

Collana Il Lavoro Educativo

LE

**Chirone  
Socrate  
Buddha**

Modelli e stili  
di relazione educativa

AA.VV. A CURA DI  
A. RAVIOLA

edizioni  
ARCIPELAGO







Collana: Il Lavoro Educativo

Elio Aloisi, Alberto Carcereri, Marco Cerri,  
Guido Contessa, Grazia Honegger Fresco,  
Alberto Raviola, Fabio Salandini  
CHIRONE, SOCRATE, BUDDHA

©Copyright 2001 Edizioni Arcipelago  
Via Bertelli, 16  
20127 Milano  
[www.edarcipelago.com](http://www.edarcipelago.com)

Prima Edizione GENNAIO 2001  
Edizione elettronica MARZO 2008

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, riproduzione e adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i Paesi.

Copertina: ABC... Studi (Verona)

## **IL LAVORO EDUCATIVO**

*Collana promossa da ASPED*

*e diretta da Alberto Raviola e Maria Vittoria Sardella*

La pratica dell'educare implica una relazione in cui si accompagna il procedere dell'altro nella sua evoluzione esistenziale. In questa fine millennio la bellezza e la difficoltà di educare le nuove generazioni sta diventando un compito che pervade ambiti fino a qualche anno fa impensabili.

La pluralità dei percorsi esistenziali giovanili, il mutamento del ruolo e dell'organizzazione della famiglia, le trasformazioni in atto nel mondo della scuola, l'importanza del tempo libero e della sua qualità, ci fanno dire come l'educazione stia diventando pratica quotidiana per molti adulti aldilà della professione svolta.

In questo senso le pubblicazioni della collana "Il Lavoro Educativo" intendono rispondere agli interessi teorici e sistematici degli addetti ai lavori, con approfondimenti metodologici e indicazioni operative, ma anche offrire un'opportunità di un primo approccio per tutti coloro che per vocazione o casualmente si trovano ad accompagnare altri, giovani e adulti, nella loro crescita.

Ulteriori informazioni: [www.asped.com](http://www.asped.com)

Elio Aloisi, Alberto Carcereri, Marco Cerri,  
Guido Contessa, Grazia Honegger Fresco,  
Alberto Raviola, Fabio Salandini

# **Chirone Socrate Buddha**

## **Modelli e stili di relazione educativa**

a cura di  
Alberto Raviola

## Indice

- Pag. 7      [Prefazione](#)
- Pag. 11     [Modelli di Magistero](#)  
(Guido Contessa)
- Pag. 18     [Vademecum problematico per il maestro del 2000](#)  
(Alberto Raviola)
- Pag. 40     [Figure del maestro](#)  
(Marco Cerri)
- Pag. 66     [Dall'impero all'arcipelago: la famiglia da costruire](#)  
e il ruolo magistrale dei genitori  
(Guido Contessa)
- Pag. 77     [Il modello educativo della C.T.](#)  
"La Genovese" (Verona)  
(Fabio Salandini)
- Pag. 106    [La perla nascosta ovvero del metodo simbolico](#)  
(Elio Aloisi, Alberto Carcereri)
- Pag. 120    [Maestri di vita nella scuola](#)  
(Guido Contessa)
- Pag. 131    [Un progetto di formazione ancora poco esplorato:](#)  
vitalità del modello Montessori  
(Grazia Honegger Fresco)

## **Prefazione**

*Alberto Raviola*

Il ventesimo secolo si conclude con molti interrogativi sul futuro dell'umanità.

In crisi sono le certezze sulla sopravvivenza della specie e dell'ecosistema planetario, ma questione che mi interessa di più, la irreversibile caduta nell'oblio della coscienza, individuale e collettiva, che dovrebbe vigilare sulla vita della civiltà umana. Sembrano essere arrivati a punti di rottura irreversibili fenomeni già presenti nel passato, ma tollerati o repressi, durante questo ultimo scorcio del millennio.

Ne ricordo alcuni a mio giudizio tra i più problematici.

La crisi inarrestabile di un modo di pensare la "sovranità". Fondato su un patto sociale tra individui e garante di diritti/doveri finalizzati alla pacifica convivenza ha mostrato e mostra oggi più che mai la assoluta inadeguatezza a rispondere alle istanze di sovranità delle persone. Fino a derive totalitarie e/o secessioniste e le recenti trasformazioni geopolitiche, sociali, culturali. Basti pensare all'ultimo decennio, durante il quale sono emersi in accelerazione istantanea fenomeni di deflagrazione statale, frammentazione culturale, emigrazione etnica. Fenomeni che comunque durante questo secolo erano stati rimandati attraverso arguti movimenti bellici.

La riproposizione della soggettività quale perno e fulcro da cui ripartire per costituire nuove aggregazioni e forme di convivenza. L'individuo sta esprimendo, e spero lo farà sempre di più in futuro, desideri di appropriazione del tempo e dello spazio di vita. Nel lavoro, nelle relazioni, nella costruzione di senso all'esistenza. Che significa desiderio di espressione ed istanza di potere a fronte degli ultimi colpi di coda di un collettivo (regione, nazione, continente) che in

maniera difensiva rispetto alla sua inarrestabile caduta, sta oggi esercitando repressione, dominio e richiesta di obbedienza.

L'obsolescenza dei saperi, territori invasi e devastati dalla tecnica e dall'intelligenza artificiale, e la loro "non più trasmissibilità" secondo logiche di replicabilità e di adattamento di chi impara a chi insegna. Da cui una sorta, a mio parere, di necessaria ri-generazione del sapere anche attraverso la valorizzazione del fraintendimento e della creatività delle nuove generazioni. Focalizzando la pratica educativa verso un sapere di "partire da sé", come capacità di "significare la vita" non solo come acquisizione di tecniche e competenze, professionalità e intelligenza ma anche come esercizio di pensiero critico dell'esistente, culturale e tecnologico.

In relazione a quest'ultimo ambito problematico, che io e altri colleghi affrontiamo nelle pagine di questo libro, ritengo che oggi ancora nascoste siano le tracce di un pensiero critico (sia in chi governa le istituzioni educative, che negli stessi operatori, insegnanti, genitori) sul fare educazione alla luce dei mutamenti in atto.

Da una parte, la trasmissione di atteggiamenti e comportamenti mi sembra delegata e lasciata sostanzialmente in mano a professionisti del "contenuto" delle discipline piuttosto che ad esperti del "processo" attraverso il quale informazioni, conoscenza, competenze vengono comunicate di generazione in generazione. Dall'altra il lavoro educativo in maniera proporzionale al crescere dell'educando, abbandona l'attenzione all'interessa della personalità, per privilegiare abilità strumentali e competenze tecniche o tecnologiche. Come se queste ultime fossero "in sé" sufficienti per far crescere coscienza e capacità di lettura critica della realtà. In una parola *pensiero*.

La concezione ancor oggi diffusa, che ispira il fare educazione, si rivela contraddittoria con il principio universalmente riconosciuto della centralità dell'essere umano, dall'interiorità del quale si porta alla luce l'ingegno, la capacità di giudizio, di ricerca, di intelligenza critica. Sopravvive e prospera un'idea di educazione che si ispira ad un *criterio utilitaristico*, dove l'ambiente rappresenta l'attrattore a cui

l'essere umano in evoluzione deve adeguarsi. Tale criterio si traduce in un interesse per l'accumulo delle esperienze e dei saperi passati e non può contenere né favorire alcun lievito per il futuro, se non quello di carattere inerziale.

Sembra insomma che la sostanza del fare educazione debba essere attinta al di fuori dell'uomo; come se la rapidità del progresso tecnologico e la sua intrusività nel quotidiano non possa essere che gestita attraverso linee di interpretazione derivanti da saperi del passato. Si può intravedere a fondamento di tale criterio, un presupposto gnoseologico di aristotelica memoria: quando l'essere umano nasce, nulla sa e nulla porta con sé, dunque riempiamolo secondo il *nostro concetto del meglio*.

Al contrario, mi sembrano ancora poco esplorate le conseguenze educative di un'idea che consideri ogni bimbo e bimba che nasce, originale e dunque non omologabile né generalizzabile. La relazione che si instaura, in ogni forma di "trasmissione del sapere", potrebbe rivelarsi così non seriabile, ripetibile, e dovendo rifarsi ad un contesto fatto di esperienza comune, presentare i caratteri di originaria fondazione. L'incontro è imprevedibile, le emozioni e gli avvenimenti che in esso vi agiscono fanno parte di un processo di conoscenza che si sostanzia in un misterioso "qualcosa", perdendo di vista l'originaria relazione e i suoi protagonisti.

A partire da questi interrogativi e riflessioni problematiche nasce l'idea di proporre un libro "a più mani" che abbia come tema i modelli e gli stili educativi.

Chirone Socrate, Buddha: tre figure mitiche che mostrano tre modi di essere con se stessi e in relazione con gli altri e così rappresentano "sguardi" e voci narranti sul modo di essere esempi e maestri di vita. Chirone sostituito di altri nella relazione educativa per realizzare in "terra" l'ordine deciso in "cielo" dagli Dei. Socrate "filosofo dell'etica e dell'estetica", maestro della sapienza di "partire da sé"

per conoscere e far scoprire all'altro la conoscenza. Siddharta Gautama della famiglia dei Sakaya, ovvero Buddha, lo Svegliato, sovrano dell'a-temporalità, estraneo al mondo in cui vive, propugnatore della rinuncia ad un'idea di progresso ineluttabile e incontrastabile.

Le tre figure paradigmatiche ispirano una raccolta di scritti, occasione per un confronto non dogmatico tra "appassionati", per descrivere problemi e proporre idee sul fare educazione. E a questo proposito ciascuno dei saggi del libro ha la pretesa di riflettere e far riflettere, a partire dalla pratica quotidiana di educare, sul pensiero che ne è profondo ispiratore. Senza prescindere dal riferimento ai soggetti destinatari dell'azione educativa degli autori (bambini, adulti, genitori, ex tossicodipendenti) e dal tipo di intervento attuato (istruzione, formazione, cura) ma tentando di offrire a chi legge indicazioni per una seria ricerca intorno ai fondamenti culturali e psicologici che ispirano modelli e stili di relazione educativa.

Per un lavoro di ricerca aperto e non concluso, che auspico coinvolga chiunque desideri approfondimento e confronto attraverso un contatto diretto con me e con i colleghi che hanno contribuito ad avviarlo, all'interno di queste pagine.

## Modelli di Magistero

*Guido Contessa*

### Cosa è un maestro di vita?

Maestro di vita può essere chiunque. È la persona che ha contribuito a costruire la maggior parte di ciò che ciascuno di noi è oggi. O meglio, è la persona che oggi ricordiamo come più determinante nel nostro essere come sappiamo di essere. In questa definizione si nascondono diversi problemi. Il primo riguarda la coscienza. In che misura ciò che sappiamo di essere corrisponde a ciò che siamo realmente? Tutti i giorni conosciamo persone il cui livello di consapevolezza è bassissimo, perché si sovrastimano o sottostimano, o non capiscono ciò che provano, o non riescono a mettersi a fuoco. Il secondo problema è addirittura a monte del divario fra esistenza e coscienza: di cosa dobbiamo e possiamo essere coscienti? Quello che chiamiamo Io, personalità, carattere, comportamento non è qualcosa di stabile nel tempo e nello spazio. È molto comune l'esperienza del cambiamento di sé al mutare del contesto: nessuno si comporta in Chiesa come a casa; con gli amici esprimiamo una parte di noi che occultiamo sul lavoro e viceversa; nel rapporto di coppia siamo diversi che nei rapporti di vicinato. Ed è altrettanto comune l'esperienza del cambiamento di sé con lo scorrere del tempo: si cambiano gusti e tipi di amicizie; credenze e opinioni; persino i ricordi.

Quindi: di quale Io dobbiamo essere consapevoli? Non possiamo definirci se non come grumo di comportamenti, variabile e fluttuante nel tempo e nello spazio, e ciò di cui siamo ragionevolmente sicuri e coscienti, è l'immagine che ci siamo costruita di noi stessi, qui ed ora. E non è rara l'attribuzione a qualcuno, come fonte o stimolo, di questa immagine: qualcuno cui attribuiamo il ruolo di nostro maestro di vita. E qui sta il terzo problema: il ricordo. Ricordare è una ricostruzione mentale di eventi passati, soggetta al nostro stato

d'animo mentre la facciamo. Quando siamo di buon umore ricordiamo gli eventi belli del passato, o coloriamo di bellezza fatti e persone che non lo erano. Quando siamo di malumore il passato ci sembra un percorso negativo, di dolori e fallimenti. Ciò che è passato non è ricostruibile se non a partire da un punto di vista, come ben sanno gli storici, parziale, mobile e soggettivo. Dunque noi abbiamo un'immagine di noi stessi, la cui costruzione attribuiamo in gran parte a qualcuno, attraverso un ricordo che ugualmente costruiamo.

Non ha alcuna importanza che i nostri maestri di vita sapessero o volessero essere tali. Né ha importanza che noi li investissimo consapevolmente o volontariamente di questo ruolo. *Il maestro di vita è una relazione influenzante, che lascia conseguenze persistenti a prescindere dalla sua qualità, e dalla volontà o consapevolezza dei due attori.* Non conta che la relazione fosse buona: molti sono consapevoli di avere acquisito aspetti del proprio carattere che odiano, da adulti che odiavano (familiari, insegnanti o educatori). Non conta neppure che la relazione fosse nota e consapevole da parte di entrambi o di uno solo degli attori. Prendiamo parti della nostra immagine senza accorgercene ed anche all'insaputa della fonte. Forniamo modelli anche senza volerlo.

Le cose, come se non bastasse, si complicano quando il maestro di vita non è un singolo soggetto, ma un'esperienza. Il gruppo di amici d'infanzia, una malattia, una relazione di coppia o un divorzio, un lutto: tutto ciò che costituisce una grande avventura emotiva, può guadagnarsi l'attribuzione di *"maestra di vita"*. Qui non ci sono persone precise cui assegnare una funzione di influenzamento, ma una situazione complessiva, un aggregato di persone che magari faticiamo a ricordare una per una, un clima relazionale, una consuetudine di vita, che ci sembra abbiano lasciato in noi un'eredità. Possiamo perciò dire che *il maestro di vita è anche un'esperienza emotiva che lascia persistenti conseguenze sul nostro comportamento, anche senza essere intenzionale o consapevole.* L'esperienza viene fatta per i motivi più diversi, ivi compreso il caso, e nessuno di coloro che ne fa parte di solito pensa o vuole che essa diventi maestra di vita. Ma a volte, e per alcuni, succede. Spesso un rapporto o una esperienza per qualcuno, a posteriori, sono

giudicati decisivi per la vita, ma sono irrilevanti per gli altri soggetti coinvolti.

Si potrebbe obiettare che tutte le relazioni e tutte le esperienze sono potenzialmente influenzanti, ed in qualche modo noi siamo, qui ed ora, il risultato di tutte le nostre esperienze e relazioni passate e presenti. Il che obiettivamente è vero, ma meno vero soggettivamente. Ognuno di noi, in concreto, attribuisce a qualche particolare relazione o esperienza più importanza che ad altre, anche se muta questa attribuzione cambiando tempo e contesto.

## Non possiamo non essere “figli”, o allievi

Tutti i ruoli esistenti, famigliari (genitore, coniuge, fratello), professionali (medico, insegnante, operaio) o sociali (elettore, consumatore, contribuente) sono il frutto di una scelta, più o meno libera e intenzionale. Ognuno di questi ruoli si può scegliere o no. L'unico ruolo obbligato è quello di figlio, generato, dato alla luce, cui nessuno può sottrarsi. L'essere figlio ha a che fare col destino, con la dipendenza, l'accettazione passiva di un disegno imperscrutabile, la disponibilità a lasciarsi influenzare. Essere figlio (allievo, discendente, erede) equivale a riconoscere, per la propria immagine di sé, un debito verso qualcuno o qualcosa. Essere figlio significa riconoscere (avere riconoscenza per) uno o più “maestri di vita”.

Naturalmente è molto diverso essere figlio e accettare di esserlo. Per qualcuno è naturale essere e sentirsi figlio di qualcuno, genitore, educatore, maestro, o esperienza che sia. Per molti si tratta di una faticosa ricerca, che corrisponde alla fatica di crescere e maturare. I modelli di risposta al rifiuto di sentirsi figli sono diversi, ma tutti hanno a che fare col processo identitario. Eccone alcuni:

- **la fotocopia** (esisto solo se divento come Te; il maestro è buono, io sono “cattivo”)
- **l'antagonista** (esisto solo se divento l'opposto di Te; il maestro è cattivo, io sono “buono”)

- **l'autogenerato** (mi sono fatto da solo; nessuno mi ha fatto da maestro)

## **“Solo chi sa essere figlio” può essere maestro di vita**

Può diventare maestro di vita solo chi sa essere figlio, ed ha accettato questo ruolo, inteso come prosecuzione originale, sensibile alle radici, capace di riconoscimento e gratitudine, ma libero di inventarsi. Per essere maestro di vita bisogna percepirsi come oggetto buono e libero, e percepire l'allievo come oggetto buono e libero.

Cresciuto come imitazione del maestro, il figlio fotocopia non concepisce altro che i processi di riproduzione, clonazione, replicazione. Diventa un maestro ossessivo (si fa esattamente così come si è sempre fatto), vorace (tutto l'allievo deve diventare uguale al maestro), autoritario (ti dico io cosa fare, fai solo quello che dico io).

L'educazione a “immagine del Maestro” è l'ideale di questo figlio non libero, che vive nel ricordo e si stupisce se suo figlio non si assume il ruolo di “erede”, continuatore puntuale, riproduttore della catena familiare.

