatori impegnati in questo ambito. Fu apprezzato nella Società psicoanalitica sia come educatore che come psicoanalista e portò un contributo di primo piano all'apertura di un nuovo campo di applicazione per la psicoanalisi (Freud, 1951, p. 628).

⁶ Questa nuova scuola sperimentale — che realizzò una sintesi tra psicoanalisi e educazione progressiva, fu denominata in almeno tre modi: *Hietzing School* (località in cui era insediata), *Burlingham-Rosenfeld School* (nomi delle benefattrici), *Matchbox School* (struttura e dimensioni). Peter Blos (1967, 1983) ne fu principal teacher accanto a insegnanti part-time quali Anna Freud, Dorothy Burlingham, August Aichhorn, Joan Erikson e a un second teacher, Erik Erikson, che sarebbe diventato uno dei maggiori pensatori e studiosi in USA nella seconda metà del ventesimo secolo (Midgley, 2008).

1932: un'esperienza educativa scarsamente citata nella storia della psicoanalisi rispetto alla risonanza che ebbe il lavoro svolto da Anna Freud alle «Hampstead War Nurseries» durante la Seconda guerra mondiale (Midgley, 2007).

Negli stessi anni, la Montessori, impegnata nel suo lavoro di ricerca-riflessione-sperimentazione in contesto naturale, faceva tesoro del contributo di molteplici scienze dell'uomo — pedagogia progressiva, psicologia moderna, psicoanalisi, sociologia, pensiero teologico e filosofia (De Bartolomeis, 1953; Perquin, 1958; Frabboni, 1974; Bertin, 1975; Tornar, 1990; 2007; Fornaca, 1993; Scocchera, 1997; 2005; Cives, 2001; 2008; Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Lillard, 2006; 2017; Benelli e Moè, 2007; Midgley, 2007; 2008; Baldacci, 2015; Baldacci, Frabboni e Zabalza, 2015; De Giorgi, 2013; 2018; 2019; Trabalzini, 2003; 2018) — ed elaborava una teoria e un metodo che oggi, alla luce delle conseguenze delle neuroscienze, risultano estremamente attuali e innovativi (Oliverio, 2015).

Va aggiunto che la Montessori intrattenne rapporti positivi con la comunità psicoanalitica viennese, in particolare con Alfred Adler (Trabalzini, 2003, p. 94). Ciononostante, non si fece troppo coinvolgere dai concreti tentativi dei suoi seguaci viennesi che cercavano di mediare un'alleanza fra i due movimenti (Midgley, 2008).

Per un progetto di formazione per tutta la vita

Una rottura di paradigma: il bambino padre dell'uomo

Freud e la psicoanalisi, così come le teorie di Maria Montessori, contribuiscono a dare forma a un'immagine dinamica e inedita dell'infanzia, il cui processo di sviluppo si costruisce attraverso una storia di microscambi, spesso conflittuali, dove ha un peso rilevante il gioco di interazioni che s'instaura tra il bambino — i suoi bisogni, desideri, fantasie inconscie — e l'ambiente in cui vive.

Con Sigmund Freud (1856-1939),

balza vivo, sulla scena dell'indagine scientifica, un nuovo personaggio: il bambino. Anche prima d'allora la cultura scientifica si era occupata di bambini. Basta ricordare il famoso *Emilio* di Rousseau. Ma lo sguardo è

diverso: Emilio parla per dimostrare le teorie educative del suo autore, è del tutto funzionalizzato allo scopo che Rousseau si è prefisso, quello di plasmare un adulto ideale per una società ideale (Vegetti Finzi, 1976).

Hans, il bambino di cui Freud ci parla nel *Caso del piccolo Hans* (1909), è un bambino che desidera fortemente, immagina, ha bisogno di sapere (o di sapere di poter sapere sulla sua sessualità e su quella dei genitori). È tutt'altra cosa dall'immagine di bambino innocente e dipendente che si era venuta cristallizzando nella cultura occidentale.

Dal canto suo, la Montessori descrive la mente del bambino come una *mente assorbente*, che nasce, si forma e si trasforma in modo naturale autocostruttivo creando la sua «carne mentale» nel contesto sociale e nella relazione con l'ambiente. È una mente inconscia, non razionale, assimilatrice e *onnivora* che, essendo ancora incapace di selezionare gli elementi intorno a sé, s'impregna in maniera inconscia di tutto ciò che il suo ambiente le comunica (modalità di comportamento, norme e lingue, oggetti e tecnologie), tanto che lo sviluppo può impoverirsi o addirittura arrestarsi se incontra ostacoli o stimoli insufficienti oppure può dilatarsi, se assecondato, al punto che i bambini finiscono per assomigliare a ciò che li circonda e «diventano come la cosa che amano» (Montessori, 1999, p. 105). Maria Montessori considera la mente del bambino diversa da quella dell'adulto. I periodi sensitivi del movimento, del linguaggio, del lavoro, dell'indipendenza, dell'ordine, della concentrazione si addensano nel periodo 0-3 anni. Il suo straordinario potere, dopo i tre anni, gradualmente scema fino ai 6, quando il bambino accede al pensiero logico e razionale e «ogni nuova acquisizione di sapere ci è causa di duro lavoro e di fatica» (Montessori, 1999, p. 26). La Montessori è anche consapevole che la dimensione motoria, la più antica dal punto di vista evolutivo, dà forma a componenti non solo motorie, ma anche motivazionali e cognitive, religiose, morali in modo sistematico e profondamente intrecciato alla padronanza del linguaggio.