Modellato dall'antagonismo, il figlio oppositore entra nel vicolo cieco dell'impotenza. Qualsiasi azione magistrale si proponga, si aspetta solo un rifiuto e dunque si fa manipolativo, ponendosi nel ruolo di amico o fratello. Non può riprodurre il ruolo del suo maestro, perché l'ha rifiutato. Non può proporre un modello originale, perché sa che sarà respinto. Rifiutare il ruolo è una possibilità. Un'altra è quella di agirlo senza darlo a vedere, dare un modello senza dirlo, farsi maestro negandolo.

Il figlio autogenerato non può che essere un maestro assente. Essendosi fatto da sé, si aspetta che anche i figli facciano altrettanto. Non accetta la dipendenza, né la controdipendenza, nega il suo ruolo. Da figlio onnipotente si fa maestro inesistente.

Essere maestro di vita significa aiutare senza modellare, porsi come modello, ma accettando le digressioni.

## Modelli di maestri di vita

Come indica la Tav.1, possiamo classificare i modelli di magistero in tre diverse categorie mitiche. Naturalmente si tratta di modelli astratti, che in concreto non si presentano mai puri, e mai influenzano separatamente. Ciascuno di noi ha un'immagine di sé che attribuisce a persone o esperienze diverse fra loro, che contengono elementi di tutti i tre i modelli. La modellistica presentata può avere qualche utilità per coloro che possono professionalmente diventare "maestri di vita" e devono riflettere sul loro modo di esserlo: insegnanti, educatori, formatori. Avendo affermato che molte attribuzioni di magistero dipendono dalla memoria nel qui ed ora, non possiamo consigliare a nessun operatore di uniformarsi ad uno o più dei modelli presentati. Inoltre, abbiamo assegnato il ruolo di Maestro di vita anche alle esperienze, e quindi questi personaggi sono affiancati da luoghi simbolici coerenti.

**Tav.1**

	CHIRONE, l'addestratore e il LABORATORIO	SOCRATE, il maieuta, e l'AGORÀ	BUDDHA, l'illuminato, e il BOSCO
Immagine dell'allievo	Abilità concreta, perizia, precisione, comportamenti operativi	Riflessività, razionalità, atteggiamenti cognitivi	Sensibilità, emotività, comportamenti relazionali
Finalità principale	Istruzione e Addestramento	Maieutica	Esemplarità
Stile	Autoritario/Direttivo	Provocatorio/Non- direttivo	Coinvolgente/ Attivizzante
Focus	Mani	Testa	Cuore
Capacità	Abilità nel Contenuto	Sed-duzione	Fascinazione
Obiettivo	Vita Attiva	Vita Culturale	Vita Affettiva
Strumenti	Informazioni/ Conoscenza Norme	Dubbio/Analisi Curiosità	Esperienza/Emozioni Esempio

**Chirone**, maestro di Vita Attiva, è il modello più antico, e deriva dalla mitologia greca. Mezzo uomo e mezzo cavallo, ha istruito e addestrato Achille nell'arte della guerra. Il maestro di vita vicino al modello di Chirone è quello che risponde al bisogno del figlio/allievo di esprimere abilità concreta, perizia e precisione nel fare le cose, adeguatezza nei comportamenti operativi e pratici. È un istruttore, e quindi esprime un ruolo direttivo e autoritario: dirige in quanto esperto nel suo campo. Si riferisce alle mani o al corpo, si basa sugli strumenti dell'informazione, delle conoscenze e delle regole esecutive. I luoghi metaforici dell'esperienza di Chirone sono il laboratorio, la fucina, la palestra.

**Socrate**, maestro di Vita Culturale è il simbolo del pensiero greco, fatto di domande più che di risposte. È il modello dei nostri atteggiamenti cognitivi: apertura, riflessione, speculazione teorica, ragionamento logico, curiosità, dubbio. I luoghi di Socrate sono l'agorà, cioè la piazza dove i cittadini si confrontano sulla polis, l'università o i convegni di studio. Socrate è definito maieuta, termine greco per levatrice, in quanto "tira fuori" il sapere che è già in ciascuno, mediante domande e riflessioni logiche. Il suo ruolo è provocatorio, nel senso che "chiama fuori" l'interlocutore, e non-direttivo perché non ha una meta pre-definita: vi arriva alla fine dal labirinto creato da un dialogo. L'organo con cui opera è la testa, e verso di essa agisce per seduzione, cioè spiazzamento, messa in crisi, dirottamento. I suoi strumenti sono l'interrogazione, la curiosità, il dubbio sistematico e l'analisi.

**Buddha**, maestro di Vita Affettiva, è l'Illuminato. I suoi luoghi simbolici sono quelli della natura e delle emozioni: il bosco, come spazio di ritiro solitario; il fiume, come metafora dello scorrere del tempo ciclico. Presiede alla sensibilità, all'affettività, ai comportamenti relazionali. È il maestro sorridente, che influenza il cuore, con un ruolo coinvolgente e attivizzante. Si esprime con la fascinazione dell'esempio, ed opera con gli strumenti dell'esperienza e delle emozioni.

Questi tre modelli di base del magistero segnalano i tre modi principali di essere maestro, ma anche i tre aspetti centrali della personalità adulta, che sa, sa fare e sa essere. Riconoscere i nostri maestri di vita nei tratti di uno o più di questi modelli, significa anche definire la nostra personalità, in questo momento ed in questo posto.

Affermare che ciò che siamo ora è attribuibile in parte ad una figura come Chirone o una esperienza tipo Laboratorio, equivale a dare più valore a quelle parti di noi che sono centrate sull'abilità, la performance, la esecuzione del compito, il rispetto delle regole. Se ci identifichiamo come influenzati da Socrate o dall'agorà, abbiamo un'immagine di noi soprattutto come esseri razionali, dubitanti, critici e alla ricerca della verità. Quando infine ci facciamo di noi un'immagine istintiva, emotiva, passionale, facilmente la attribuiamo a qualche maestro tipo Buddha o a una esperienza di viaggio in una "selva oscura".

## Vademecum problematico per il maestro del 2000

*Alberto Raviola*

### Leonardo e Simone

*nell'occhio inconsapevole di un cucciolo animale  
Archivio Vivente della Terra  
un battito di ciglia sonnolente racchiude un'esistenza  
spazio determinato costretto dilatabile mi incanta*

Consorzio Suonatori Indipendenti

Nel 2000 Simone avrà un anno; farà i suoi primi passi e farà sentire la sua voce non solo con gorgogli e strilli, ma con vocali e consonanti, magari in parole disarticolate appartenenti ad un idioma originale. Leonardo varcherà la soglia della Scuola Elementare, spensieratezza e levità avranno un brusco parziale arresto, doveri e senso di responsabilità dovranno farsi largo per rubare spazio a diritti e onnipotenza. Chiederà di più e forse avrà di meno di quanto gli è potuto accadere fino ad oggi.

Leonardo è il primogenito e sta vivendo la difficoltà di dividere (anche un po' difendere) lo spazio vitale che governava, fino ad un anno fa, esclusivamente, dall'avanzare del fratellino: è un conflitto fraterno di interessi e di affetti per mantenere o guadagnare l'attenzione e la fiducia dei genitori. E d'altro canto è un continuo scambio di sentimenti, talvolta violento, ma anche altrettanto generativo di apprendimenti: Simone sta imparando da Leonardo, oltre che da noi e dall'ambiente che ha a disposizione. In qualche modo sembra che oltre a me e mia moglie la crescita dei nostri figli sia nelle loro mani,

non solo individualmente, ma anche “fraternamente” nella rivalità e nella complicità.

Spesso si fatica a riconoscere che il nostro agire non è l'unico ed esclusivo influenzante i nostri figli e che, di fronte alla potenza generativa che possiede la relazione fraterna (o paritaria, al di fuori della famiglia) talvolta può veramente poco. Oppure se riconosciamo quella limitatezza, la nostra reazione è quella dell'assoluzione da ogni responsabilità: proiettiamo sul grande schermo della società e dei suoi protagonisti istituzionali di sempre, stato, chiesa, scuola, i fallimenti dei nostri sforzi nella educazione dei nostri figli.

Il rischio di questa mancanza di consapevolezza (sia in un senso che nell'altro) è la contraddizione senza via d'uscita, il senso di colpa improduttivo, la deresponsabilizzazione dell'adulto-adolescente, in una parola la paralisi dell'agire educativo.

In questo senso Simone e Leonardo sono per me l'occasione più concreta di agire quotidianamente una relazione educativa e di riflettere sulla portata dei miei comportamenti e delle loro reazioni, ovvero dei loro comportamenti e delle mie reazioni.

A volte è gradevole, altre inquietante scoprire come, in fondo, è la mia ricerca di significati che produce parole e gesti nei loro confronti. Ricerca continua che si sostanzia anche attraverso le opportunità di relazione che ciascuno dei miei figli mi offre. Nelle richieste di obbedienza, nelle manifestazioni di affetto, oppure nelle risposte alle domande impertinenti si apre una possibilità di nuova espressione e forse di ulteriore consapevolezza: da una parte ogni mio comportamento condensa il senso delle mie convinzioni ed esprime l'ordine che ne ho dato fino ad oggi, dall'altra si misura (quel senso e ordine) con risposte inaspettate, aperture ad altri “sensi ed ordini”.

Nella relazione con i miei figli si esprime quanto sono riuscito a comprendere della mia esistenza e del mondo dentro al quale vivo, ma altrettanto emergono atteggiamenti e comportamenti che travalicano quella stessa consapevolezza. Posso solo intuire quanto misteriosi, al limite dell'indicibile, essi siano e quanto profonde possano essere le loro risonanze nella costruzione del mio “stare al mondo”.

Perché è probabile che l'esplorazione di quel profondo sconosciuto e l'accesso a qualche possibilità di comprensione sia così difficile e inquietante che talvolta non convenga nemmeno provare a percorrerlo. Durante il percorso si potrebbe incappare in domande quali: come sono stato figlio e ho "imparato" ad essere padre, come ho imparato ad ubbidire e come sono riuscito a trasgredire, come ho vissuto l'autorità e mi vedo esprimerla, come spero diventi il mondo e cosa faccio per influenzare il suo mutamento. Come gioco e vivo la mia esistenza nel conflitto (intra- e inter-soggettivo) tra repressione e creatività, tra anima e corpo, tra razionalità e irragionevolezza.

Partire da queste particolari e concrete relazioni, senza per questo limitare la mia riflessione ad esse, mi sembra il modo migliore per poter parlare, di modelli e stili di vita e di relazione, di influenza e cambiamento, in altre parole di relazione "magistrale". Di quanto il senso della relazione educativa sia collegato all'ordine interiore di ciascuno di noi. E di quanto questo ordine sia quello faticosamente costruito nel rapporto con l'autorità/le autorità, dalle quali abbiamo attinto, con paura e ammirazione, nell'imitazione e nella creatività, per poter vivere meglio l'ineludibile conflitto tra desiderio e realtà, tra realizzazione di sé e responsabilità verso l'altro. E di come tutto ciò sia vissuto in un mondo, storico e sociale, prodotto a immagine della umanità (e quindi anche mia) che cammina, nella continua nevrotica e irresolubile ricerca di conservare se stessa e di guarire dalla eterna malattia di credersi immortale.

## Ordine

*Dio ha creato l'uomo per introdurre nel mondo  
la facoltà di iniziare: la libertà*

Sant'Agostino

L'ordine ha in sé l'idea che le cose riposano al loro posto, che c'è una certa stabilità, un equilibrio dei rapporti, una sorta di armonia.

L'ordine è essenzialmente ordine del senso: il fatto stesso di rintracciare un ordine è alla base della possibilità di scorgere nell'altrimenti magmatico flusso delle percezioni e delle esperienze un senso, un orientamento, una direzione.

Rintracciare e far rintracciare un senso al reticolo di esperienze, sentimenti, vissuti, che sono la nostra e altrui vita. Costruire una tela che raccolga le relazioni e il mondo che viviamo e che sia poi il filo che spinge la nostra costruzione di un mondo (di fatti e di relazioni) che ci soddisfi, ci faccia felici.

Quante volte ci capita di dover rispondere alla domanda: "in quale senso vanno le cose e la vita". E altrettanto quante volte abbiamo sentito i nostri figli o allievi o utenti fare la richiesta di mettere ordine alle esperienze, ai comportamenti, alle parole, che vivono, agiscono, proferiscono o sentono. Un chiedere che è spesso implicito, oscuro, che riposa tra le pieghe di altro (sguardi e gesti) ma che se lo sappiamo decifrare richiede aiuto, consiglio, supporto o orientamento. Un chiedere ordine per rintracciare un filo e un habitat di necessaria sicurezza. Per poi, a volte, ripartire sicuri per rotte inesplorate e territori sconosciuti.

L'ordine organizza uno spazio rassicurante e confermante, abitabile come una specie di casa, che può indurre a non essere mai abbandonato, custodito gelosamente, riparo alle intemperie del mondo e degli altri. Ma l'ordine può altresì consentire di liberare energie verso altro. Verso altri. Anche verso il riconoscimento di ciò (e di chi) ha consentito la costruzione di quell'ordine, all'interno del quale si gioca fatalmente il rapporto tra elementi soggettivi e necessità oggettive. L'ordine come organizzazione di rapporti coinvolge il rapporto tra gli oggetti, il rapporto del soggetto con l'oggettività, e il rapporto dei soggetti tra loro, l'intreccio delle relazioni umane nel mondo.

L'ordine e il senso hanno a che fare con il mondo.

Non è forse un caso che *Kosmos* significhi sia ordine che senso. E che ordine abbia la sua radice nel latino *ordo-inis* e dal verbo *ordiri* che indica l'azione del preparare nella tessitura l'ordito, il sistemare preventivamente sul telaio i fili longitudinali che faranno da supporto

alla trama. L'ordine si rivela nella tensione essenziale tra un fattore di necessità e uno di libertà, tra qualcosa che tende a muovere da sé e qualcosa che lo determina.

Non è forse questo il nodo (?!): io (e ciascuno di noi) può essere modello e autorità per i propri figli (allievi, utenti e quant'altro) se avvia la ricerca, trova a volte dentro di sé e scova faticosamente nel mondo le tracce del proprio ordine interno. E questo non “prima o fuori” ma “contemporaneamente e dentro” la relazione magistratale, quale opportunità, affascinante ma incerta, di costruzione di senso.

Solo se cercherò di qualificare la mia autorità attraverso una maggior consapevolezza di quali siano state le autorità che mi hanno “formato” allora potrò giocarmi nella relazione magistratale, e anche attraverso di essa, incrementare quella consapevolezza. Se riuscirò a cogliere alcune delle tracce di quelle autorità potrò essere più “oggettivo” nei loro confronti e sperare di favorire potenzialità creative nella generazione che mi succederà.

## Autorità

L'autorità non comanda, non ordina con una forza esterna, ma piuttosto consiglia normativamente con una forza interna: non di una forza costringente si tratta, ma di una forza “stringente”.

L'autorità è insieme ricordo e costruzione. Costruzione perché risponde alla domanda “lui/lei cosa avrebbe fatto, se fosse stato al mio posto”; ricordo perché quel “lui o lei” sono una costruzione della nostra memoria. Attualità ricordata e costruita di quell'autorità (singolare ma anche plurale) che ci accompagna dentro e che ha contribuito al nostro processo di crescita.

L'autorità è trascendenza. Il consiglio di autorità è agito nell'interesse di chi è consigliato, il consiglio ha dunque il carattere del disinteresse e dell'aiuto. In qualche modo l'autorità ha sempre a che fare con un elemento di trascendenza (sacro): *Auctoritas* deriva dal verbo *augere*, aumentare, accrescere, elevare, nel senso della profondità.

L'autorità è possibilità di libertà. Libertà di agire ovvero esercizio della facoltà di iniziare; non tanto libertà da qualcosa oppure libertà della "volontà" che prende le forme della sovranità nel mondo. Quanto piuttosto libertà come necessità, lungi dall'essere incondizionata, al contrario necessariamente legata ad un ordine (=senso) che si accompagna ad essa: l'ordine dell'autorità riconosciuta. E quindi autorità senza coercizione. Il rapporto di autorità è gerarchico, influenzante, stringente, ed implica obbedienza, ma mantiene la libertà, perché si attualizza con la forza e l'interpretazione di chi obbedisce. È l'obbedienza requisito perché l'autorità si produca: si dice che solo chi ubbidisce saprà comandare. È nella faticosa e interminabile consapevolezza delle tappe interiori richieste dal processo di ubbidienza che si costruisce e raggiunge la propria capacità di essere autorità per altri.

L'autorità, nel senso di autorevolezza o autorità interiore, è secondo me una comprensione fatta di "sapere e di esperienza". Occorre che uno abbia perso l'idea di essere il "centro del mondo". Solo allora può nascere un interesse per l'altro, disinteressato che conduce a poter ubbidire a sé, all'altro, alla vita. Soltanto chi accetta di ubbidire a un altro (ubbidire da *ob*, di fronte, e *audire*, udire) riconosce il proprio limite. E viceversa è possibile percepire il proprio limite nella scoperta gioiosa dell'io dell'altro. La ricerca di un limite è ricerca di sé, gli altri sono indispensabili nel segnalarmelo, nel costringermi a tenerne conto, ad arrendermi all'evidenza, attraverso processi di fiducia e di accettazione che, se assunti consapevolmente e per lungo tempo, si chiamano rapporti di ubbidienza.

Autorità e obbedienza, libertà e necessità, ordine e senso sono i punti della costellazione che mi piace chiamare "dell'educazione". Con ambivalenze e contraddizioni, i percorsi che collegano questi concetti ci possono aiutare a pensare (e non solo a fare) per crescere e far crescere, per imparare e far imparare, per vivere e per far vivere meglio, in questo mondo.