La fase embrionale «spirituale» dell'infante dura circa tre anni. A questo punto la personalità umana raggiunge un primo livello di integrazione. Nei successivi tre anni di vita avviene un'elaborazione conscia e un arricchimento di ciò che è stato acquisito a livello inconscio (Montessori, 2018, p. 23).

Quella che emerge da entrambi gli approcci è una concezione di bambino dirompente: da Sigmund Freud vista in retrospettiva lasciando

emergere il passato alla Montessori vista in prospettiva assecondando e sostenendo le energie vitali e profonde del presente per il futuro; entrambi con una postura e un approccio molto simile all'etnometodologia. In questo modo, sia la scoperta della vita inconscia del bambino come matrice della vita adulta fatta in ambito psicoanalitico, sia la scoperta della plasticità neuronale e capacità del bambino di assorbire le impressioni dell'ambiente in maniera inconscia e carica di forza vitale fatta dalla Montessori, hanno prodotto una rivoluzione nel modo di considerare l'infanzia e hanno fatto emergere un'educabilità naturale riguardo alla quale le idee della Montessori sono fondamentali e al contempo estremamente precise e molto semplici. Ella ha ben chiaro che la plasticità e modificabilità cognitiva — proprie del cervello in ogni età della vita — dispongono, nell'infanzia dell'uomo, di un potenziale straordinario. Questa naturale educabilità — prorompente quanto a potenziale e fragile quanto a bisogno di accoglienza, cura, reciprocità — assegna all'educazione e alle figure adulte deputate all'educazione e alla cura il compito di creare un ambiente idoneo a sostenere e «dilatare» le possibilità di sviluppo affinché l'educazione sia di aiuto alla vita.

Scrivo, al riguardo, Mario Montessori Jr.:⁷

È un dato di fatto che alla nascita l'uomo è molto immaturo, se confrontato con altri primati. Di conseguenza, la parte del processo di crescita e sviluppo che gli animali portano a termine nella fase embrionale, viene completata dall'uomo nella fase postnatale, quando subisce influenze dal mondo esterno. È questo che intende la Montessori quando parla della doppia vita embrionale della specie umana. Considera questo ulteriore sviluppo come il proseguimento del processo embrionale al quale l'individuo partecipa in maniera attiva, sebbene stavolta riguardi l'ambiente esterno. [...] La fase postnatale è un periodo formativo di intensa attività durante il quale il bambino deve creare interiormente la struttura di base della sua personalità (Montessori, 2018, pp. 21-22).

⁷ Mario Montessori Jr. (1921-1993), figlio della Montessori, fu psicoanalista e vicepresidente dell'Associazione Psicoanalitica Internazionale. È autore del volume *Educazione come aiuto alla vita*, pubblicato per la prima volta nel 1976 e poi nel 1992 in edizione rivisitata, tradotto in italiano e pubblicato nel 2018 dalle Edizioni Il leone verde.

Una rottura di paradigma, quindi, rispetto all'idea d'infanzia imperante nella psicologia e nella pedagogia del tempo, tanto che la frase «Das Kind ist der Vater des Mannes» (Freud, 1977, p. 417) s'impone con un gesto scientifico di immensa portata: fa derivare la vita psichica dell'adulto dal bambino, collocando il bambino nella posizione di colui che genera l'adulto (Assoun, 2004). Il bambino — puntualizza Assoun nel saggio *Il bambino, padre dell'uomo. Figure freudiane dell'infantile* — svolge la funzione-soggetto della frase e l'adulto si trova nel posto del complemento oggetto, dal momento che la vita psichica dell'adulto, ormai arrivato alla fine della propria crescita, trova origine e derivazione da quella del bambino, ritenuto allo stato embrionale del suo «sviluppo». In questo senso, il bambino assume la funzione paterna, generatrice dell'adulto futuro.

Il bambino «padre dell'uomo», il bambino «costruttore dell'essere», il bambino «operaio dell'umanità»; sono alcune delle espressioni con le quali Maria Montessori, a sua volta, rappresenta la natura e la missione dell'infanzia. Considera l'età 0-3 anni, in cui il bambino crea la propria realtà psichica e culturale, l'età dell'oro dell'essere umano e anche della specie. Sostiene che il concetto di educazione cambia e diviene quello di aiuto alla vita del bambino e allo sviluppo psichico dell'uomo (Montessori, 1999) se riconosciamo che la mente infantile è diversa dalla nostra — in quanto le sue potenzialità e energie appartengono a una mente inconscia — e che non possiamo intervenire direttamente nel processo di passaggio dall'inconscio alla coscienza e in quello della costruzione delle facoltà umane.