## Mondo

*L'intelligenza pura è un prodotto della morte,  
o per lo meno dell'insensibilità psichica.*

Sàndor Ferenczi

Il secondo millennio si chiude con l'idolatria del capitalismo globale quale unica forma della convivenza economica umana. Lo spirito di questa nostra epoca è pervaso dalla coesa e inscindibile catena di capitalismo – modernità – razionalismo – scientificità – progresso. Una catena governata da una legge che non è legge di qualcuno, ma legge di nessuno, irrintracciabile nella fonte, visibile però nella riduzione ad un unico modello planetario di vita.

Periferie e centri storici, aspirazioni e modelli, modi di vestire e mangiare, idoli musicali e televisivi, linguaggi giovanili e droghe...  
... sono gli stessi (nonostante le differenze di nome o di griffe) da Hong Kong ad Adelaide, da Göteborg a Kinshasa, da Mosca a Palermo.

La civiltà unica è la civiltà economica. Riduzione all'unità nel valore astratto che si conteggia in possibilità di far soldi. L'istanza ordinatrice della nostra civiltà è l'autovalorizzazione del denaro fine a se stessa: essa è il nuovo "dio" degli dei.

Tale istanza porta con sé malattia e morte.

La prevalenza della "tecnica" e la totale ignoranza della maggior parte di noi di come funziona, svalorizza la possibilità esperienziale del soggetto. Corrispondentemente degenera ogni capacità immaginativo fantastica attiva. Sembra che il pensiero lasci il posto all'intelligenza. Poco importa allo strascicante scorrere del tempo quotidiano, il chiedere ragione e perché delle cose, dei comportamenti, del fine. Sono le abilità strumentali che producono plus valore e che si sono sostituite alle prospettive visionarie e utopiche dello scorso fine secolo: le competenze funzionali alla produzione rappresentano il cuore della sensibilità odierna che ha rimosso, forse repres-

so, forse rimandato, la sensualità come forma di conoscenza e non solo di produzione/consumo.

Si agisce senza riflettere. Anzi la grande maggioranza delle nostre azioni avviene “senza riflessione”: nell’azione è però compreso un sapere. Ciascuno di noi sa che per recitare una poesia o suonare uno strumento musicale, la migliore esecuzione è quella che sospende la riflessione; che invece è necessaria ad apprendere qualcosa di particolarmente difficile e nuovo, da seguire o da imitare.

La coscienza è sospensione intenzionale della fluidità dell’azione, una preordinata separazione delle sue componenti, tesa ad una nuova ricombinazione. L’autoriflessività è azione che si separa e si oppone nelle sue componenti, è una capacità di autoscissura, è visione e parola dell’azione su di sé, una retroazione che si protende nel futuro, nell’azione possibile.

E cosa altro è stata la nascita della cultura se non coltivazione di questa capacità visionaria.

Ad essa era sottomessa sia l’invenzione strumentale della tecnica che la ritualità rappresentativa del sacro, cioè del senso e dell’ordine che l’uomo rintraccia nell’esperienza esistenziale. Dico era perché oggi la tecnica è l’animale onnivoro che spadroneggia nelle praterie del mondo, e il sacro è recluso nella onnicomprensività del valore astratto/concreto del dio denaro.

Tecnica e visionarietà sono in rapporto inversamente proporzionale nella comunità umana: è la tecnica oggi a realizzare stabilizzandola la visionarietà. Ed essa si indebolisce e si trasforma in diletto o in patologia, proprio in ragione del suo minor valore per l’uomo.

Coltivare visioni non è più una necessità vitale per la sopravvivenza di una cultura tecnicizzata.

Ma potrebbe rappresentare il compito dell’esistenza di chi crede che la malattia dell’uomo si possa curare allevando pensiero e autoriflessione nei cuccioli d’uomo.

D’altro canto l’allargamento tra lo iato fra le pulsioni e gli stimoli dei piccoli d’uomo e le loro capacità di diventare membri indipendenti e cooperanti nel gruppo, sta alla base della complessità e della libertà di apprendimento umano.

L'autoriflessività inizia nell'osservazione dell'altro che agisce al posto nostro e ci insegna. E nello iato è particolarmente coltivata la possibilità di un affetto visionario, il legame affettivo che tutela immagini di gioco, di combinazioni esonerate dall'onere della prova di realtà.

La potenza estrema dell'immaginazione simbolica dell'umanità nasce in questo spazio, protetto dalle cure della madre e, se possibile, dalle attività del gruppo.

La differenza specifica dell'umanità è infatti quella di nascere con un programma aperto di apprendimento, fino alla possibilità di contrastare i meccanismi istintuali che pure possiede ogni piccolo. Non è che l'uomo non abbia istinti, o ne ritenga solo pallidi residuati, è che il suo apprendimento è così complesso e duttile da potersi rovesciare contro le tendenze innate, condizionate geneticamente. L'uomo ha infatti la capacità di andare contro natura seppur ponendo a fondamento la propria natura: è natura in grado di autoriflettersi prendendo se stessa a oggetto di se stessa. E così sempre di nuovo, facendo dell'ultimo soggetto il nuovo oggetto. È la libertà originaria della cultura.

## **Infanzia/Adultità**

*Il mondo che creiamo, il mondo di baracche, di telegrammi  
e giornali è una specie di linguaggio dei nostri  
desideri e pensieri interiori.*

Oswald Spengler

Mi piace definire la cultura come senso che ciascuno rintraccia nell'evolvere della propria esistenza e, non tanto e non solo, come accumulo delle conoscenze e delle tecniche che risultano dalla affannosa ricerca della civiltà umana. Cultura come ricerca di senso e significato della vita e del modo che ognuno ha di interpretarla.

Ricerca che riconosciamo intrisa di processi emotivi e affettivi, che a volte dimentichiamo, per motivarne il senso con la volontà di sapere

e la necessità di conoscere. Con la conseguenza, a volte, di privilegiare erroneamente, in modo consapevole o meno, intelligenza ad affetti, conoscenza a pensiero. Oppure ricerca che riduciamo a mero sopravvivere quotidiano, fatto di prestazione/lavoro, voluto e benedetto, in nome di piaceri immediati “da comprare” che ne compensino il dolore. In un processo di eterno infantile affanno, che tale definiamo per assolverci dal senso di colpa che ci assale quando trasformiamo in soddisfacimento incosciente di bisogni istintuali, la fatica quotidiana che devolviamo alla triade produzione-consumo-morte.

Altre posizioni come quella di N. Brown, che chiama la cultura odierna come “la vittoria storicizzata del principio di realtà”, rappresentano questa ricerca con una descrizione il cui risultato (che condivido) è lo stesso: lo schiacciamento del reale sul possibile è garanzia di maggiore sicurezza e maggiori successi per l'inconsapevole cucciolo d'uomo e lo sorregge nel mondo esterno. Sarà forse questo un buon modo di descrivere l'infantile prodigarsi dell'adulto di oggi, immemore della capacità di frustrazione e di dilazione nel tempo, e schiavo del “tutto e subito” connotazione della propria infanzia assunta ad eterna condizione?!

La civiltà odierna, e la cultura che la sostanzia, esprime una specifica organizzazione storico-sociale della realtà che, a mio parere, non ha precedenti nel passato. Se non è possibile negare che la civiltà è progredita come dominio organizzato, come repressione addizionale alla repressione fondamentale, oggi ci troviamo di fronte ad una forma estremamente sofisticata, al limite della tirannia, collettivamente subita ma altrettanto desiderata.

La realtà si esprime per l'adulto nella prestazione. Il lavoro ne è la sua forma storica, espressa nella stratificazione della società secondo le prestazioni economiche dei suoi membri.

È chiaro che esso non è l'unico principio storico della realtà: altri modi di organizzazione sociale non soltanto hanno prevalso in culture primitive, ma sono anche sopravvissuti fin nei tempi moderni. Ma ci interessa questo principio perché l'energia individuale sottratta in questo modo e veicolata nel lavoro, non va ad aumentare gli istinti

aggressivi poiché la sua utilizzazione sociale (nel lavoro) sostiene e perfino arricchisce la vita dell'individuo.

Nello sviluppo "normale" l'individuo subisce "liberamente" la repressione come vita propria. La nostra civiltà governata dalla prestazione impone una "eternità" sempre nuova dei bisogni da soddisfare come contropartita alla rinuncia di visioni altre e di pensieri divergenti, cioè di forme alternative alla prestazione/lavoro.

L'imposizione è raffinata e articolata (per target direbbero gli esperti di marketing) per soddisfare tutti, ma contiene un costante richiamo al processo di dislocazione nel tempo dei modelli di comportamento. Per l'adulto, l'infanzia, per il cucciolo, l'adulità.

La nostra civiltà occidentale (della complessità postmoderna e del capitalismo globale) è l'esaltazione quotidiana di questo processo: il lavoro rappresenta la modalità diffusa attraverso la quale l'autovalorizzazione del denaro fine a se stesso si erge a divinità tra le divinità. E in particolare attraverso il lavoro intellettuale come unica frontiera possibile per il mondo occidentale invaso da milioni di manovali del capitale, da oriente e da sud del mondo.

Così santifica il primato dell'intelligenza e l'atrofia della sensualità.

La nostra civiltà è quella che ci rappresenta la sessualità non potendone più godere in prima persona; che vive l'emozionalità dell'incontro attraverso la visione mediatica e le chat line; che ci propone l'altro nelle forme della confezione commerciale e dell'esotismo da "viaggio organizzato" (alpitour o exstasy che sia); che propone ai piccoli l'avventura e la scoperta del sapere attraverso l'oppressione del tempo scuola = tempo vita. E così via.

Questa civiltà ha declinato la sua cultura secondo la forma della negazione del radicale conflitto tra istinto di vita/istinto di morte: il fast living (fast sex, fast food, fast learning...), ricaccia nel rimosso la grande ineludibile destinazione della vita terrena di ciascuno di noi.

E per me ciò significa far vivere (e purtroppo vivere) nel sogno e non nella realtà, confondere il reale con il virtuale che oggi sembra più reale del materiale stesso.

Se il sogno è il meccanismo oggi prevalente della nostra cultura contemporanea, l'economia psicologica che lo sostiene costituisce un primato della morte sulla vita dell'umanità: e di ciascuno di noi.

Il risultato finale è una realtà esistenziale che seppur fondata originariamente sul conflitto radicale tra vita e morte, continua a negarlo, attraverso le forme oniriche di una vita tramortita, inconsapevole, triste preparazione della reale dipartita del corpo.

*Immaginazione non significa menzogna*

Daniel Pennac

Una cultura che superi il principio di prestazione è in senso rigido "irragionevole": la ragione è la razionalità del principio di prestazione. Persino nei primordi della civiltà occidentale, molto prima che il principio venisse istituzionalizzato, la ragione veniva definita come uno strumento di costrizione, di repressione degli istinti.

Il mondo dei sensi era considerato come eternamente ostile e pernicioso per la ragione. Per un semplice motivo: la dimensione estetica non può convalidare la realtà. Il regno dell'estetica è essenzialmente "non-realistico". Esso ha conservato la possibilità visionaria e atopica, plurale perché soggettiva, al prezzo della perdita della sua efficacia nella realtà. Questo perché l'estetica è pertinente ai sensi (non solo e non tanto come pertinente alla bellezza e all'arte) e quindi ha a che fare con l'intuizione, e non tanto con la nozione. E l'intuizione ha a che fare con il pensiero, mentre la nozione ha a che fare con il sapere e la cognizione. E la natura della sensualità sta nella sua doppia qualità: di "recettività" come forma di cognizione per mezzo di oggetti che ci toccano, e di "rappresentazione" come risultato dell'immaginazione che è un atto di creazione soggettiva.

In un gioco le cui categorie sono chiamate bellezza e libertà, finalità senza fine e legalità senza legge, prefiguratrici di un ordine altro da quello "a mondi unificati", anestetizzato e a dominio organizzato, che pare essere oggi il migliore dei mondi possibili.

Estetica come possibile via d'uscita, ispiratrice di una cultura che non abdichi alla qualità visionaria dell'uomo, creatrice e non solo produttrice, riflessiva e non solo intelligente, dionisiaca e non solo "puramente" apollinea.

Una cultura dei sensi che possa dare senso al secolo più tecnologico dell'umanità.

Una cultura della bellezza e della libertà che possa ispirare il modo di far crescere i più piccoli. Sviluppando il sentimento (dei cinque sensi) e non solo il funzionamento (dell'intelletto e delle tecniche); promuovendo la creazione e non solo la riproduzione; riconoscendo il corpo e non solo il virtuale; valorizzando la bellezza, non solo l'efficienza.

## **Fare della propria esistenza un paradigma**

*Tutti coloro che hanno il compito di formare gli uomini  
debbono educarli a vivere memori  
della loro dignità e della loro eccellenza:  
cerchino dunque di indirizzare i loro sforzi a questo sommo scopo.*

Comenius

*E allora il maestro deve essere per quanto può profeta,  
scrutare i "segni dei tempi", indovinare negli occhi dei ragazzi  
le cose belle che essi vedranno chiare domani  
e che noi vediamo solo in confuso*

Don Lorenzo Milani

Il paradigma è un esempio che serve per mostrare, indicare, rendere visibile qualcosa a qualcun altro. Paradigma è qualcosa che viene prima del modello che è categoria definitoria, oggettivazione di comportamenti e sentimenti. Il paradigma può permettersi di trascurare il problema della oggettività alla quale la teoria invece deve ren-

dere conto. Il paradigma comunica motivazioni, sentimenti, comportamenti, azioni, in relazione a contesti e ambienti.

Ecco perché si dice di una persona che ammiriamo “ha un comportamento paradigmatico”: con il suo agire è modello di valori, costituisce un’ autorità “esemplare”.

Essa ci mostra possibilità e opportunità di futuro, mondi e scenari da costruire.

Il paradigma afferisce al campo del “mito”, la narrazione che costituisce la trama di quella ragnatela che sovrapponiamo al divenire disordinato e coinvolgente dell’esperienza.

Strana coincidenza! Il mito è la narrazione dell’ordine (dell’*ordiri*) e fonte di autorità (oggettiva, nel senso che rappresenta non solo persone ma anche situazioni e ambienti).

Il mito, narrando, influenza e prepara la trama su cui costruire molti ordini possibili, lasciando aperte soggettive interpretazioni e potenziali finali di storia. È fonte di fraintendimento: ha a che fare con la creazione (*poiesis*), piuttosto che con la logica (*logos*), che accorpa singoli frammenti di fatti evidenti e verificabili.

Il mito come narrazione può aiutarci a parlare di educazione in questa fine millennio. Perché rappresenta senza escludere la partecipazione di chi ascolta nella costruzione del senso, promuove creazione (non solo audizione e replicazione), indica senza costringere. In altre parole chiede e non risponde.

Chirone, centauro, metà uomo e metà cavallo, è medico, erudito, profeta.

Il suo compito è quello di educare figli che gli vengono affidati (come Asclepio, Achille, Enea) per adempiere al volere divino. Deve farli diventare Eroi attraverso la trasmissione delle abilità della caccia, della musica, della medicina. È colui che cura il corpo (medico), che possiede la cultura (erudito) e vive la realtà con creatività (profeta).

È per me l’immagine della sospensione della relazione affettiva a favore della trasmissione del sapere e del fare attraverso l’addestramento. Per la costruzione di esseri straordinari, Chirone fa

fare e mostra come si fa: fatica, imitazione, obbedienza sono le parole chiave del suo metodo. Chirone è anche il mediatore tra un ordine di norme e valori precostituiti, solidi e indiscutibili, e la loro necessaria applicazione terrena. È la volontà di Nomos piuttosto che della Moira<sup>1</sup>: replicazione ed obbedienza contro creatività e trasgressione.

Socrate (470/469-399 a.C.), filosofo; di lui non abbiamo mai letto nulla ma ne parlano in molti, tra cui Platone e Aristotele. La sua figura è controversa: sofista senza scrupoli, filosofo naturalista, intellettuale ascetico.

Platone lo ricorda come “filosofo dell’etica e dell’estetica”, dell’identità tra sapere e virtù.

Ma Socrate è anche ricordato come “servo di dio” nell’educazione dei giovani alla conoscenza di sé, del proprio non sapere, della propria condizione umana, fino alla cura della propria anima.

Il suo metodo è la maieutica (l’interrogare senza mai rispondere): l’arte della levatrice o arte dell’ostetrica viene da lui ereditata dalla madre Fenarete. Il suo obiettivo è la definizione di valori: virtù è conoscenza, l’azione malvagia è ignoranza, la cura di sé è scopo della vita.

L’anima deve dominare il corpo. È il maestro della sapienza di “partire da sé” per conoscere e conoscersi, per vivere in maniera virtuosa; ma è anche colui che per parlare di educazione mette in campo la metafora femminile della maieutica, dell’educazione come “mettere al mondo” il mondo fisico e interiore dell’allievo, che prima della nascita alla conoscenza esiste solo nell’ignoranza della caverna.

È per me l’immagine della ricerca infinita di senso, dell’educazione come processo di creazione individuale di valori, della passione per l’altro come corpo e anima. Rappresenta la sospensione del fare educazione attraverso la trasmissione di un sapere costituito al quale far aderire l’allievo: il percorso prevede la conoscenza di sé che è pratica

---

<sup>1</sup> Nomos, è l’autorità del Diritto da cui deriverà da una parte la figura di Dike, la Giustizia, e dall’altra Ananke, tirannica e inquietante figura mitica dove l’ordinare prende la fisionomia dell’imporre, dare ordini, comandare; diversamente Moira è colei che dispone dell’ordine delle cose e della parte che ogni elemento ha in relazione a quell’ordine.

di virtù perché solo attraverso il “buon comportamento” si può conoscere il mondo e conoscere il proprio mondo.