In altre parole, l'inconscio, l'Io e la coscienza di sé si co-costruiscono, gesto dopo gesto, racconto dopo racconto, attraverso «stratificazioni» progressive di azioni, rappresentazioni e narrazioni.

Setting psicoanalitico e ambiente educativo: contributi di metodo che s'illuminano a vicenda

La seconda idea di fondo su cui intendiamo riflettere riguarda il concetto di setting psicoanalitico e di ambiente educativo così come inteso da Maria Montessori. Due concetti e indicazioni di metodo — quello di setting psicoanalitico e quello di ambiente/setting educativo — che possono essere riletti sulla base dell'assunto che la «libertà entro certi limiti attentamente

stabiliti» e coerenze condivise sia il principio base dell'educazione (Freud, 1976b, p. 5) e anche della ri-educazione e della terapia analitica.⁸

In senso molto generale, si può definire con il termine *setting*⁹ un'istituzione, ossia una struttura organizzata degli spazi, dei tempi delle regole-relazioni (rapporti di potere) intercorrenti tra fornitori e fruitori di una funzione convenuta come socialmente utile (Zucchini, 1978, pp. 89-99).

Secondo l'approccio psicoanalitico, la coerenza di un *setting* chiaro, esplicito, condiviso quanto a finalità, spazi, tempi, regole/relazioni (tavola 1) crea le condizioni di comunicazione, ascolto, riflessione¹⁰ ai fini della presa di coscienza della dimensione inconscia che influisce sulla vita dell'adulto.

Alcuni autori di approccio analitico (Foulkes e Anthony, 1991; Di Maria e Lo Verso, 1995) distinguono i termini *set* e *setting* per rendere evidente che *set* è l'assetto che fissa spazi, tempi, relazioni/regole, mentre *setting* comprende il

⁸ Ricordiamo che Aichhorn (figura molto influente nella formazione di Anna Freud, la quale nei primi anni Venti lo accompagnava ogni venerdì a osservare le istituzioni e sistemazioni sociali per «giovani delinquenti»), nel suo ruolo educativo, rifiutava un approccio autoritario e punitivo ma era altrettanto sospettoso di approcci sentimentali che potevano incoraggiare un'indulgenza apparentemente illuminata. Aichhorn sapeva portare insegnanti e operatori esasperati dal comportamento di certi giovani a vedere oltre, a cogliere la complessità della situazione o della persona. Poteva dire: «Bene, posso guardare questo ragazzo in questo modo, ma possiamo guardarlo anche in quest'altro, e ci potrebbero essere altri modi ancora» (Coles, 1992, p. 46).

⁹ *Setting* è un termine inglese che deriva dal verbo *set*: la radice indoeuropea di *set* è *sta* (che designa la stabilità) e ci rimanda a istituire (*in-statuere*) e istituzione. Significa organizzare, mettere a punto, disporre, stabilire e stabilizzare qualcosa, e fissare le condizioni di funzionamento di una cosa o di una situazione introducendo parametri di continuità e di regolarità; ha quindi a che vedere con tutto ciò che costituisce il contenitore, la cornice, il confine organizzativo in cui un'attività umana viene disposta.

¹⁰ Per fare un esempio, parliamo del teatro. Con il termine e il concetto di *set* intendiamo l'«ossatura procedurale» che garantisce l'azione teatrale, vale a dire: il palco, le quinte, gli «arredi», i tempi/regole. Il *setting* comprende sia il *set* sia i significati, i valori e gli ideali che s'intende trasmettere, quindi la sceneggiatura, la storia, le emozioni. Altrettanto, in ambiente scolastico e ri-educativo, il *set* — ossia l'ambiente (spazi, tempi, regole/relazioni) che creiamo — è interconnesso con la concezione che abbiamo dei bambini e dei giovani di cui concretamente ci occupiamo e con il progetto educativo che, consapevolmente o inconsapevolmente, perseguiamo.

progetto, ossia il sistema d'ipotesi e le finalità per cui s'istituisce un determinato *set* e, insieme, la teoria interpretativa con cui vengono letti i fatti.

L'istituzione di un ambiente educativo *dedicato* è la soluzione educativa e scientifica che Maria Montessori ha dato al bisogno di vita e di lavoro del bambino. Si tratta della progressiva costruzione di un con-testo¹¹ (spazi, tempi, relazioni intersoggettive e intra-soggettive) coerente con l'idea di un'educazione che accompagni e sostenga il dinamismo e la continua trasformazione che, nel bambino piccolo, costruiscono l'uomo che sarà domani. È un contesto dove l'osservazione dell'educazione dei bambini non è fatta solo per conoscere lasciando le cose come sono (così come dalla psicologia sperimentale del suo tempo),¹² bensì si fa strumento «trasportatore/trasformatore» di energie e di innovazione per potere indicare oltre, in direzione di autonomia. L'idea di dilatare la naturale educabilità del bambino¹³ ha trovato forma ed espressione nella Casa dei Bambini¹⁴ e ha caratterizzato l'intero

¹¹ Il termine *contesto* [dal lat. *contēxtu(m)* «nesso, legame», derivato di *contexere* «contessere»] significa intreccio, tessitura di fili o d'altro. In lingua italiana, è il participio passato di contessere, nel senso di tessere insieme, intessere. In ambito educativo, il contesto educativo è un concetto chiave di una concezione che interpreta i processi di apprendimento-insegnamento come «situati», cioè strettamente collegati a un insieme di relazioni/regole e narrazioni che coinvolgono, in maniera reciproca, educatori e alunni in un ambiente determinato (spazi, materiali, tempi, contratto educativo) all'interno di un progetto e di un processo educativo di co-evoluzione (Bateson, 1976; 1984) che riguarda educatori/insegnanti, bambini/studenti. Un contesto che, quando è educativo, è una costruzione condivisa che «regola» gli scambi nei gruppi: in essi, relazioni regole, narrazioni/significati si con-tessono e s'intrecciano creando rapporti d'interdipendenza tra i soggetti e con l'ambiente, tanto che un segmento della vita di una singola persona diventa parte della storia di altre vite.

¹² Montessori (1926, p. X).

¹³ L'idea di un'educazione *dilatatrice* fu espressa da Maria Montessori in modo evidente negli ultimi anni della sua vita, in particolare in *Formazione dell'uomo* del 1949.

¹⁴ La prima Casa dei Bambini fu inaugurata il 6 gennaio 1907 nel quartiere popolare di San Lorenzo, in via dei Marsi, 58. Diretta da Maria Montessori, era destinata a raccogliere i figli degli inquilini del casamento in età compresa tra 3 e 7 anni, in una sala sotto la direzione di una maestra; disponeva anche di un giardino, dove i bambini potevano organizzare un orticello (Montessori, 1926, p. 315). Era una casa dove i bambini potevano organizzare in modo autonomo la loro attività e al contempo fu un laboratorio intersoggettivo di sperimentazione e di creazione di quello che poi diventò il metodo Montessori, pubblicato

progetto di ricerca e di intervento di Maria Montessori: «un'educazione che liberi dalle catene e dalla condizione/percezione della minorità infantile», che «ingrandisca», apra gli orizzonti e i sentimenti, conduca verso il progresso e verso «un degno livello di umanità» (Trabalzini, 2003, pp. 190-193 e p. 222; Cives, 2008, p. 9). La Casa dei Bambini è un ambiente organizzato e arredato tenendo conto dei bisogni dei bambini.

La maestra [...] non predica, né costringe, ma asseconda e aiuta. Le regole sono nell'organizzazione stessa dell'ambiente, nella disposizione del materiale alla portata dei bambini, nella struttura del materiale di sviluppo e nei fini dell'attività dei bambini nell'ambiente (Opera Nazionale Montessori, 1907, pp. 30-31).

È un contesto dove l'adulto — attraverso l'osservazione diretta — si fa *interprete del bambino*:

[...] scopre lo stretto rapporto tra esercizi sensoriali-motori e sviluppo della mente, la profonda gioia raggiunta attraverso l'operare intelligente, tale da assorbire e superare — sostiene la Montessori — la stessa dimensione del gioco, la disponibilità di «periodi sensitivi» come fasi ottimali e irripetibili per lo sviluppo di certe capacità, l'esistenza di una inconscia «mente assorbente», dominante nella prima infanzia, quindi affievolita, poi trasformata in mente cosciente (Cives, 2001, pp. 138-139).

L'ambiente è predisposto per consentire attività di vita pratica, osservazione della natura e cura di animali e di piante. Il materiale strutturato fa cogliere in modo analitico

le qualità primarie e secondarie di tutti i possibili oggetti, isolando le singole sensazioni e per far sperimentare le variazioni, le distinzioni, le gradazioni, i contrasti, le corrispondenze, le sequenze e soprattutto di eliminare e controllare materialmente l'errore. [...] L'attività, l'esercizio, il movimento vengono così concepiti in termini di ordine, chiarezza, attenzione, ragionamento. Più che gli aspetti culturali, del resto non trascurati, conta nel metodo montessoriano l'acquisizione di comportamenti, di abilità, di competenze tendenti a organizzare in modo logico le sensazioni e le esperienze (Fornaca, 1985, p. 228).

nel 1909 con il titolo, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica, applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*.

Capitolo decimo

L'educazione cosmica come «struttura che connette»

di Silvia Fioretti

La «nuova alleanza»

Il sapere scientifico sbarazzato dalle fantasticherie di una rivelazione ispirata, soprannaturale, può oggi scoprirsi essere ascolto poetico della natura e contemporaneamente processo naturale nella natura, processo aperto di produzione e di invenzione, in un mondo aperto, produttivo e inventivo. È ormai tempo per nuove alleanze, alleanze da sempre annodate, per tanto tempo misconosciute, tra la storia degli uomini, delle loro società, dei loro saperi e l'avventura esploratrice della natura (Prigogine e Stengers, 1981).

La scienza, ormai da decenni, ritiene fondamentali i processi di auto-organizzazione biologica e discute la necessità di una «nuova alleanza» fra sapere scientifico e natura, fra la strutturazione evolutiva dei processi viventi e i movimenti fisici e cosmici, fra l'educazione dei singoli individui e lo sviluppo compiuto, etico e civile, dell'umanità.