È l'immagine dell'affermazione dell'individualità come requisito per essere felici e sapienti.

Buddha – così come se ne parla nella tradizione occidentale – (565-486 a.C.) ovvero Siddharta Gaitama della famiglia dei Sakaya, è maestro religioso indiano. A 30 anni diventa monaco itinerante per annunciare la verità. Viene chiamato Buddha (lo Svegliato, l'Illuminato) perché possiede la conoscenza salvifica ed ha facoltà di annunciare il messaggio. Per alcuni il Buddha storico è semplice manifestazione temporanea del Buddha trascendente che si incarna per la salvezza dell'umanità: da ciò deriva l'idea della “buddhità” come scopo di salvezza proposto a tutti, e quindi infiniti Buddha possono esistere in questo mondo.

La rinuncia al mondo e la pratica ascetica stanno al cuore della sua dottrina; la “via media” come annientamento di ogni desiderio (causa di tutti i dolori) il modo di realizzarla; il retto parlare, il retto agire, il retto modo di sostentarsi la sua morale.

Il dolore è al centro della sua dottrina: tutto è dolore, il dolore ha una causa, il dolore ha un termine e vi è un cammino che conduce all'estinzione del dolore e cioè al Nirvana.

È per me il maestro della estraneità al mondo e della rinuncia ad un'idea di progresso e di storia ineluttabile e incontrastabile. In questo senso evoca il sentimento di estraneità al “contemporaneo” come condizione individuale per la ricerca di sé come antidoti all'adattamento e all'opportunismo.

## **Vademecum problematico per il Maestro del 2000**

Sarà sempre più difficile contribuire alla crescita, nei comportamenti, nei valori, nell'anima, dei più piccoli in particolare e degli altri in generale, nel millennio prossimo venturo.

Il “catalogo” che trovate di seguito è dedicato a tutti coloro che intendono accettare tale sfida: esso intende essere una sorta di glossario

di questioni aperte e un vademecum di indicazioni problematiche che in conclusione di questo mio contributo sento di sottoporre all'attenzione di chi legge.

## Cultura del futuro

Poco o nulla possiamo dire del futuro, perché appena lo diciamo è già presente, se non passato. Dunque non possiamo pensare ad un modo di fare educazione che replichi i nostri codici e nemmeno che percorra la via della richiesta di passivo adattamento ai nostri comportamenti. E nemmeno, ancora, si proponga di trasmettere alle nuove generazioni quei valori ai quali noi ci attacchiamo per difenderci dall'onda travolgente del mutamento istantaneo.

Non possiamo più, in altre parole, ancorare l'educazione ad una cultura del passato e della tradizione.

Dobbiamo forse “rinunciare a Chirone”.

Abbandonare la nave dell'adattamento della cultura alle esigenze del mercato, per mettere al centro dell'apprendimento le abilità trasversali di bambini, ragazzi e giovani. Significa cioè distaccare l'apprendimento culturale e i suoi significati profondi dalla acquisizione di competenze per un “posto di lavoro”, perché comunque che nome avrà quel lavoro oggi non lo possiamo dire. Significa ancora valorizzare abilità divergenti non catalogabili nel comune e quotidiano nostro mondo sociale e professionale, perché queste abilità potrebbero essere vincenti fra meno di dieci anni. Rinunciare a Chirone vuole dire fare una scelta di profezia e non di destino, di progetto e non di casualità.

## Sovranità del soggetto

Scegliere la profezia e non il destino significa ripensare allo spazio del soggetto come sovrano del suo tempo e della sua esistenza. A partire dagli anni Ottanta si sono sempre più ristretti gli ambiti di e-

spressione di sé e delle proprie capacità. La deriva delle spinte rivoluzionarie del '68 e del '77 si è rivelata negli anni di piombo e nella repressione di stato, che ha ristretto sempre più gli ambiti di sovranità individuale. Ciò ha portato da una parte alla superficialità inconsistente degli anni '80 e '90, e dall'altra ad una repressione del potere creativo del soggetto nel determinare il proprio futuro e nel realizzare i propri sogni.

Risveglio del desiderio ed espressione di sé, capacità di progettare e autonomia nelle scelte, in un parola affermazione della propria sovranità sulla vita, potrebbero essere ambiti di attenzione del fare educazione a fronte dell'imperante richiesta di adattamento e di subordinazione. Ciò potrebbe significare porre attenzione ai criteri che ispirano le nostre scelte (di adulti) e che di fatto influenzano l'educazione dei piccoli.

Oggi sembra essere ineludibile un'organizzazione sociale subordinata a condizioni oggettive di tempi di lavoro (per gli adulti) e tempi di scuola e passatempo (per i più piccoli): il solo criterio spesso implicito e dichiaratamente subito, che ispira il quotidiano "ménage" sembra essere quello del destino e della condanna al lavoro per il guadagno. Ma se ciò è vero la nostra vita è a "sovranità limitata", dove il dominio delle presunte condizioni oggettive non favorisce il nostro, né dei nostri figli, desiderio di progettare e di realizzare i propri sogni.

## Homo politicus

Un soggetto forte e responsabile, sovrano delle proprie scelte e autonomo nelle decisioni, capace di stare e pensare da solo, ma anche di cooperare e negoziare: questo è il mio desiderio per il soggetto politico (homo politicus) del 2000.

Lo stato odierno, fondato sulla sovranità di una comunità su un territorio, sta scomparendo. Non ce lo dice solo la frantumazione statale ai limiti del localismo che ha invaso, dopo la caduta del muro di Berlino, tutto l'oriente d'Europa, ma anche la deriva del patto sociale

che ha tenuto in piedi per oltre duecento anni le cosiddette moderne democrazie occidentali (compresa la nostra). Oggi il contratto che ha tenuto in piedi queste organizzazioni statuali è obsoleto, la forma della rappresentanza politica per delega e voto sta raschiando il barile, i bisogni e i desideri individuali sono quotidianamente in rotta di collisione con gli ultimi colpi di coda della balena bianca burocratico/amministrativa statale. Si tratta dunque di riprendere le fila di una nuova negoziazione per creare forme di convivenza ad oggi indicibili. E questo toccherà ai nostri figli e nipoti, alle cosiddette nuove generazioni. Centrali per loro saranno quindi le abilità personali di relazione e di confronto, di negoziazione e di decisione, di responsabilità e di autonomia. Perché altrimenti la polis del prossimo millennio sarà costruita ad immagine e somiglianza delle multinazionali e dei potentati economici, che chiedono solamente obbedienza e servitù, subordinazione e rassegnazione per realizzare il sogno di un pianeta pacificato all'ombra dell'economia dell'eurodollaro.

Cittadini fuori dal comune non sono benvenuti nella mega-polis del capitalismo globale, che abbisogna solamente di sudditi, dipendenti e silenziosi esecutori di ordini e privi di pensiero, per servire l'ordine precostituito. A noi oggi la scelta: vogliamo educare cittadini fuori dal comune o sudditi dentro l'impresa globale?!

## Gruppo & Educazione

Una via alla realizzazione della sovranità del soggetto, cittadino della polis e negoziatore delle regole che la guidano, è il gruppo come ambito di crescita e cambiamento. Oggi non c'è approccio pedagogico, terapia psicologica, formazione professionale o scolastica, che non abbia la parola gruppo nel proprio vocabolario. Ciascuno di noi ha frequentato o frequenta un gruppo (per lavoro, nel tempo libero, nell'impegno politico o di volontariato) e ne parla con entusiasmo o delusione, attaccamento o disincanto. Purtroppo a questa diffusione di linguaggio ed esperienze, ancora poco corrisponde una profonda consapevolezza delle potenzialità del gruppo come strumento edu-

cante. Le attività o le esperienze di gruppo spesso sono “in gruppo”: non basta mettere insieme persone (bambini, ragazzi, giovani, adulti) per attivare relazioni significative e processi di apprendimento/cambiamento. Le potenzialità del gruppo come setting di sperimentazione dinamica di emozioni, sentimenti, creazione di regole, di apprendimento di conoscenze e valori, sono infinite. Ma a tutt’oggi poco o sottoutilizzate.

Il gruppo rappresenta un magnifico strumento di peer education, di apprendimento cooperativo, di conoscenza di sé e del proprio modo di relazionare con gli altri, di promozione della autonomia e della responsabilità individuale e collettiva.

Molti sono i fattori che non hanno consentito uno sviluppo della “cultura del gruppo” come strumento di apprendimento e di educazione. A me interessa qui segnalare, tra questi fattori, la mancanza oggi e quindi la necessità domani di persone che lo sappiano fare con sensibilità e consapevolezza. L’educatore del terzo millennio sarà un educatore di gruppo e dovrà, soprattutto e prima di ogni altra cosa, possedere raffinate abilità personali di relazione a fianco di straordinarie sensibilità emotive e sociali.

## Pensiero come intraprendenza

Due sono le coordinate dentro cui si giocherà il tentativo di annichire il nostro diritto di cittadinanza.

La prima è la ipervalutazione della ragione su tutte le altre facoltà umane, e cioè la continua richiesta dal mercato (e dalle istituzioni, scuola e famiglia, che vi sono sottomesse) di abilità cognitive spinte, a scapito di capacità visionarie e emotive, psicologiche e manuali, inventive e divergenti.

La seconda il definitivo compimento della profezia marxiana dello scambio lavoro/denaro, con la conseguente riduzione della vita a merce e la promozione di qualsiasi merce a necessità vitale per l’esistenza umana.

E seppur alcuni segnali in controtendenza si possono rintracciare in questa fine millennio, (come ad es. i tentativi di ristrutturare i tempi di lavoro, oppure di valorizzare la creatività nella scuola e nell'impresa oppure, ancora, di sperimentare nuove forme di aggregazione sociale virtuale), la mercificazione dell'esistenza e la ragionevolezza della sua consustanzialità al contemporaneo sembrano prevalere inesorabilmente e servire efficacemente il dominio di pochi sull'intero pianeta.

Controindicazione alla deriva ragionevole del denaro e alla sua copertura intellettuale, mi sembra essere il perseguire un'educazione al pensiero come astratta riflessione avulsa dall'ossessione di essere oggetto di scambio. Educazione alla riflessione prima, durante e dopo l'azione; sospensione del voler o dover fare qualcosa allo scopo di...; ricerca di senso e fondamento all'altrimenti scorrere inconsulto del quotidiano. E quindi educazione all'esplorazione di mondi (reali o immaginari, poco importa) per intraprendere possibili alternative e non univoche destinazioni, per intraprendere percorsi inesplorati e avventure originali. Avventure pensate, e non solo ragionevolmente, prima di essere agite.

## Ringraziamenti

*Comprendere è sempre un movimento ascendente; per questo  
la comprensione deve sempre essere concreta  
(non si viene tirati fuori dalla caverna, se ne esce).*

Simone Weil

Molte delle riflessioni che avete letto sono frutto dell'incontro con persone che ringrazio per la loro autorità e allo stesso tempo benevolenza nei miei confronti. Siano esse oggi vicine, che lontane, nella memoria. A loro sono debitore e grato.

Non voglio citarle pubblicamente, perché trattengo in angoli del cuore segreti (in parte ancora anche a me stesso) i loro insegnamenti e

semplari e paradigmatici. E perché credo che poco importino, a chi sta leggendo, i loro nomi.

Ritengo altresì un dovere soddisfare possibili curiosità intellettuali e citare gli autori e le autrici che mi hanno accompagnato in questo breve e sofferto scritto sull'educazione.

Per i punti 1. Ordine e 2. Autorità: Letizia Comba e Diana Sartori

Per il punto 3. Mondo: Hakim Bey, Romano Madera, don Lorenzo Milani.

Per il punto 4. Infanzia/Adulità: Norman Brown, James Hillman, Herbert Marcuse, Daniel Pennac, Raoul Vaneigem.

Infine, ringrazio anticipatamente chiunque abbia resistito fino a questo punto e voglia condividere con me i suoi commenti, discutere di alcune idee, o semplicemente esprimere una sua opinione, contattandomi all'indirizzo e-mail: [albertoraviola@libero.it](mailto:albertoraviola@libero.it)

## Figure del maestro

*Marco Cerri*

### Premessa

All'interno dei profondi processi di trasformazione in atto nelle società contemporanee si sono prodotte ideologie e retoriche che enfatizzano le possibilità liberatorie e di crescita dei soggetti; apologia del rischio e dell'assenza di memoria, opportunismo, mimetismo, narcisismo, tendenzialmente declinati in senso individualistico, sono i sentimenti che accompagnano i processi di costruzione identitaria dei soggetti nella crisi del fordismo.

Questi percorsi risultano profondamente segnati da suggestioni autogenerative, situati in una dimensione di onnipotenza, di sottrazione ai vincoli, formali ed emotivi, derivanti dal riconoscimento del soggetto della propria costitutiva dipendenza; una sorta di autorappresentazione adulta dell'individuo sociale che si connette con la crisi dei codici parentali di significazione dell'esperienza.

Il processo di autonomizzazione atomistico dei soggetti comporta il depotenziamento della funzione magistrale; da un lato la fatica del transito in situazioni di dipendenza e gratitudine come condizione per accedere alla crescita e all'autonomia.

Dall'altro le difficoltà all'assunzione di un'adulità in grado di esercitare il duplice e temporaneo ruolo di prescrizione e cura nella prospettiva del superamento dell'asimmetria e pertanto della propria indispensabilità.

È dentro questo contesto quindi che nelle relazioni di apprendimento prevalgono frequentemente profezia e opportunismo, inazione e comportamenti adesivi; la crisi della scuola, qui intesa in senso estensivo, produce sette e supermercati del sapere.

Le pagine che seguono rappresentano una rielaborazione di una serie di appunti prodotti durante un corso di formazione per insegnanti di qualche anno fa, utilizzando suggestioni provenienti da materiali narrativi, e sono una parte di un più ampio lavoro inedito che ha teso ad indagare le complesse dinamiche della relazione maestro/allievo nei luoghi simbolici dell'incontro tra *passione del conoscere* e *passione del formare*; viene qui presentata una versione ridotta dedicata ad alcuni luoghi critici dell'esercizio del ruolo magistrale. Della sua origine questo scritto mantiene la natura disorganica, incompleta e aperta; una sorta di *divertissement* su un tema serio e attuale.

## Il modellamento dell'altro

Nella creazione dell'altro, nell'accompagnamento intenzionale e responsabile di un processo di crescita, c'è una pulsione vitale e donativa; ma dentro ogni creazione vi è anche una tensione al piacere narcisistico di rispecchiamento<sup>2</sup>, alla conferma della propria potenza creativa e riparatoria, ad una sfida contro e oltre la propria morte<sup>3</sup>. Ed è proprio la dinamica complessa che tiene assieme continuità e trascendenza a consentire la identificazione simbolica tra insegnante e figura parentale. All'interno di questo contesto si possono sviluppare fantasie di idealizzazione dei propri concepimenti; l'insegnante si rappresenta come unico depositario del sapere, centro onnipotente del processo di apprendimento. È all'opera una fantasmatica anale della formazione (Kaes, 1991): modellare l'altro, plasmarlo come fosse materia inerte, produrre delle repliche, più o meno perfette, di sé.

---

<sup>2</sup> L'archetipo della creazione è nel libro del Genesi; Dio "*creò l'uomo a propria immagine e somiglianza*".

<sup>3</sup> I primi sonetti di Shakespeare (1965) sono pressoché interamente dedicati al tema del rapporto tra attività generativa ed elaborazione della morte: "*E nulla può difendere dalla falce del tempo, tranne la procreazione di una prole con cui tu ne sfidi il potere pur mentre essa ti toglie di quaggiù*" (Sonetto XII)

Una rielaborazione del mito di Pigmalione<sup>4</sup> è oggetto di un'opera teatrale di Shaw (1993); Higgins, professore di fonetica, celibe e morbosamente attaccato alla madre<sup>5</sup>, incontra casualmente una giovane fioraia, Eliza Doolittle e scommette con un suo collega che entro sei mesi riuscirà a trasformare a tal punto Eliza da farla scambiare per una duchessa. Porta quindi la giovane a casa propria e, con l'aiuto della sua domestica signora Pearce, la fa ripulire e brucia i suoi umili vestiti, donandole abiti più consoni al suo ipotizzato nuovo ruolo. Durante il percorso educativo Higgins si mostra violento, aggressivo, incurante delle incertezze e delle difficoltà della sua giovane allieva. Nel corso della narrazione emerge la sostanziale inettitudine del professore alla vita sociale; è scontroso, violento, cinico e perciò non viene invitato da amici e parenti alle serate mondane. L'oggetto del suo intervento nei confronti di Eliza, renderla cioè una donna dalla maniere eleganti, dal nobile portamento, dalla perfetta pronuncia e dalla gradevole capacità di conversazione, è proprio il limite, la ferita, l'impossibilità della quale è portatore Higgins.

Dopo vari mesi, nel corso di una serata di gala, la giovane Eliza viene finalmente scambiata per una duchessa; Higgins ha vinto la scommessa. Nell'immediato dopo festa si svolge tra i due un violento alterco, con Eliza che, al termine della confusa avventura che l'ha momentaneamente sottratta alla sua umile attività di fioraia, è consapevole dell'irreversibile trasformazione che è avvenuta in lei ed è angosciata per il proprio futuro; e Higgins, da parte sua, è affettivamente indifferente ed incapace di provare gratitudine nei confronti della giovane. È lui che ha vinto la scommessa, la sua potenza generativa che ha plasmato la giovane fioraia.

---

<sup>4</sup> Pigmalione, dopo aver visto la pratica della prostituzione nelle Propetidi, vive nel celibato e, mosso dal desiderio, produce Galatea, una statua di straordinaria bellezza, innamorandosene.