In questo ambito, così complesso e articolato, Maria Montessori e Gregory Bateson rappresentano due personalità distinte, e per certi versi analoghe, due riferimenti esemplari di una visione sistemica, predittiva e originale, volta a individuare una «nuova alleanza» fra spirito scientifico e visione utopica della realtà e della sua evoluzione. Per entrambi gli autori

questa «nuova alleanza» sfocia in elaborazioni teoriche complesse e utopiche ed è quindi possibile ravvisare alcuni elementi costanti e analoghi, che verranno esplorati in questo contributo, quali: l'idea di «Educazione cosmica» in Montessori e di «Ecologia della mente» in Bateson; la relazione fra l'unità dinamica e l'educazione dilatatrice; una visione particolare del «sacro» che consente di identificare l'educazione cosmica come «struttura che connette» l'apprendimento all'evoluzione dei processi di adattamento dinamico fra organismi e ambiente in un'unica biosfera coevolutiva.

Maria Montessori e Gregory Bateson

Una delle tante definizioni che sono state date della Montessori recita: «Pratica come una marchigiana e visionaria come un'indiana» (Montessori, 2006, p. 173). La nascita a Chiaravalle nelle Marche le ha, probabilmente, consentito di «assorbire» le caratteristiche di quel territorio. Ancora oggi è una regione a vocazione agricola con aziende in gran parte artigiane gestite a conduzione familiare, quindi abitata da persone pratiche e «attive», che usano le mani in modo «laborioso», per coltivare e produrre. Questa prima parte della definizione consente di individuare un primo livello, o un primo periodo, della figura complessa e articolata della nostra autrice. Il nucleo centrale della sua teoria, il periodo della Casa dei Bambini nel quartiere san Lorenzo a Roma, è impegnato dall'elaborazione del Metodo caratterizzato dall'esercizio sensoriale e dal materiale di sviluppo, dall'educazione indiretta. La Montessori non si è limitata alla «praticità», al fare motivato e libero, ereditata dalla nascita marchigiana. Ha trovato poi spazio di condivisione e «dilatazione» all'estero per lo sviluppo di quelli che sono i fondamenti del metodo. Fondamenti scientifici ispirati, allo stesso tempo, a un *paradigma positivista*, atto a giustificare la pratica sui fondamenti biologici e psicologici, e fondamenti filosofico-pedagogici (la visione dell'infanzia e l'educazione dilatatrice) ispirati da un *paradigma spiritualista*, dove l'educazione diventa un processo spirituale di crescita interiore dei soggetti (Baldacci, 2015).

Quindi, apparentemente, «visionaria come un'indiana» si riferisce a un secondo livello, o secondo periodo, anche se non ci sono rotture di

continuità (Cives, 2008), ma soltanto anticipazioni e accentuazioni di sviluppo dei diversi temi. Prendendo spunto dagli anni del soggiorno in India, dal 1939, ospite della società Teosofica, la teoria montessoriana incontra altre culture, si apre al mondo (Cives, 2010). Sono gli anni di *Educazione per un mondo nuovo* (1946), *Come educare il potenziale umano* (1948), *La formazione dell'uomo* (1949). In questi volumi la Montessori prospetta la conciliazione delle ragioni dell'intera umanità con quelle della pace universale e della natura fornendo un messaggio «visionario» e utopico, di un progetto generale ormai consolidato, di un'idea universale per gli uomini di «educazione cosmica».

Witzezaele, in merito a Gregory Bateson, scrive: «Come può uno scienziato rispettare così poco le regole della scienza? Come può osare reintrodurre nella scienza dei concetti che sono stati estirpati con tanta difficoltà: l'amore, la mente, la bellezza e anche il sacro?» (2006, p. 18). Infatti, le teorizzazioni di Bateson sono caratterizzate in particolare dallo sforzo di far convergere sulla conoscenza concetti e metodi da campi diversi come la biologia, l'antropologia, la comunicazione o la psichiatria. La ricchezza e la particolarità dell'approccio di Bateson risiede nella sua capacità di attingere prove empiriche da queste aree per sviluppare problemi e modelli che, pur collegati a contesti specifici, si aprono ad approcci trasversali. La schizofrenia, i rituali del gioco, il «doppio vincolo» sono tutte questioni prese in esame per indagare la molteplicità dei rapporti che si stabiliscono tra gli esseri e le dinamiche contestuali in cui sono impegnati. Tutti questi temi sono presentati in diversi saggi raccolti in volumi dai titoli particolarmente evocativi: *Verso un'ecologia della mente* (1972), *Mente e Natura* (1979), *Una sacra unità* (1991), *Dove gli angeli esitano* (1987).

Bateson, in altre parole, invita la scienza a rinunciare alla «visione semplificata» della scienza. «Non era stato così quando avevo cominciato il lavoro di ricerca. Allora le regole erano chiarissime: nella spiegazione scientifica non si deve mai fare ricorso alla mente o alla divinità né si deve fare appello a cause finali» (Bateson e Bateson, 1987, p. 27). Chiede agli scienziati di utilizzare un doppio approccio rigorosamente scientifico e, allo stesso tempo, integrato dall'immaginazione. In un saggio intitolato *Il tempo è fuori squadra* invita i colleghi del Consiglio dell'Università della California, nel 1978, a «... riportare il nostro sistema entro una giusta sincronia e armonia tra rigore e immaginazione» (Bateson, 1984, p. 295), per

favorire l'educazione degli studenti, per diventare sensibili alla «struttura che connette» con un approccio, quindi, «poetico» e olistico.

Entrambi, Montessori e Bateson, «pensatori» geniali, influenti e incisivi, sono accomunati da un certo anti accademismo. Montessori è stata più apprezzata all'estero, Bateson destinato a essere riconosciuto e apprezzato, quasi osannato, dai posteri. Entrambi «pensatori» originali e solitari in quanto rifiutano di abdicare alle loro intuizioni personali e difendono, anche in forma utopica, la possibilità di mantenere una visione unitaria della materia e del pensiero.

L'educazione cosmica e l'ecologia della mente

Questa ricerca dell'unità accomuna entrambi come visionari e profetici nelle loro teorizzazioni di Educazione cosmica e Ecologia della mente.

L'Educazione cosmica ha una prospettiva complessa: è dichiaratamente scientifica ma, insieme, anche pedagogica, filosofica, spiritualista. La Montessori non affronta il tema dell'Educazione cosmica in astratto, ma muove da condizioni particolari, quelle in cui l'umanità non è ancora riconosciuta e rispettata completamente. Vale a dire la condizione femminile, quella disabile, con un occhio anche al rispetto e alla dignità dei lavoratori. Solo successivamente si concentra sull'infanzia, vista come il luogo privilegiato per cogliere la condizione umana e per fissare la logica del suo sviluppo.

Nell'educare i bambini, richiamiamone quindi l'attenzione alle schiere di uomini e di donne che la luce della celebrità non illumina, alimentando così in loro l'amore per l'umanità; non il sentimento vago e anemico che oggi viene predicato con il nome di fraternità, né il sentimento politico secondo il quale le classi lavoratrici dovrebbero essere redente ed elevate. Quello di cui vi è soprattutto bisogno non è affatto un sentimento paternalistico e caritatevole verso l'umanità, ma la coscienza reverente della sua dignità e di quanto essa vale (Montessori, 1948, p. 46).

In *Come educare il potenziale umano* (1948) la Montessori individua lo scopo della propria prospettiva pedagogica, cioè la possibilità di permettere a ogni individuo di riconoscersi come parte di un tutto, il Piano Cosmico,

e realizzare l'evoluzione pacifica della società umana tramite l'educazione del bambino. Questa si realizzerà soddisfacendo le esigenze cognitive dei bambini attraverso l'educazione cosmica che è un'educazione scientifica e, allo stesso tempo, sviluppo etico. Tale completezza si raggiunge grazie alla conoscenza dell'Universo, sviluppata come idea-guida, come tutto-unico, come un antesignano approccio «interdisciplinare» che, attraverso i contenuti e i materiali pensati e sperimentati dalla Montessori e da suo figlio Mario, crea un intreccio costante tra le discipline. «Il principio fondamentale dell'educazione è la correlazione fra tutte le materie, che trovano il loro centro nel piano cosmico» (Montessori, 1948, p. 123). La storia dell'universo, la consapevolezza della sua indagine, della sua struttura, della sua evoluzione e delle sue funzioni susciteranno interesse e ammirazione nei bambini non attraverso la memorizzazione di conoscenze frammentarie, ma stimolando la fantasia e l'immaginazione, gettando le basi future per l'apprendimento e lo sviluppo della mente più scientifica e razionale.

La Montessori utilizza il suo paradigma pedagogico di «educazione cosmica» come un'ipotesi di costruzione della conoscenza, come una modalità per avvicinarsi al rigore della ricerca scientifica attraverso lo sforzo di cercare i nessi e le spiegazioni dei fenomeni scientifici racchiusi nel Piano Cosmico. Il «Piano Cosmico» è, per la Montessori, una «Finalità superiore, che pone gli esseri viventi in rapporto con la terra e la sua economia vitale non potrebbe mai rivelarsi alla coscienza degli animali: eppure dalla loro opera dipendono forme superiori di vita, la stessa superficie della terra, la purezza dell'aria e dell'acqua» (1946, p. 51). Ravvisa una sorta di *ormé* al lavoro per l'evoluzione della terra. *L'ormé* è l'impulso di forza vitale, nel bambino si manifesta come entusiasmo, felicità e gioia di vivere e nell'adulto diventa forza di volontà (1946, p. 61). Per la Montessori lo scopo della vita è l'evoluzione del cosmo, l'armonizzazione del tutto per, così, «creare un mondo migliore» (1946, p. 51).