<sup>5</sup> Il celibato di Pigmalione sembra essere una reazione misogina a seguito del vissuto, presumibilmente traumatico, dell'incontro con il perturbante femminile. La creazione di Galatea rappresenta pertanto l'esito di una sottrazione al rapporto con l'altro sesso; la bellezza di Galatea è fredda, immota, mortifera.

La commedia si conclude con la decisione di Eliza di insegnare fonetica, mettendo in pratica ciò che ha appreso nella frequentazione con Higgins e confermandogli così la sua capacità trasformatrice: “*Perdio, Eliza, avevo detto che avrei fatto di te una donna, e ci sono riuscito. Così mi piaci.*” (pag. 127)

Gide (1984) ne *La sinfonia pastorale* narra di un pastore protestante che, chiamato a porgere l'estrema unzione ad una vecchia in una casa isolata sui monti, incontra una giovane cieca e decide di portarla a casa con sé. Già lungo la strada del ritorno, l'uomo è attraversato dalla speranza e dalla fantasia di una redenzione e rigenerazione della giovane; quest'ultima non appena arriva a casa del pastore viene lavata, spidocchiata<sup>6</sup>, le vengono tagliati i capelli e le viene dato il nome di Gertrude. I primi momenti della relazione educativa risultano difficili; Gertrude risulta indifferente, inespressiva, ostile, rifiuta il pastore, si mette sempre vicino al fuoco e mostra interesse solo in occasione dei pasti, suscitando avversione e delusione nel pastore.

Questi sentimenti si stemperano ai primi fragili mutamenti di Gertrude; vivacità, interesse, disponibilità cominciano a maturare nella giovane cieca. Il pastore accompagna Gertrude ad un concerto, la sinfonia pastorale: “... *quelle armonie ineffabili rappresentavano non il mondo quale era, bensì quale avrebbe potuto essere, quale potrebbe essere senza il male e il peccato. E ancora non avevo osato parlare a Gertrude del male, del peccato, della morte*” (pag. 29).

Le suggestioni determinate dall'ascolto della sinfonia producono in Gertrude curiosità intorno alla propria bellezza, suscitando nel pastore sgomento e imbarazzo. Da allora i progressi della giovane sono rapidi e inducono nel pastore stupore e spaesamento; la giovane cieca comincia a prendere lezioni da Jacques, figlio del suo maestro. Dopo qualche mese lui li sorprende in atteggiamenti teneri e amoro-

---

<sup>6</sup> L'avvio del percorso educativo viene preceduto dal rito dello svestimento, lavaggio e rivestimento con panni nuovi dell'educando. Sono qui presenti le fasi simboliche della morte, della purificazione e della rinascita iniziatica. Su questi aspetti cfr. Eliade, 1988. In maniera non dissimile si veda l'opera svolta dalla signora Pearce nei confronti di Eliza.

si; la sua reazione è violenta e costringe il figlio ad allontanarsi da casa.

Il pastore continua ostinatamente a volere preservare Gertrude dall'incontro con la vita, con il dolore, con la generatività. Ma ormai il processo attivato nella giovane sembra irresistibile; accusa il pastore di essere eccessivamente protettivo con lei ritenendo che la propria felicità si basi sull'ignoranza della vita e del mondo. In Gertrude si insinua il dubbio che "*il mondo intero non sia bello come me l'avete fatto credere*" (pag. 66).

L'irruzione della domanda di conoscenza arriva alla questione della generatività, se i figli dei ciechi sono essi stessi ciechi; il pastore, sempre più angosciato dai cambiamenti di Gertrude, non può che rispondere che per generare bisogna essere sposati. Nel frattempo la giovane ha frequenti visite oftalmiche e ad un certo punto il pastore ha notizia della possibilità di guarigione della giovane, suscitandogli angosce e paure di perdita dell'oggetto attraverso il quale ha sperimentato la propria capacità di amore e dedizione.

L'operazione riesce e la giovane riacquista la vista; poco tempo dopo si suicida e in punto di morte confessa al pastore il proprio amore per il figlio Jacques e la loro congiunta abiura della fede protestante.

È interessante dedicare qualche riflessione intorno alle contiguità e alle differenze delle aspettative e degli stili formativi espresse da Higgins e dal pastore di Gide. Entrambi sono soggetti adulti e maturi che esprimono la propria passione formativa tendendo a depurare la generatività dalle componenti erotiche, con modalità peraltro differenti. Nel caso di Higgins la presenza ingombrante della madre, per la quale il protagonista dichiara in più occasioni il proprio amore, gli impedisce di accedere ad un riconoscimento delle componenti erotiche presenti nella propria pratica magistrale. Anche il pastore protestante è angosciato dai sentimenti e dalle pulsioni che rimandano alla corporeità nella relazione educativa; ciò da luogo ad una serie di meccanismi difensivi tesi a scongiurare l'attrazione sessuale in lui e in Gertrude.

Queste differenti elaborazioni della dimensione erotica nella pratica formativa informano presumibilmente le differenti rappresentazioni delle caratteristiche e delle finalità delle proprie modalità di intervento. In Higgins, come già rilevato, la tensione è quella di trasformare Eliza in una donna che abbia capacità e competenze delle quali lui stesso è penosamente sprovvisto; se pertanto questa è la posta in gioco della sua scommessa formativa, la rappresentazione del compito non può che essere quella di un lavoro, intesa come pulsione trasformativa dell'altro ridotto a puro oggetto di sperimentazione; l'immagine simbolica che viene rimandata è quella di un laboratorio con il suo corredo di strumenti precisi ed oggettivi e di metodi rigorosi.

Nel caso del pastore protestante della *Sinfonia pastorale* la pulsione che presiede la pratica magistrale non è trasformativa quanto piuttosto tesa a preservare Gertrude dalla vita e dal mondo; nella sua rappresentazione del percorso educativo predilige metafore di lievitazione, emergenza, liberazione piuttosto che quelle di tipo penetrativo e invasivo del professor Higgins<sup>7</sup>. Queste dimensioni rimandano peraltro a differenti immagini del soggetto da educare; in un caso si tratta di fare tabula rasa e riempire di nuovo un contenitore naturalmente vuoto. Nell'altro di risvegliare, dare spazio all'emergenza della bontà naturale ed originaria dell'allieva.

Nel pastore la pratica formativa non si configura pertanto come lavoro ma come dono e testimonianza di una possibilità di liberazione che peraltro non incontra la vita; l'immagine simbolica è quella della serra, con il suo caldo umido, con l'artificialità e con la sua protezione dal mondo.

Gli esiti del lavoro formativo sono diametralmente opposti; Eliza ritorna al mondo con un'acquisizione di competenze e la gratitudine del maestro. A Gertrude, sopraffatta dalle angosce mortifere suscitate dal pastore, non rimane altro che l'abiura e il suicidio.

---

<sup>7</sup> "Lasciala parlare per conto suo, e ben presto ti accorgerai che non ha in testa un'idea che non le abbia messo in testa io, e in bocca una parola che non sia farina del mio sacco" (Shaw, pag.113)

## Narcisismo e seduzione

Manipolare, assoggettare, incantare, inglobare l'altro nel proprio desiderio attraverso la promessa mai realizzata perché irrealizzabile dell'appagamento estatico e totalizzante del desiderio dell'allievo. In questo senso sta la primitività della seduzione; il fatto cioè di una soppressione dell'oggetto terzo rappresentato dal processo di conoscenza e dalle sue regole.

In contesti di apprendistato, di acquisizione cioè di una competenza prevalentemente connessa ad un saper fare, è evidente che il percorso di apprendimento deve attraversare i territori dell'osservazione e dell'imitazione del maestro<sup>8</sup> e dei suoi prodotti.

Nelle celebri *Vite* il Vasari (1986) in più luoghi ritorna su questi temi; per esempio, riferendosi a Raffaello e al suo maestro Pietro il Perugino, rileva:

*“E notabilissimo fu che in pochi mesi, studiando Rafaello la maniera di Pietro, e Pietro mostrandoli con desiderio che egli imparassi, lo imitava tanto a punto et in tutte le cose, che i suoi ritratti non si conoscevano dagli originali del maestro, e fra le cose sue e di Pietro non si sapeva certo discernere...”*  
(pag.611)

Il proporsi, da parte del maestro, come modello ideale ed esempio da riprodurre, fissano l'allievo nella ripetizione e nella mimesi, sviluppando comportamenti adesivi caratterizzati da venerazione e dipendenza; dalla condizione di allievo si passa a quella di discepolo, da quella di maestro a quella di profeta<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Il prototipo di questa figura magistrale è rappresentato da Chirone, il maestro di Achille. Nel suo percorso educativo, il centauro impone a quello che diventerà uno degli eroi achei di imitarlo nelle sue abitudini di vita; come Chirone, Achille mangia leoni e lupi, dorme sulla nuda roccia, caccia orsi e tigri, corre a perdifiato sulle pendici selvagge del monte Pelio, salta enormi fossati. Il maestro inoltre predispose simulazioni di battaglie per sviluppare le capacità guerriere del suo allievo (Stazio, 1994).

<sup>9</sup> In altri termini non si apprende perché si è amati ma perché si ama; qui l'opera di seduzione si coniuga con l'offerta di possibilità meravigliose ed esclusive che tendono a saturare altre dimensioni affettive. Le sue promesse totalizzanti non possono convivere con altro al di fuori della loro radicale attrattività. Viene qui alla men-

In questo contesto è l'incontro puro tra desideri arcaici che fonda la relazione educativa; da una parte il narcisismo del maestro di essere assunto a modello dall'altro. Dall'altra il bisogno tutelante dell'allievo di accedere ad un'identificazione primaria con l'insegnante<sup>10</sup>. In questo senso si produce una relazione arcaica basata su processi regressivi e modalità di tipo infantile, articolati sui linguaggi dell'inganno, del ricatto affettivo, dell'adulazione estatica.

È l'abbandono reciproco dei ruoli, l'essere condotti fuori dal tempo e dallo spazio in una dimensione simbiotica, neutralizzando le reciproche alterità. In questo senso nella seduzione vi è una dimensione distruttiva e mortifera.

Ne *L'attimo fuggente* (Weir, 1989), al primo incontro con la sua nuova classe, il professor Keating entra fischiando dalla porta principale ed esce da quella sul retro richiedendo agli allievi di seguirlo nell'atrio della scuola, dove sono esposte le foto di vecchie classi dell'istituto; invita quindi gli allievi a riconoscere negli occhi di quei vecchi scolari le loro stesse speranze, ambizioni, onnipotenze. Eppure ora essi sono "*cibo per i vermi*". Dopo queste profonde suggestioni di morte e finitazza Keating espone la propria teoria esistenziale: *Carpe diem*, cogliere l'occasione, liberare le passioni, superare il conformismo<sup>11</sup>. Ed

---

te la perentoria indicazione di Gesù, riportata in Luca (14.26): "*Se uno viene a me e non odia suo padre, sua madre... e perfino la propria vita, non può essere mio discepolo*".

<sup>10</sup> In questa dimensione vi sono domande di sottrazione alla fatica e all'incertezza del compito conoscitivo sostenute da una sorta di intolleranza alla confusione e alla complessità del mondo; l'assunzione di questa dimensione gregaria esprime passività e una concezione magica della conoscenza, la tensione cioè ad acquisire saperi senza sostare nell'attesa e senza sperimentare la fatica della continua ricorsività del pensiero alle sue domande fondative, propria di un processo di apprendimento.

<sup>11</sup> Che si tratti di un ideale di vita al quale non fa riscontro la reale esistenza del professore Keating si deduce dalle poche informazioni sul personaggio: studente modello nella stessa scuola dove ora insegna, vive in un'angusta camera all'interno dell'istituto e ha una fidanzata in un altro continente. Interrogato da un allievo sulle ragioni di questa condizione quasi monacale, Keating la giustifica con la propria passione per l'insegnamento.

è la poesia che incarna questo ideale, che consente di esprimere la propria vitalità, di *“succhiare il midollo della vita”*.

Nell'incontro successivo con la classe il professore dapprima invita un allievo a leggere ad alta voce l'introduzione del manuale di critica letteraria, poi lo interrompe dicendo *“escrementi”* e sollecita la classe a strappare quelle pagine: *“strappate, frantumate... continuate a strappare... questa è una guerra”*.

Sotto l'influsso del fascino del professore, ordinati e rispettosi studenti della middle class americana scoprono la poesia, la trasgressione, la ribellione; ma i soggetti più deboli del gruppo inevitabilmente soccombono in questa illusione collettiva dell'appagamento allucinatorio di un desiderio non elaborato. Gli studenti, nel corso dell'ultimo incontro con il professor Keating, allontanato dall'istituto perché ritenuto responsabile del suicidio di un allievo, si concedono l'ultima trasgressione; come aveva loro insegnato il professore, si mettono in piedi sui banchi e lo salutano citando il verso iniziale di una poesia di Whitman *“Oh capitano, mio capitano...”*. Keating, fieramente commosso, esprime loro gratitudine.

## **Sapere di non sapere**

Nelle pratiche magistrali non si incontrano solo fantasie generative e trasformative ma anche angosce genetiche (Fornari, 1976), connesse alla paura di formare soggetti non adeguati oppure a quella di non essere in grado di valorizzare le loro potenzialità.

L'asimmetria della relazione educativa, la dimensione di responsabilità ed intenzionalità ad essa connessa, suscitano frequentemente nella figura magistrale timori della rabbia e della distruttività dell'allievo, vissuti di competizione e di sottrazione del sapere, sensi di colpa, ansie abbandoniche, ecc. Le paure dell'ostilità dell'allievo si esprimono frequentemente con il timore di vedere messa in discussione la solidità del proprio sapere e del proprio ruolo nel governo del processo conoscitivo.

L'ottavo e il nono canto dell'Inferno dantesco offrono suggestioni interessanti rispetto a questo tema; giunti ai piedi di una torre Dante e Virgilio intravedono nell'oscurità del buio infernale tre piccole luci di fiaccole;

*“E io mi volsi al mar di tutto 'l senno:  
dissi: “Questo che dice? e che risponde  
quell'altro foco? e chi son quei che 'l fenno?”*

(c. VIII, v.7-9)

La concitazione delle domande di Dante, precedute dall'enfatica metafora utilizzata per richiamare l'attenzione affettiva di Virgilio, esprime in maniera evidente l'angoscia dell'allievo di fronte alla inusualità dell'evento. Il maestro dapprima governa il processo invitando Dante ad affinare le proprie capacità visive, a suscitare in sé le risorse di comprensione e poi, in seguito, gestisce l'iniziale rifiuto del barcaiolo Flegias a traghettare i due protagonisti.

Dopo l'episodio dell'incontro con Filippo Argenti<sup>12</sup> nella melma fangosa che contorna le mura di Dite, i due vengono fermati dai diavoli che presidiano i confini della città; si tratta di angeli decaduti, per i quali il consueto rinvio di Virgilio al mandato istituzionale<sup>13</sup> non è sufficiente a convincerli di lasciar passare maestro e allievo.

Il passaggio è estremamente critico; si tratta di un territorio inesplorato e sconosciuto da parte di Virgilio; la situazione suscita in Dante crisi di fiducia nel maestro e gli fa meditare la rinuncia al prosieguo dell'impresa conoscitiva. Virgilio cerca di contenere le ansie di Dante richiamando soprattutto l'autorità del proprio mandato istituzionale,

---

<sup>12</sup> Si tratta di un episodio estremamente interessante all'interno del nostro ordine di discorso; contro Argenti si sviluppa una aggressività compiaciuta che crea una consonanza emotiva tra maestro e allievo basata sulla collusione sadica nella relazione oggettuale, una sorta di reciproca espulsione proiettiva dell'inevitabile violenza che caratterizza il rapporto educativo. E ciò avviene significativamente nel girone degli iracondi e prima di una delle grandi crisi della relazione.

<sup>13</sup> Come peraltro con successo si era già verificato e si verificherà in seguito con i custodi dei vari gironi infernali: Minosse, Pluto, Minotauro, Gerione, ecc.

al di fuori di sé, quindi, della propria competenza e autorevolezza educativa; l'inesperienza e l'ignoranza del contesto impongono a Virgilio di sondare la possibilità di uscire dall'impasse attraverso una ricerca individuale, senza cioè la presenza dell'allievo. Si avvia quindi a contrattare da solo le modalità del loro passaggio con i guardiani della città infernale.

Non conosciamo quali strategie argomentative abbia sviluppato Virgilio per tentare di convincere i diavoli a non ostacolare oltremodo il loro percorso. Il punto di vista che ci è dato è quello dell'allievo; e a Dante questa breve assenza del maestro, questo suo confabulare distante con i diavoli, acuisce ulteriormente i sentimenti abbandonici e le fantasie di fuga dal compito e dal contesto.

*“Così sen va, e quivi m'abbandona  
lo dolce padre, e io rimango in forse,  
ché no e sì nel capo mi tenciona”*

(v. 109-111)<sup>14</sup>

I diavoli rifiutano Virgilio e gli chiudono il portone in faccia; il maestro, dopo l'insuccesso, ritorna all'allievo con vergogna e imbarazzo (*Li occhi alla terra e le ciglia avea rase d'ogni baldanza*, v. 120-121). La possibilità di ritornare ad avere la fiducia dell'allievo e di assumere l'intenzionalità del percorso educativo risiedono ora solo nella capacità di Virgilio di esplorare il contesto e decifrarne gli elementi. Ma gli strumenti dei quali dispone ora sono solo l'ascolto e l'attenzione; gli stessi cioè del proprio allievo; Virgilio entra in fase depressiva e

---

<sup>14</sup> Si considerino le consistenti differenze di vissuti emotivi di Dante tra l'inizio del canto e l'attuale situazione. L'apparizione improvvisa delle tre fiaccole nel buio dell'inferno avevano evocato in Dante domande di nutrimento e contenimento di fronte all'inusuale e al non conosciuto. “*Mar di tutto il senno*” era la metafora che l'allievo aveva usato per nominare il proprio maestro. All'interno ora di un contesto affettivo dove Virgilio manifesta ignoranza e incertezza, la domanda di Dante (“*lo dolce padre*”) si connota anche come un'istanza di esercizio di autorità capace di fronteggiare la criticità della situazione.

non può che richiamare l'esigenza di un contenimento e di un aiuto da parte dell'istituzione:

*“Pur a noi converrà vinger la punga”  
cominciò el “se non ... Tal se n’offerse:  
oh quanto tarda a me ch’altri qui giunga”*

(c. IX, v. 7-9)

La sospensione del discorso (“*se non...*”) e il cambiamento di ordine di discorso indica l'incertezza di Virgilio; la sua difficoltà a sostenere l'angoscia della situazione lo porta ad esprimere a voce alta i propri tormenti, quasi cercando una collusione con Dante, in un improbabile tentativo di trovare in lui un contenimento emotivo. Ma evidentemente ciò non può che suscitare nell'allievo suggestioni catastrofiche.