Così, per la Montessori come per Bateson, le nostre premesse epistemologiche dualistiche ci impediscono di «essere sensibili» alle relazioni fra le diverse parti dell'ecosistema di idee alle quali prendiamo parte. Non ci permettono di cogliere i legami, l'organizzazione, la struttura. L'approccio scientifico ignora le relazioni fra le cose ed entro le cose e noi.

Bateson, in questo senso, cerca di render conto di un fenomeno molto complesso, quello dell'interazione fra l'uomo e il suo ambiente, utilizzando

le analisi formali utilizzate in biologia. Si tratta di una sintesi di tutte le sue ricerche, provenienti dalla biologia, dall'antropologia, dalla psichiatria, per gettare le basi di quella che chiamerà un'Ecologia della mente. È interessato da tutta l'organizzazione della rete di comunicazione, la struttura, che connette l'uomo al suo contesto. Quello che chiama *mind*, «ecologia della mente», si trova all'opera nell'uomo e negli animali, anche nei grandi ecosistemi, nelle foreste e nelle spiagge. Prende in considerazione le relazioni tra le parti differenti di un organismo: quelle relative all'organizzazione e quelle relative alla struttura relazionale, che resta costante nel corso dello sviluppo.

Per Bateson il processo mentale emerge dall'*interazione* fra i differenti elementi di un sistema, è il risultato di avvenimenti che si producono nel processo di organizzazione di questi elementi, all'interno della loro relazione. Si tratta di un approccio olistico, fondato sulla differenziazione e sull'interazione fra elementi di un insieme. Allo stesso modo non si può limitare la mente a quello che attraversa l'interiorità di un individuo. Il pensiero non è esclusività dell'uomo ma, nell'accezione batesoniana, è il risultato dell'interazione dell'uomo con il suo contesto. A pensare è un cervello all'interno di un uomo che appartiene a una struttura che comprende un contesto. È questa la particolarità dei processi mentali, o ecologici, il mondo delle idee non si limita all'uomo, ma sono tutti i circuiti composti di elementi a poter trattare l'informazione, sia che si tratti di una foresta, di un essere umano, di un lago o di una pietra.

Più o meno sono le cose di vario tipo che accadono nella nostra testa e nel nostro comportamento e quando abbiamo a che fare con altre persone e quando andiamo su e giù per le montagne e quando ci ammaliamo e poi stiamo di nuovo bene. Tutte queste cose si interconnettono e, di fatto, costituiscono una rete che, nel linguaggio locale, si chiama *mandala*. Mi sento più a mio agio con la parola «ecologia», ma sono idee che hanno molto in comune. Alla radice vi è la nozione che le idee sono interdipendenti, interagiscono, che le idee vivono e muoiono (Bateson, 1991, p. 399).

L'unità dinamica e l'educazione «dilatatrice»

Bateson, come la Montessori, difende così la possibilità di individuare una visione unitaria della materia e della mente, di ricercare lo stesso tipo

di processo all'interno dei diversi domini dei fenomeni naturali. I differenti organismi, e i sistemi e i sottosistemi ai quali appartengono, evolvono grazie alle loro interazioni. L'Evoluzione è un processo di perfezionamento e «la vita è un agente cosmico» (Montessori, 1948, p. 50). Non si può così, a costo di snaturare il processo interazionale, considerare e studiare l'individuo come un'entità isolata. «Esiste un solo problema, ed è lo sviluppo umano nella sua totalità; quando si ottiene questo in una qualsiasi unità — si tratti di un bambino o di una nazione — tutto il resto seguirà da sé, spontaneamente e armoniosamente» (Montessori, 1948, p. 29). Allo stesso modo non si può studiare un albero senza tenere in considerazione l'ecosistema da cui è partito. Si svilupperà in funzione dell'acqua e dei minerali che potrà recuperare dal terreno, dall'aria più o meno inquinata in cui cresce, dall'ombra più o meno importante che faranno gli altri organismi viventi che lo circondano. «L'unità di sopravvivenza è *l'organismo più l'ambiente*» (Bateson, 1972, p. 503). L'albero che noi potremo vedere è il risultato di un adattamento unico al suo contesto di vita. «In tutta l'opera della natura si è rilevata una significativa unità di metodo: è evidente che essa segue un piano, che è lo stesso per l'atomo come per il pianeta» (Montessori, 1948, p. 167). Allo stesso modo per l'uomo che, nel corso dei contatti continui con il contesto, evolve, apprende, cambia: così come apprende a tenere in considerazione la forza di gravità per muoversi (grazie a una serie di prove ed errori corretti dai feedback che riceve secondo Bateson) egli apprende a comportarsi socialmente adattandosi ai vincoli e ai legami delle relazioni interpersonali, con la sua famiglia, con il suo gruppo di appartenenza, con differenti membri della società nella quale vive (grazie all'educazione, alla formazione dell'individuo, secondo la Montessori). Quando un organismo deve adattarsi al suo contesto, deve mantenere la sua integrità compensando le aggressioni del suo ambiente, grazie a un meccanismo continuo di feedback. «L'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con "unità mentale"» (Bateson, 1972, p. 503). «... Perché anche l'umanità è un'unità organica che sta ancora nascendo» (Montessori, 1948, p. 169). Il sistema ecomentale, o eco-logico nel senso di non solo logico, è così posto in connessione con la storia naturale.

Quando si restringe la propria epistemologia e si agisce sulla base della premessa: «Ciò che interessa me sono io, o la mia organizzazione, o la mia specie», si escludono dalla considerazione altri anelli della struttura: si

decide di volersi sbarazzare dei sottoprodotti della vita umana e si decide che il lago Erie sarà un buon posto per scaricarveli; si dimentica però che il sistema ecocommentale chiamato lago Erie è una parte del *nostro* più ampio sistema ecocommentale e che se il lago Erie viene spinto alla follia, la sua follia viene incorporata nel più vasto sistema del *nostro* pensiero e della nostra esperienza (Bateson, 1972, p. 504).

Come funziona questa connessione? «Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e lo schizofrenico dall'altra?» (Bateson, 1979, p. 21). La risposta fornita è *estetica* in senso batesoniano, cioè sensibile alla struttura che connette. Ci sono connessioni di primo ordine che, secondo varie strutture di simmetria, interne al singolo granchio, connettono le parti di un granchio. Se confrontiamo il granchio con un'aragosta troveremo tra loro altre connessioni strutturali che sono, in questo caso, di second'ordine. Nel momento in cui ponessimo a confronto le connessioni di second'ordine scaturite dai granchi e dalle aragoste con le connessioni, emerse dal confronto fra uomo e cavallo, avremo a che fare con connessioni di terzo ordine.

Per chiarire questa immagine di meta connessione Bateson utilizza la similitudine della spirale. «La spirale è una figura *che conserva la sua forma (cioè le sue proporzioni) man mano che cresce in una dimensione*, per successive aggiunte all'estremità libera. Perché dovete sapere che non esistono spirali veramente statiche» (1979, p. 26). Questa spirale, questa evoluzione dinamica è, per analogia, riferibile all'educazione dilatatrice di Maria Montessori, al compimento dell'infanzia che si amplia in modo dinamico se lasciata libera.

In *formazione dell'uomo* (1949) la Montessori presenta l'idea dell'educazione dilatatrice, per cui «Si corregge solo "dilatando", dando spazio dando mezzi, per l'espansione della personalità: suscitando interessi più lontani da quello che fa un altro individuo, che pure si sta immiserendo accanto a noi» (Montessori, 1949, p. 50). L'educazione dilatatrice è un'educazione che ingrandisce, nello spazio ampio di un orizzonte, che apre ai sentimenti e conduce verso il progresso. L'educazione deve liberare il bambino dalle «catene che gli impediscono di avanzare», deve «moltiplicare alla sua portata i motivi di interesse che soddisfino più profonde tendenze sepolte nell'animo», «invitare a conquistare nell'illimitato, anziché reprimere i desideri di

possedere ciò che posseggono i vicini» (Montessori, 1949, p. 51). In altre parole si tratta di «formare alla grandezza», alla complessità, per annullare i limiti e superare i contrasti, in una prospettiva cosmica di conciliazione costruttiva tra umanità e natura. L'evoluzione, il perfezionamento umano è un obiettivo che va perseguito attraverso la scienza (la guida delle leggi cosmiche) e la pedagogia (la ricostruzione dell'educazione).

L'azione dilatatrice è, così, una potente azione educativa che interviene sulla coscienza dell'individuo per risvegliarla all'ambiente. L'educazione sensoriale è posta in relazione con gli esercizi ripetuti spontaneamente e con le «favole cosmiche», i racconti ricchi di immaginazione presentati in modo narrativo con l'ausilio degli esperimenti scientifici, per elevare i livelli mentali attraverso un'educazione indiretta.

La connessione con il «sacro»

Bateson, in un saggio, racconta come ha appreso ad annodare il farfallino all'età di otto o nove anni. Descrive questa azione come «una pensata che considero ancora oggi una delle grandi imprese intellettuali della mia vita» (1991, p. 405) perché, in quel momento, la mente e l'anima erano concentrate sulla soluzione del problema. Bateson apprende soprattutto che è possibile riflettere a fondo sui problemi, e dopo averlo scoperto riesce a farlo senza ripetere tutto dall'inizio. «Ma dal punto di vista spirituale, estetico, non sarà mai più come la prima volta, quando tutta la mia mente e tutta la mia anima erano concentrate sulla soluzione del problema. Quando ci riuscii fu un momento di integrazione» (Bateson, 1991, p. 406). Questa idea di integrazione di Bateson consente di qualificare il nostro percorso scientifico, pratico e rigoroso, con un approccio globale, olistico, metaforico, un percorso riflessivo che ci consente di meditare, di individuare una risonanza della nostra natura biologica. «Se uno si dedica seriamente a qualcosa, che sia arte, scienza o altro, ciò cui si dedica diviene una componente piuttosto cospicua di ciò che gli è sacro» (Bateson, 1991, p. 406). È qui, nella modalità dell'annodarsi il farfallino, nel concetto di integrazione e di sacro, che possiamo scoprire l'importanza dell'estetica, della percezione dei legami, della struttura, della forma, della «struttura che connette».