Dante, sottraendosi a questa implicita domanda di Virgilio di confusione dei ruoli, ritorna ad interrogare il maestro intorno alla sua reale capacità di conduzione dell'avventura conoscitiva; la sua sfiducia gli fa mettere in dubbio la veridicità della precedente esperienza di Virgilio nell'inferno.

Il maestro dapprima rivendica difensivamente l'eccezionalità della propria esperienza, poi, dopo aver spiegato il contesto della sua precedente venuta all'Inferno, passa alla descrizione del luogo, invitando Dante a contenere i vissuti di rabbia e sfiducia nei suoi confronti:

*“ben so il cammin, però ti fa sicuro.  
Questa palude che 'l gran puzzo spira  
cinge dintorno la città dolente  
u' non potemo intrare sanz'ira”*

(c. IX, v. 31-33)

L'apparizione delle Erinni<sup>15</sup>, espressione simbolica d'odio e aggressività, offre a Virgilio la possibilità, in un momento così delicato del rapporto con Dante, di affermare il proprio sapere e soprattutto le proprie capacità di contenimento affettivo e di tutela emotiva dell'allievo. Di fronte all'apparire di Medusa, invocata dalle Erinni, Virgilio invita l'allievo a non rivolgerle lo sguardo e lo accompagna nella assunzione di una posizione di difesa. Il maestro pertanto impedisce all'allievo l'incontro con il dubbio e il blocco del percorso conoscitivo; in fondo le figure che accompagnano questo canto rimandano simbolicamente all'inevitabilità di zone oscure nei processi di conoscenza e all'accettazione depressiva del principio di realtà nel percorso conoscitivo. Queste figure esprimono anche la possibilità di percorsi altri, di nuovi punti di vista relativamente all'oggetto; in questo senso l'intervento di Virgilio assume anche una valenza difensiva rispetto al rischio, evidente in tutto il canto, di una sconfirma del suo ruolo e di un attacco alle sue capacità di conduzione del processo di apprendimento.

Un vento impetuoso annuncia l'arrivo dell'angelo inviato da Dio; solo allora Virgilio acconsente a Dante di vedere ed accogliere l'intervento istituzionale che conferma la sua funzione di guida del

---

<sup>15</sup> Le Erinni sono figure mitiche che, punendo le arroganze e le onnipotenze, ristabiliscono le regole e l'ordine sociale. In ragione della loro frequente raffigurazione di cagne fameliche e aggressive e della loro arma di tortura, la frusta, Speciale Bagliacca (1997) le riconduce simbolicamente all'espressione del senso di colpa persecutorio, determinato dal rimorso per le manifestazioni di aggressività nei confronti di un oggetto amato. Da questo punto di vista pertanto, la loro apparizione nel contesto di crisi della relazione tra maestro e allievo, non è soltanto congruente con la configurazione generale del canto e con la specificità del peccato punito nel girone, ma può anche esprimere l'emergenza in Dante di un superamento del senso di colpa connesso all'elaborazione delle precedenti manifestazioni di aggressività e sfiducia nei confronti del maestro. In effetti la comparsa delle Erinni è successiva alla conferma da parte di Virgilio della propria precedente esperienza all'inferno e al suo conseguente invito all'allievo a contenere i vissuti di rabbia e distruttività. E precede il ritorno del maestro nel governo del percorso di apprendimento.

percorso conoscitivo<sup>16</sup>. Dante e Virgilio, varcata la porta di Dite, incontrano sepolcri senza coperchio dai quali si levano fiamme e lamenti. La loro prima visione dopo la crisi è pertanto quella di coloro che osarono praticare il dubbio e la critica nei confronti del sapere istituito e di coloro che lo incarnavano: "... *Qui son le eresiarchi*" (c. IX, v. 127).

## **“L’educazione del cuore” e gli allievi**

Le ansie connesse all’esercizio del ruolo magistrale non sono solo legate, come abbiamo visto nell’episodio dantesco qui sopra narrato, alle possibili crisi, da un punto di vista cognitivo, della conduzione del percorso educativo, ma anche al rischio della perdita del controllo affettivo del contesto.

Si apre qui tutto il vasto e complesso tema della disciplina, dell’autorevolezza magistrale, degli stili affettivi di conduzione formativa. Freud (1978, pag. 545) definisce il lavoro educativo come un compito impossibile, costantemente attraversato da dilemmi, tra “*la Scilla del lasciar fare e la Cariddi del divieto frustrante*”.

In un ponderoso lavoro di De Amicis (1965) viene narrato il romanzo di formazione di un giovane maestro nel Piemonte rurale degli anni Ottanta del secolo scorso; l’assunzione di un codice fraterno nell’esercizio del proprio ruolo, l’attenzione e l’affettività, l’ascolto bonario e paziente data alla propria emotività e a quella degli studenti sono gli elementi che concorrono a definire quella che Ratti, il giovane maestro protagonista del romanzo, chiama “*l’educazione del cuore*”. Ben presto Ratti si rende conto che questo modello ideale deve fare i conti con la necessità di riconoscere le differenti aspettative degli allievi; per alcuni bambini il modello dell’educazione del cuore diventa la possibilità di accedere ad un luogo bonificato dalla misera

---

<sup>16</sup> L’angelo rappresenta qui l’impersonalità dell’intervento normativo che ristabilisce i confini e le forme del contesto di apprendimento, contenendo le ansie di maestro e allievo.

e aggressiva realtà del mondo rurale e pervenire alla possibilità di un confronto e di una crescita con una figura adulta accogliente. Altri giovani invece *“parevan creature di un'altra razza di quella degli altri; strumenti musicali sconosciuti, ch'egli non sapeva indovinare da che parte dovesse toccarli per cavarne un suono qualunque”* (pag. 37). Nel giro di qualche mese il giovane maestro si accorse di non riuscire più a governare le dinamiche affettive e cognitive che il suo modello educativo produceva all'interno della classe e decise pertanto di *“... tener la disciplina senza asprezza, ma severamente, nascondendo sotto una compostezza fredda la sua natura troppo indulgente, e di dare all'educazione del cuore un carattere d'austerità e di riserbo, che tenesse gli alunni a una distanza rispettosa da lui”* (pag. 82).

Questo volontaristico mutamento di atteggiamento educativo espone però Ratti ad una scissione emotiva tra ciò che egli sente di voler essere e ciò che si impone di dover praticare; dentro a questo dilemma il giovane maestro si dibatte, vedendo venir meno il proprio entusiasmo didattico. In questa altalena di sentimenti e di sperimentazioni Ratti decide, giunto all'ultimo periodo con la classe, di ritornare al modello educativo a lui emotivamente più vicino:

*“A capo di quindici giorni non riconosceva più i suoi ragazzi. E poteva bene minacciarli.. ricominciare a fare il viso aspro e a punire: non serviva più. Egli era come un sovrano abdicato, che non aveva più forza né credito...”*

*“Illuminato da questa nuova esperienza, decise di ritornare coi suoi futuri alunni sulla via lasciata, e giurò solennemente a se stesso di non abbandonarla mai più”* (pag. 122).

Nel prosieguo del romanzo De Amicis ritornerà più volte a evidenziare in Ratti questa tensione irrisolta e forse irrisolvibile tra *“amorevolezza”* e *“severità”*<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> In questo romanzo vi è una protagonista minore, la maestra Riccoli, nella quale questa tensione è assente; vi è in ella una pressoché completa incapacità di governo delle dinamiche affettive presenti all'interno della classe che la consegna ai desideri molteplici delle allieve. La Riccoli *“andava avanti a furia di carezze, di preghiere e anche di confetti”* (pag. 416), assegnando i compiti che le alunne richiedevano, piangendo in loro presenza quando la propria arrendevolezza la portava in balia delle onnipotenze e delle perversioni delle scolare.

## L'empio discepolo: il furto e lo sguardo

Il maestro nel contesto delle relazioni educative frequentemente sperimenta timori connessi al ridimensionamento della propria figura; la crescita, perseguita e nello stesso tempo tendenzialmente evitata, di competenze e capacità nell'allievo innesca conflitti competitivi nel maestro; laddove questi vengano percepiti in maniera distruttiva possono dare luogo a crisi delle competenze e del ruolo.

Narra il Vasari (1986, pag. 546) che il Verrocchio, dopo aver visto la perfezione e la bellezza di un angelo dipinto dal suo giovane allievo Leonardo, decise di abbandonare la pittura.

La percezione dell'avidità e dell'invidia dell'allievo possono produrre nel maestro vissuti predatori; qui la competizione non si misura sul terreno della competenza e delle capacità, ma su quello della sottrazione e del furto subdolo.

Ancora il Vasari (pag. 342-43) racconta che Luca da Borgo, discepolo alla bottega di Pier della Francesca e interessato alla geometria, quando il maestro, vecchio e cieco, non fu più in grado di controllare la propria produzione, gliela sottrasse e la fece stampare a proprio nome. I versi composti da un autore non citato alla morte di Piero così recitano:

*“Geometra e pittor, penna e pennello  
così ben misi in opra; che natura  
condannò le mie luci a notte oscura  
mossa da invidia; e de le mie fatiche  
che le carte allumar dotte e antiche,  
l'empio discepol mio fatto si è bello”*

Quando queste ansie diventano predominanti e si fissano in fantasmi persecutori, è la capacità di governo dei processi cognitivi ed affettivi ad essere fortemente compromessa; gli allievi vengono rappresentati come ostili, predatori, e producono nel maestro comportamenti connotati da odio e aggressività.

Nel già citato romanzo di De Amicis (1960) vi è il maestro Lerica, amico del protagonista Ratti, che incarna questa tipologia di insegnante ossessionato dalla perfidia degli allievi:

*“... alla Scuola Pratica credeva di scoprire ogni giorno, dal come lo guardavano, un ragazzo che l’odiava a morte, e fissava ora uno ora l’altro con l’aria provocante di un duellista, e ne parlava dopo con calore, trattandoli di mascalzoni e di facce da schiaffi”* (pag. 13).

Il guardare e l’essere guardati<sup>18</sup>, l’essere cioè sottoposti all’inquietante densità relazionale di un contesto, all’interno del quale si fantastica poter essere oggetto di perversi desideri, attiva angosce persecutorie nel professor Blau (Ungar, 1990). Ossessionato dagli sguardi malvagi degli studenti, dalla crudele osservazione delle proprie modeste origini, dalla loro invasività che egli presume possa giungere fino alla propria vita privata<sup>19</sup>, Blau si condanna ad un’immobile postura sulla cattedra:

*“Stava immobile di fronte alla classe, la schiena appoggiata alla parete. Il suo sguardo li teneva, singolarmente e nel loro insieme”* (pag. 8).

Niente deve sfuggirgli né tantomeno può concedere ai propri studenti la rilassatezza sensuale dei corpi; il clima della classe è quello di un rarefatto silenzio e di un composto immobilismo scandito solo dagli ordini del professore.

Le inquietudini del professore sono destinate a prendere il sopravvento in occasione di una gita scolastica, un ambito cioè all’interno del quale i suoi rituali difensivi vengono sconvolti. Da lì parte un vortice di avvenimenti, emozioni, fantasie predatorie, sensi di colpa, processi di degradazione e distruttività che coinvolgerà il professore e la sua classe.

---

<sup>18</sup> Sull’inquietante funzione dello sguardo nei processi di fascinazione e di dominazione dell’altro cfr. De Martino, 1978

<sup>19</sup> Il professor Blau fantastica di essere osservato dai propri allievi in atteggiamenti intimi con la propria giovane moglie e, in uno dei suoi deliri persecutori, immagina che, per vendetta degli scolari, la moglie partorisca un figlio deforme.

## Sadismo e distruttività

Il tema della generatività e dell'onnipotenza intrinseche alla pratica formativa può anche esprimersi in termini di distruttività dell'altro, della sua riduzione ad oggetto perverso di desiderio.

Ne *La lezione* di Ionesco (1961) viene rappresentata l'evoluzione di una relazione duale tra un professore e la sua giovane allieva:

*“PROFESSORE ...possiamo cominciare?”*

*ALLIEVA Certo, professore, sono a sua disposizione, professore*

*PROFESSORE A mia disposizione? (un lampo negli occhi, subito spento, un gesto che egli reprime). Ah, signorina io sono a sua disposizione. Non son altro che il suo servitore” (pag. 58)*

*“Il professore dopo un inizio incerto, timido e balbettante via via assume sicurezza, diventa nervoso, aggressivo, sviluppa metafore argomentative di tipo distruttivo, arrivando a dominare completamente l'allieva; quest'ultima, per contro, diventa sempre più cupa, passiva, triste. Nel finale dell'opera, in un incalzante e concitato scambio di battute, con un invisibile coltello il professore uccide l'allieva. Sfinito bofonchia: “Porcacciona. Ti sta bene. Sto meglio adesso...” (pag. 85).*

La pulsione distruttiva del professore sembra configurarsi come una formazione reattiva a fronte dell'impossibilità di una generatività adulta; le componenti erotiche inevitabilmente connesse alla relazione con l'allievo vengono negate attraverso lo sviluppo di fantasie pregenitali, perverse, distruttive. In questo testo risulta evidente quanta volontà narcisistica di potere possa risiedere nell'agire formativo. Vi è peraltro da considerare che ogni impresa educativa, in quanto connessa al cambiamento e alla crescita dell'altro, è intrinsecamente legata ad una fenomenologia di aggressività e invasività; per quanto la dimensione del potere possa essere, da parte dell'insegnante, naturalizzata, depotenziata nei suoi aspetti costrittivi attraverso simbologie

e rituali di tipo sacrificale o riparatorio, rimossa ideologicamente<sup>20</sup>, ricondotta ad una dimensione contrattuale (Filloux, 1981), la asimmetria della relazione educativa rappresenta un elemento ineludibile della pratica magistrale. Laddove i processi di elaborazione dell'insegnante sugli aspetti potenzialmente distruttivi delle proprie pratiche non giungono all'assunzione di una posizione depressiva, consapevole cioè del potere connesso all'esercizio del ruolo e capace di governare le pulsioni sadiche, si aprono le possibilità del plagio, dell'abuso, dell'annullamento dell'allievo.

## **Il potere magistrale e il senso di colpa**

L'emergenza di questa consapevolezza intorno alle componenti sadico-distruttive della pratica formativa sviluppa frequentemente una elaborazione depressiva di tali dinamiche.

In un film di Asquith del 1951, il professor Harris è un attempato e austero docente di letteratura antica inaridito da un matrimonio infelice e dalla perdita delle giovanili speranze in una brillante carriera accademica.

Il suo rapporto con il sapere si esprime come formale, privo di entusiasmo e di investimento emotivo; Harris all'interno della classe mantiene una disciplina ferrea e ha con gli allievi un rapporto formale e distaccato, depurato da qualsiasi slancio emotivo; con essi è cinico ed inflessibile e in loro suscita odio e rancore. "È un uomo ma non è umano" dice Teflon, il più affezionato dei suoi allievi, al professor Hunter, insegnante di scienze e amante della moglie di Harris. E saranno proprio loro, consapevoli della valenza difensiva che il suo comportamento esprime e mossi da pietà nei suoi confronti, a indurlo a ripensare al suo passato e a renderlo più indulgente nei confronti della propria storia. Il primo regalandogli un traduzione dell'Aga-

---

<sup>20</sup> Nella relazione educativa i ruoli vengono rappresentati come tendenzialmente paritari o complementari; nel primo caso attraverso la adozione di un codice fraterno di significazione delle relazioni (*siamo tutti uguali*), nel secondo attraverso la attivazione di metafore interpretative di tipo organicistico.

dell'Agamennone di Eschilo sulla quale, in gioventù, Harris si era cimentato in un'incompiuta traduzione; e il secondo invitandolo a porre fine ad un matrimonio senza amore e senza speranze. Sulla scorta di queste suggestioni, Harris rielabora pertanto la propria storia personale e professionale; è il timore della propria inadeguatezza e la difficoltà ad esprimere amore che lo hanno consegnato ad un matrimonio arido e infelice. Ed è la paura di *“non avere la capacità di farsi volere bene”* dagli allievi, di esercitare capacità attrattive nei loro confronti, che lo ha lentamente ed inesorabilmente portato ad una distanza affettiva. Ed è infine l'idealizzazione enciclopedica del sapere che lo ha condotto ad una conoscenza raffinata ma leziosa e sterile e soprattutto incapace di farsi scrittura.

Nell'imminenza della sua partenza dal collegio, Harris può ora lasciare la moglie e ritornare a quella traduzione incompiuta sulla quale si erano infranti i giovanili sogni di successo; e concedersi, in occasione della cerimonia di addio al collegio, contrariamente a quanto atteso da tutti, e da egli stesso immaginato, una prolusione carica di affettività e scevra da qualsiasi rigido formalismo. In questa estrema lezione di vita, Harris chiede perdono ai propri studenti e in cambio ne riceve gratitudine, espressa in un prolungato e commosso applauso.

Il disincanto, la fatica ad assumere una posizione di intenzionalità educativa, i sensi di colpa che ne conseguono rappresentano la cifra dominante della riflessione di Sciascia (1967), laddove narra la propria esperienza di giovane maestro in un piccolo paese della Sicilia dei primi anni cinquanta: sono l'inutilità del proprio sapere e la dimensione puramente costrittiva del potere che accompagna l'esercizio del ruolo magistrale (*... il carabiniere ed io siamo dalla stessa parte, mangiamo lo stesso pane del governo. Questo confusamente pensano i ragazzi*, pag. 118) che risultano essere le componenti principali di una sterile azione formativa:

*“Forse è come quando si entra in una sala anatomica; c'è chi ne esce fuori sconvolto e non ci metterà più piede, e chi invece vincerà la prima impressione e lentamente si abituerà. Poiché non sono ancora scappato, credo mi abituerò.*

*Ma non sarà come per chi studia anatomia, che acquista conoscenza.*” (pag. 111).

La metafora utilizzata per descrivere il contesto scolastico evidenzia la dimensione mortifera così intensamente rappresentata dall'autore siciliano. In sala anatomica si opera il sezionamento dei cadaveri per acquisire saperi sulle ragioni del decesso. La dimensione macabra e distruttiva viene ad essere sussunta ad una razionalità conoscitiva e pertanto vitale, progressiva. Nel contesto scolastico invece queste caratteristiche di frantumazione e distruzione appaiono a Sciascia senza possibilità di essere ricondotte ad una dimensione di senso. I saperi che si acquisiscono sono insensati, senza redenzione, inutili, di una circolarità ricorsiva che rende impensabile le possibilità di crescita e cambiamento.

## **Il maestro e l'adulità**

Nella pratica formativa si incontrano frequentemente due differenti generazioni; una adulta e l'altra in crescita. I processi di dialogo inter-generazionale risultano essere uno dei luoghi critici nelle relazioni di apprendimento. Gli adulti tendono frequentemente a rappresentare la fase storica della loro gioventù in termini idealizzati, siano essi declinati in senso “eroico” o depressivo. In un caso si enfatizzano e assolutizzano le potenzialità determinate dalle condizioni storiche e dalle esperienze generazionali, nel secondo se ne mettono in luce gli aspetti di limite e di impedimento. Entrambi tendono comunque a segnalare l'irripetibilità di un'esperienza storica e sociale.

In questo contesto pertanto il rischio che viene corso dalle figure magistrali è duplice; da una parte di ricondurre la pratica formativa alla propria esperienza e ai modelli maturati in gioventù; dall'altra di azzerare tale memoria nella fantasia di proporre modelli radicalmente antitetici alla propria esperienza generazionale. In entrambi i casi si evidenziano le tentazioni manipolatorie ed onnipotenti e le difficoltà

a riconoscere e accettare laicamente le differenze, nelle componenti storiche e generazionali, delle identità degli allievi<sup>21</sup>.

La possibilità di governare le dinamiche affettive ed emotive della relazione educativa è strettamente connessa alla capacità magistrale di esercitare un ruolo adulto, laddove per aduttità si intende la assunzione di una posizione responsabile ed intenzionale in grado di elaborare gli inevitabili limiti del proprio e dell'altrui sapere, di sostenere l'autonomia esperienziale dell'allievo e di rendere quindi laicamente praticabile l'apprendimento.

Il confronto del maestro con il possibile e l'inespresso, propri di una condizione di crescita, dà frequentemente luogo a due differenti ma contigue modalità reattive. Da una parte l'invidia nei confronti delle potenzialità inesprese e tendenzialmente illimitate dell'allievo:

*“Il tempo che scorre sul corpo sembra una punizione toccata solo a noi e con speciale accanimento. Invece le fasce d'età che il mondo esterno ci manda come un messaggio degli dei, restano invariate: da 14 a 20 anni” (Starnone, 1991, pag. 105).*

Dall'altra l'attivazione di vissuti identificatori nei confronti degli allievi; questa sorta di pulsione giovanilistica così fortemente presente nella società contemporanea, ha delle evidenti connessioni con la diffusione di apologie autogenerative nei soggetti sociali. La crisi delle funzioni parentali di significazione delle esperienze sociali produce soggetti che, non riconoscendo affettivamente la propria ontologica dipendenza, si sforzano di ignorare l'elaborazione della propria finitezza e pertanto del proprio futuro. È all'interno quindi di questo contesto che si situa l'assunzione di comportamenti giovanilistici in grado di illudere su un costante ancoraggio al presente che rimuova la memoria del passato e del futuro, la nascita dall'altro e la morte.

---

<sup>21</sup> *“Ma il grande torto degli educatori è di volere... sopprimere la differenza di gusti di desideri ec., che la natura invincibile e immutabile ha posta tra l'età de' loro allievi e la loro, o non volerla riconoscere, o volerne affatto prescindere; di credere che la gioventù de' loro allievi debba o possa riuscire essenzialmente, e quasi spontaneamente diversa dalla loro, e da quella di tutti i passati, presenti e futuri; di volere che gli ammaestramenti, i comandi e la forza della necessità suppliscano all'esperienza” (Leopardi, Zibaldone -9 agosto 1821, 1473).*

La regressione ad uno stato di incosciente fusionalità è l'esito della difficoltà nell'esercizio di un ruolo consapevolmente adulto

*"... certi insegnanti, in specie di sesso maschile, ... ingannano se stessi regredendo ogni anno di più verso l'età dei loro alunni... organizzano partitelle di calcio insegnanti-studenti per mostrarsi in pantaloncini corti e canottiera... fanno intervento sovversivi nelle assemblee studentesche, si innamorano di alunne così minute che, se davvero le abbracciassero, potrebbero smarrirle dentro le rughe"* (Starnone, 1991, pag. 106).

## **L'elaborazione del lutto**

Una delle dimensioni costitutive del processo di insegnamento è rappresentato dalla sua transitorietà; d'altronde se ciò non avvenisse essa si configurerebbe come maternage, come puro luogo dell'indistinzione e della fusionalità, svincolato da una prospettiva di crescita e segnato da profonde angosce mortifere.

I vissuti emotivi dell'insegnante di fronte alla conclusione di un percorso formativo dipendono anche dalla qualità della relazione che si è venuta a sviluppare nel corso del tempo con l'allievo; se ad esempio si sono attivati nel maestro sentimenti persecutori legati alla percezione di atteggiamenti predatori e distruttivi, la conclusione del percorso sarà vissuta come liberatoria. Laddove invece l'allievo ha risposto adeguatamente, nella percezione magistrale, ai bisogni di gratificazione, la fine della relazione avrà tonalità emotive segnate da sentimenti depressivi legati dalla perdita dell'oggetto sul quale si è riversato amore e in cambio se ne è ricevuta crescita e gratitudine. Nel caso in cui via sia, nella percezione magistrale, l'inadeguatezza del proprio contributo al processo di apprendimento dell'altro, l'esperienza della conclusione del processo può dare luogo ad ansie paranoiche connesse alla fantasia della possibile vendetta dell'allievo, espressa nell'indifferenza o nel rancore.

Al di là comunque delle differenti declinazioni dei vissuti nelle figure magistrali, si deve tenere conto che l'esperienza della conclusione della relazione educativa segna anche simbolicamente la crescita

dell'allievo, ora in grado di potere procedere autonomamente; per quest'ultimo si aprono nuove promesse di crescita e di possibilità tendenzialmente illimitate.

*“Il temporal foco e l'eterno  
veduto hai, figlio; e se' venuto in parte  
dov'io per me più oltre non discerno.  
Tratto t'ho qui con ingegno e con arte;  
lo tuo piacere omai prendi per duce  
fuor se' dell'erte vie, fuor se' dell'arte.*

*Non aspettar mio dir più ne' mio cenno...  
... io sovra te corono e mitrio”*

È questa la solenne dichiarazione finale di Virgilio a Dante (Purgatorio, c. XXVII, v. 127-132, 139, 142) al termine della propria presenza nella conduzione del percorso conoscitivo dell'allievo. In essa si registra l'orgoglio magistrale per le proprie capacità di trasmissione del sapere (*intelligenza*) e di conduzione della relazione educativa (*arte*). Ma altresì vi è in Virgilio la consapevolezza dell'avvenuto esaurimento della propria funzione; Dante procederà ora in territori del sapere nei quali il maestro non è più in grado di accompagnare l'allievo, fuori cioè della propria conoscenza e competenza (*più oltre non discerno*). D'altro canto Virgilio, durante il percorso, ha avuto modo di registrare la crescita cognitiva ed emotiva dell'allievo ed ora pertanto lo riconosce capace di svincolarsi dalla sua dipendenza e di procedere in piena autonomia e responsabilità, essendo divenuto potenzialmente artefice (*te corono e mitrio*) del proprio percorso di senso.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Non traspare nel maestro alcun sentimento di perdita o sconforto; in effetti, a parte alcuni luoghi critici dove le componenti emotive ed affettive hanno preso il sopravvento, in Virgilio la rappresentazione del proprio ruolo si è prevalentemente espressa nei termini di guida di un processo, laddove tappe e modalità erano fortemente predeterminate dal superiore mandato istituzionale. Ciò non toglie che l'enfasi con la quale Virgilio delinea il proprio ruolo e sopravvaluta l'avvenuta au-

## Bibliografia

AA.VV., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, 1981

ALIGHIERI D., *Divina Commedia. Inferno e Purgatorio*

ASQUITH A., *Addio Mrs Harris!*, 1951

DE AMICIS E., *Romanzo di un maestro*, Garzanti, 1960 (ed. or. 1890)

DE MARTINO E., *Sud e magia*, Feltrinelli, 1978 (ed. or. 1959)

ELIADE M., *La nascita mistica*, Morcelliana, 1988

ENRIQUEZ E., *Ulisse Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in SPEZIALE BAGLIACCA R., *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, 1980

FILLOUX, *Le posizioni dell'insegnante e dell'adulto nel campo della pedagogia*, in AAVV (1981)

FORNARI F., *Simbolo e codice*, Feltrinelli, 1976

FREUD S., *Introduzione alla psicoanalisi*, Boringhieri, 1978

GIDE A., *La sinfonia pastorale*, Garzanti, 1984 (ed. or. 1919)

IONESCO, *La lezione* (1951) in *Teatro 1*, Einaudi, 1961

KAES R., *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e sul desiderio di formare*, in AA. VV. (1981)

LEOPARDI, *Zibaldone*

---

tonomia di Dante, esprimono in controtendenza una legittima aspirazione di riconoscimento e stima della propria capacità educativa. In realtà Dante nel proprio cammino in Purgatorio e successivamente in Paradiso non procederà solo, ma verrà condotto da Beatrice. Ultima annotazione che ritengo interessante; Dante si accorgerà dell'avvenuto abbandono del proprio maestro solo dopo due canti dal congedo di Virgilio. Pur manifestando con il pianto e un accorato omaggio, tale ritardo mi sembra segnali nitidamente l'avvenuto svincolamento dell'allievo.

OVIDIO, *Metamorfosi*

POSTIC M., *La relazione educativa*, Armando, 1983

SCIASCIA L., *Le parrocchie di Regalpetra*, Laterza, 1967

SHAKESPEARE W., *Sonetti*, Feltrinelli, 1965

SHAW G.B., *Pigmalione*, Mondadori, 1993 (ed. or. 1914)

SPEZIALE-BAGLIACCA R., *Colpa. Considerazioni su rimorso, vendetta e responsabilità*, Astrolabio, 1997

STARNONE D., *Fuori registro*, Feltrinelli, 1991

STAZIO, *Achilleide*, Bur, 1994

UNGAR H., *La classe*, L'editore, 1990 (ed. or. 1927)

VANGELO SECONDO MATTEO

VASARI G., *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, Edizione Torrentino 1550, Einaudi, 1986

WEIR P., *L'attimo fuggente*, 1989

# Dall'impero all'arcipelago: la famiglia da costruire e il ruolo magistrale dei genitori

*Guido Contessa*

## L'Occidente in frantumi

A cavallo di questi due secoli la società si sta trasformando in modo radicale. La famiglia, intesa come nucleo di affetti primari, sta subendo una mutazione che coinvolge il ruolo genitoriale. Riassumiamo per punti i caratteri di questa rivoluzione epocale.

1. L'individuo non esiste se non come risultante fra la freccia del tempo e il cerchio dello spazio. L'Io, il Sé, l'Individuo è l'insieme delle relazioni affettive (spazio) che si sviluppano dalla prima infanzia al momento presente (tempo). Il nucleo di affetti, figure da introiettare, interfacce relazionali che tradizionalmente chiamiamo "famiglia parentale", costituisce una delle esperienze basilari per la costruzione della personalità e per l'inserimento sociale. L'unico ruolo ineludibile per gli esseri umani è quello di figlio: esistere significa prima di tutto fare una esperienza di figlio.
2. La condizione di figlio è anche genetica, ma soprattutto psicologica. Mentre il genitore fisico è deciso dal destino, il genitore psicologico è scelto deliberatamente: può corrispondere o no a quello fisico. Essendo scelto, il genitore psicologico ha il compito primario di farsi scegliere come tale.
3. La Società Occidentale attraversa un lungo periodo di crisi che è iniziata dalla Rivoluzione francese, si è aggravata dalla fine dell'Ottocento e perdura tuttora. Tale crisi coincide col tramonto progressivo del Sacro (secolarizzazione) e la fine della cultura imperiale (modernità). La crisi della trascendenza e dell'impero come centro della società Occidentale ha coinciso con la progressiva

frantumazione delle identità socio-politiche, degli Stati, delle norme, dei ruoli sociali. F. Nietzsche ha definito questa crisi come “morte di Dio”; A. Mitscherlich l’ha chiamata “società senza padre”. In sintesi possiamo dire che è finita l’unità, l’integrazione, la stabilità. Il panorama odierno è quello di un sistema politico, economico, culturale e sociale in frantumi. La Babele dei linguaggi è diventata Babele dei modelli.

4. Al processo di frantumazione si è affiancato il fenomeno della accelerazione del cambiamento. La modernità è caratterizzata da un mutamento che si autoalimenta in progressiva accelerazione. I mutamenti che nella preistoria si scandivano per millenni, nella storia fino al Medio Evo in secoli, e fino all’Ottocento in generazioni (30-40 anni), nel Novecento si registrano per ondate culturali (5-10 anni). Per esempio, oggi sono viventi tanti scienziati quanti ne sono vissuti in tutti i secoli precedenti; e registriamo più scoperte ed invenzioni di tutti i secoli precedenti.
5. La frantumazione e l’accelerazione hanno messo in crisi tutti i ruoli sociali. Essi non solo sono cambiati ma è cambiato il modo di apprenderli. Nel contesto imperiale e sacralizzato, i ruoli sociali si apprendevano per imitazione verticale (si faceva il padre come il proprio padre, il pittore come il proprio maestro, ecc.) o orizzontale (si faceva il padre o il pittore come tutti gli altri). Nel contesto moderno, ed ancora di più post-moderno (la società arcipelago), i processi imitativi e replicativi sono fuori gioco.
6. La situazione dell’arcipelago è quella di isole ridotte alle dimensioni del singolo individuo. Ogni ruolo sociale (come il genitore) è alla ricerca di una sua definizione, non più inducibile mediante una replicazione temporale (passato) o spaziale (limitrofie), ma da costruire attraverso un processo di ricerca ed il possesso di apposite capacità. Vanno (ri)costruiti il ruolo di padre, di madre, ma anche di figlio: e senza la possibilità di ricorrere a modelli.
7. La condizione imperiale richiedeva ai soggetti capacità imitative, dipendenza, omologazione, conformismo perché la società era stabile, integrata, codificata, e quindi aveva la funzione di un “macromodello” per i comportamenti di ruolo. La situazione

dell'arcipelago è instabile, dinamica, articolata, fondata su legami deboli, e quindi ha solo la funzione di contenitore, peraltro blando, da riempire con ruoli e comportamenti da inventare. Essa richiede capacità creative, autonomia, differenziazione, ricerca.

8. La crisi della famiglia risiede nel fatto che essa è un insieme nel quale le parti non sono definite, e che vive in un contesto anch'esso non definito. L'unica certezza è il concetto di insieme, sistema, campo, peraltro continuamente minacciato da spinte centrifughe e processi di frantumazione.
9. Malgrado l'evidente crisi che attraversa la famiglia, non esiste un altro nucleo sociale sottratto alla frantumazione e sussiste il bisogno ineludibile di ogni essere umano di appartenere ed identificarsi in un nucleo di affetti primari. Ove infatti la frantumazione sociale si spinge anche dentro la famiglia, nei ruoli genitoriali e filiali, essa procede spesso nel mondo interno dei singoli assumendo configurazioni nevrotiche o psicotiche.
10. I comportamenti patologici o devianti, come i semplici deficit di sviluppo, sono ereditari tanto in senso genetico quanto in senso educativo. Lo stesso vale per i comportamenti creativi e funzionali. Gli alberi familiari da sempre costituiscono catene viziose o virtuose, ma oggi queste catene possono interrompersi e riconvertirsi, nel bene e nel male. La famiglia non è più un destino né nelle situazioni sfortunate né in quelle fortunate: questo è il lato positivo della frantumazione. Non solo i "buoni" genitori sono in crisi di identità, lo sono anche i "cattivi" genitori.
11. La famiglia ha attraversato diverse forme storiche: dalla tribù alla famiglia estesa, dal clan alla famiglia nucleare. Gli elementi genetici e i ruoli sociali non sempre sono stati decisivi ed hanno visto sia pur lente evoluzioni storiche. Il ruolo dei patriarchi (nonni), il ruolo degli zii e quello delle vedove, il ruolo dei fratelli e dell'incesto sono cambiati nel corso della storia. Oggi la famiglia sta subendo un'altra svolta, dalla configurazione nucleare (padre, madre e figli naturali) ad una plurale (aggregazioni monoparentali, multimatrimoniali, omosessuali, comunitarie, ecc.). La forma ha connotati storici. Ciò che supera il tempo è il bisogno dell'indi-

dell'individuo, e più ancora del bambino, di un nucleo di affetti forti, che attraverso l'appartenenza e l'identificazione, accompagni e favorisca la crescita.

12. I cuccioli devono attraversare la foresta per diventare adulti. La famiglia può essere un riparo, un luogo di sosta e ristoro, uno spazio di allevamento, un insieme alleato, oppure può essere un antro oscuro e minaccioso, una fiera in agguato, un luogo di paludi e insidie, un centro di ostilità, il più pericoloso dell'intera foresta. Oppure può semplicemente non avere alcun ruolo.
13. Ciò che oggi decide fra famiglia formativa ed eugenica o famiglia assente, deformante, patologica, è l'atteggiamento di ricerca e la capacità di apprendere. La "buona" famiglia oggi non è caratterizzata necessariamente dai legami di sangue, o dalla presenza di ruoli sociali codificati, o dal numero dei membri, ma dal fatto di essere un "sistema in costruzione" permanente.
14. Così come il Soggetto individuale non esiste se non come insieme di storia e relazioni attuali, il Soggetto familiare è la sua storia e i suoi legami interni ed esterni. Il tempo e lo spazio sono le coordinate dentro le quali la famiglia ed i suoi ruoli interni effettuano la ricerca della propria identità, imparando via via le competenze necessarie.
15. Non esistendo più una naturalità di ruolo genitoriale o filiale, essere genitore o essere figlio è una questione di apprendimento intenzionale. Non è più possibile il solo apprendimento per imitazione o per replicazione, né è più sufficiente il solo apprendimento per esperienza. L'imitazione, la replicazione, l'esperienza vanno accompagnate da uno spirito critico di ricerca, da una disponibilità all'apertura, alla mediazione, alla sperimentazione, all'errore. Soprattutto la nuova famiglia deve essere aperta al contesto, allo scambio, alla pluralità degli stimoli, perché la sua identità sia reale e non allucinata.
16. Infine è indispensabile che i membri della famiglia acquisiscano le nuove competenze richieste dai tempi, attraverso un apprendimento intenzionale di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che può essere facilitato solo dall'aiuto di un "terzo esterno". La fine

dell'impero e del tempo lento, hanno messo fuori gioco l'opzione della famiglia-fenice che si autogenera e rigenera per progressivi e secolari slittamenti. La frantumazione del tempo e dello spazio producono salti fra i singoli, fra i ruoli e fra le generazioni che possono essere ridotti e compensati solo da una apposita formazione. È ormai maturo il riconoscimento del ruolo sociale e civile di genitore e di figlio, e della loro valenza preventiva e terapeutica (ed in ultima analisi economica). E dunque è matura l'accettazione della necessità di opportunità formative intenzionali, gestite da professionisti "terzi", per l'acquisizione delle competenze per essere genitori, per essere figli, e per vivere nel XX secolo.

## **I genitori come maestri di vita?**

### La crisi della genitorialità

Uno dei caratteri comuni a molte delle società post-industriali è la crisi della genitorialità. A fianco di pochi adulti ossessionati dalla sterilità al punto da ricorrere a tecniche biologiche eticamente discutibili, quando non anche ad azioni di adozione illegale, esiste una maggioranza di giovani coppie che rifiuta di procreare. L'Italia ha superato la soglia della denatalità: i bambini che nascono sono di numero inferiore a quello degli adulti/anziani che muoiono.

Il fenomeno è attribuibile a cause diverse. Il costo di mantenimento dei bambini; le esigenze di carriera dei genitori; la lunghezza del periodo di emancipazione dei giovani; il cosiddetto "egoismo" delle giovani coppie. Qui vorrei porre l'accento su alcuni elementi di tipo psicologico, solitamente sottovalutati, che mi sembrano invece cruciali per spiegare la denatalità.

### Società figlicentrica e dogma dell'allevamento

La società attuale è costituita da famiglie “figlicentriche”, a loro volta basate sul dogma dell’allevamento<sup>23</sup>.

In nessuna altra epoca storica la famiglia è stata tanto condizionata dai figli. Per secoli, i genitori mettevano al mondo i figli e poi sostanzialmente se ne disinteressavano. I ceti più poveri delegavano la cura dei figli alla famiglia allargata, alla cascina, alla strada. I ceti più abbienti li affidavano a balie, istitutori, collegi. Parlare o giocare coi figli, metterli al centro dell’attenzione del gruppo degli adulti, educarli in coppia, non sono mai state attività normali, prima di questo secolo. Lo stesso concetto di coppia genitoriale è stato sempre molto raro, a causa della frequenza di decessi dei padri in guerra, delle madri per parto, o di entrambi per carestie e pestilenze. Nel nostro secolo si è diffuso il “dogma dell’allevamento”, per il quale i genitori sono responsabili della carriera esistenziale dei figli. Non solo del loro comportamento in famiglia o nel periodo nel quale sono minori, ma anche della qualità della loro vita intera. Ogni adulto, dice il dogma rafforzato – se non creato – dalla psicoanalisi, è ciò che hanno fatto di lui i genitori nell’infanzia. Il rapporto con la madre e col padre nei primi anni di vita determina quasi totalmente la personalità del bambino, che è poi la radice di quella dell’adulto. In base a questo ragionamento, il peso delle responsabilità nell’allevamento dei figli diventa enorme. Ogni errore, fallimento, devianza; ogni disagio comportamentale; persino ogni infelicità degli figlio, che sia piccolo oppure già a sua volta genitore, viene caricato sulle spalle dei genitori. Ad appesantire questo dogma di base se ne aggiungono altri indicati via via da un infinito numero di esperti che, dalla metà dell’Ottocento, hanno inventato centinaia di regole educative. Tralasciamo le torture suggerite contro i difetti fisici: il secolo scorso erano le cinghie anti-scoliosi<sup>24</sup>, nel dopoguerra l’olio di ricino, oggi gli apparecchi di ortodonzia. Limitiamoci alle regole di comportamento familiare, oggi dominanti nella cultura popolare ma anche in quella giuridica.

- Ogni punizione corporale (anche uno schiaffetto) viene conside-

---

<sup>23</sup> Questo concetto, come molte riflessioni presentate in questo capitolo, è tratto da Harris J. R., *Non è colpa dei genitori*, Mondadori, Milano, 1999

<sup>24</sup> *Ibidem*, pag.98

rato abuso

- In caso di problemi familiari, l'interesse dei figli è prioritario
- I figli devono essere bombardati di stimoli, riempiti di giochi e giocattoli, vestiti ed attrezzati con tutti i crismi delle mode
- Chiunque venga accusato di abuso di minore dal minore stesso, viene considerato colpevole senza giudizio
- Il lavoro di un figlio minorenne nella bottega del padre può venire considerato "riduzione in schiavitù"
- I figli cui non è fornita una cameretta personale, sono in odore di malsana promiscuità
- La povertà dei genitori spesso è considerata un indice di trascuratezza sufficiente a giustificare la sottrazione del minore alla famiglia
- Ai figli va dedicato tutto il tempo possibile, perché la quantità di tempo-famiglia è decisiva per la crescita; le attività praticate dai genitori da soli o in coppia sono considerate una sottrazione al minore; il lavoro della madre è particolarmente colpevolizzato
- Ricorrere alla baby sitter per qualche ora o inviare i figli da soli in soggiorni di vacanza è considerata una trascuratezza
- L'entità della "paghetta" settimanale è una misura di valutazione della crudeltà dei genitori
- L'ipotesi che i figli che abitano nella casa paterna e insieme lavorano, mettano il loro reddito a disposizione della famiglia è considerata sfruttamento
- La vecchia idea secondo la quale i figli si prendono cura dei genitori anziani è considerata eccessiva ed infondata
- Divorzi, separazioni, madri senza partner sono considerati fattori di grave rischio per i figli
- Le difficoltà scolastiche, i disturbi di comportamento o il disagio mentale sono quasi sempre imputati a errori o disturbi della famiglia (non c'è psicoterapeuta che non segnali al cliente disturbato le responsabilità della famiglia)
- L'educazione sessuale e alla lettura; il controllo del consumo televisivo, dei fumetti e della musica; l'igiene, la pulizia, ed il fitness in genere; l'alimentazione (in tempi di anoressia e bulimia

dilaganti) e il movimento fisico; l'educazione stradale e civica; la conoscenza delle lingue e dell'informatica; sono considerati fra i doveri minimi di ogni genitore.

Ebbene, nessuna di queste regole è fondata su una conferma scientifica<sup>25</sup>. Non esiste una sola prova chiara del fatto che errori o trasgressioni, anche persistenti, dei genitori in una di queste regole, producano conseguenze dannose sulla personalità dei figli. Salvo i casi patologici di grave abuso fisico o sessuale, nessuna ricerca empirica ha provato la fondatezza di queste regole di allevamento. Però è evidente che una simile mole di responsabilità attribuite ai genitori sconsiglia chiunque dal diventarlo.

## Responsabilità dei genitori e degli “esperti”

Malgrado la pervicacia di certe credenze irrazionali, è facilmente osservabile da tutti la loro debolezza. Per esempio, è da tutti verificabile come la stessa famiglia può allevare un figlio che diventa tossicomane e l'altro salutista. Non è difficile convenire che molti dei problemi scolastici dei figli sono attribuibili alla scuola più che alla famiglia. Parimenti è noto che molte delle devianze comportamentali (vedi il caso della criminalità) sono imputabili al contesto urbano, almeno quanto alla famiglia. Così come è facilmente registrabile la diversità dei comportamenti in famiglia o col gruppo di amici. Ci sono giovani ottimi in famiglia che appartengono a bande di spacciatori; o pessimi in famiglia e ammirati fra gli amici. Non è dimostrata alcuna relazione diretta, di causa ed effetto, fra l'esito esistenziale dei figli e:

- l'impegno educativo dei genitori
- la quantità di comunicazioni fra genitori e figli
- il tempo dedicato dai genitori ai figli
- il reddito familiare

---

<sup>25</sup> Ibidem, Cap. II. Sull'equivoco fra “correlazione statistica” e causalità, la Harris fa numerose riflessioni in questo capitolo.

- la quantità di spazio, oggetti, stimoli offerti dai genitori ai figli<sup>26</sup>
- metodi educativi che prevedono o no punizioni corporali di modesta entità
- l'assenza di un genitore
- la crescita presso coppie omosessuali
- l'allevamento coi genitori naturali o con famiglie affidatarie o in istituzioni qualificate
- l'affiancamento dei minorenni al lavoro dei genitori.

Centinaia di ricerche empiriche effettuate<sup>27</sup> assegnano ai genitori una responsabilità molto limitata circa la crescita dei figli. In compenso, la cultura diffusa e migliaia di esperti hanno consentito ad un immotivato tecnicismo di impadronirsi dell'allevamento, rendendo difficile ciò che per secoli è stato naturale. I doveri della genitorialità hanno soppiantato la gioia dell'allevare.

## I genitori come maestri di vita

Possono i genitori essere maestri di vita? Se accettiamo la definizione che maestri di vita sono persone o esperienze altamente emotive, cui attribuiamo una influenza importante sul nostro essere come ci percepiamo, qui ed ora, non solo la risposta è affermativa in teoria. Ma anche in pratica è frequentissimo che i genitori vengano ai primi posti, quando chiediamo a un adulto di indicare i suoi maestri di vita. Come avviene ciò, se abbiamo detto che l'influenza dei genitori sui figli è limitata?

Affermare una limitazione di qualcosa, non significa negarne il valore. Quello che il presente capitolo intende, è ridimensionare, decolpevolizzare, ridurre la pressione di una responsabilità eccessiva,

---

<sup>26</sup> La Harris fa interessanti esempi riguardanti i figli di genitori sordomuti che parlano a gesti, i figli di genitori immigrati che usano solo la lingua d'origine ed i figli di molte culture arcaiche, cui i genitori non rivolgono quasi mai la parola. Tutti questi bambini imparano la lingua della comunità in cui vivono, attraverso la frequentazione dei coetanei.

<sup>27</sup> Ibidem, Appendice 2, pagg.420 e seg.

quanto arbitrariamente attribuita. Non certo svilire o annullare il valore dei genitori.

Intanto esiste una percentuale di eredità genetica, di cui non si può definire l'entità, ma che nessuna può negare. Le prove di questa eredità sono tante, ma diventano irrefutabili nei casi dei gemelli omozigoti, allevati in posti lontani e da famiglie diverse. Soggetti con lo stesso bagaglio genetico, che sviluppano, a prescindere dai genitori e dall'ambiente che per anni li hanno diversamente influenzati, identici tratti di personalità e comportamento.

In secondo luogo, l'influenza dei genitori ha un peso decisivo nella costruzione dell'ambiente sociale, nel quale i figli crescono. Le scelte di una zona abitativa, di una scuola, di un tipo di vicinato, di un gruppo di coetanei come compagni di crescita, di un modo di spendere il tempo libero extra-domestico, hanno un'importanza dimostrata nel processo di sviluppo dei figli. I bambini e gli adolescenti traggono dalla vita esterna alla famiglia motivi di influenza pari se non maggiori di quelli provenienti dalla famiglia e dagli adulti in genere. Il gruppo dei coetanei, a partire dai 2/3 anni fino alla maturità, risulta preferito e più significativo per lo sviluppo, della coppia genitoriale<sup>28</sup>. Questo dovrebbe far riflettere i sacerdoti del tempo-famiglia, dei week-end e delle vacanze in famiglia, degli infiniti corsi individuali, cui i figli vengono obbligati. Ma dovrebbe anche far riflettere educatori professionali ed Enti Locali, che spesso insistono su proposte individuali nella prevenzione del disagio. E dovrebbe infine suggerire ai genitori maggiore attenzione a certe scelte sulla frequentazione di altre famiglie, sui compagni di scuola e di giochi, sul Quartiere di residenza, sulle attività di tempo libero.

Infine, i genitori contano come persone. Essi diventano maestri di vita dei loro figli, non applicando i consigli degli esperti<sup>29</sup>, né seguendo le credenze socialmente più diffuse. I genitori sono la prima relazio-

---

<sup>28</sup> Ibidem, capp. IX e XI

<sup>29</sup> In un recente libro, peraltro interessante nella descrizione dei vissuti adolescenziali, un noto autore disegna il ruolo del "nuovo padre" molto vicino a quello di uno psicoterapeuta. Cfr. Pietropolli Charmet G., *Un nuovo padre*, Mondadori, Milano, 1999

ne che i figli sperimentano, e spesso la più lunga: solo certe coppie hanno relazioni più durevoli di quella figlio-genitore. E la relazione è certo il canale primario della crescita, non solo quella genitore-figlio, ma anch'essa. Relazione significa legame di interdipendenza. Essa è un contatto durevole e significativo fra due soggetti che cercano di scambiarsi qualcosa di valore, e costruire qualcosa in comune. Una relazione è il risultato di influenze reciproche, dove quella del genitore sul figlio non è tanto superiore a quella del figlio sul genitore. E allora i genitori possono influenzare i figli, diventando i loro maestri di vita, se tengono presente che:

- tutti i figli, come tutte le persone, sono diversi, e vanno trattati diversamente
- siccome ogni relazione altera il comportamento delle parti, il comportamento in famiglia non è necessariamente uguale a quello coi coetanei e viceversa
- il gruppo dei coetanei è importante tanto quanto la famiglia nello sviluppo della personalità
- l'elemento principale di ogni relazione è che i due attori si sforzano di essere se stessi
- essere se stesso, per un genitore, come per ogni persona che entra in una qualsiasi relazione, implica sforzarsi di affinare questo sé per le parti che la relazione richiede: ascoltare e osservare, comunicare, fornire sostegno.

## **Il modello educativo della C.T. “La Genovesa” (Verona)<sup>30</sup>**

### **In quale contesto nasce il modello educativo della CT**

#### La diffusione della tossicodipendenza

Alla fine degli anni settanta, primi anni ottanta, esplose il fenomeno della tossicodipendenza.

Verona in quegli anni venne addirittura soprannominata la Bangkok italiana, i mass media la indicavano come il crocevia di spaccio e di consumo delle sostanze stupefacenti.

La vivibilità cittadina venne intaccata in maniera profonda in quei momenti.

Piazza Erbe fu invasa dai “tossici”, vi erano continui scippi ai danni dei turisti e file di macchine derubate, nei parcheggi del Lungadige.

Pesante divenne la situazione soprattutto nel centro storico cittadino. Le famiglie erano esasperate perché si trovarono di fronte a un problema nuovo, di cui non avevano la minima idea e che si sarebbe rivelato ingestibile all’interno della famiglia stessa.

L’Associazionismo giovanile e delle famiglie fece pressione presso il Comune affinché intervenisse.

In quegli anni, come per altro nella tradizione, le uniche attività sociali a favore degli emarginati appartenevano al volontariato cattolico.

Non bastava un intervento generico: di fronte a situazioni nuove, ci volevano proposte nuove.

---

<sup>30</sup> A cura di Fabio Salandini (Operatore della Comunità), con la collaborazione di Milena Giacometti (Direttrice della Comunità) e di Natale Scolaro (socio fondatore della Comunità).

Il Comune, stimolato da queste pressioni, decise di dar vita ad una Comunità terapeutica pubblica. Le istituzioni e le professionalità potenzialmente in grado di intervenire non sembrarono adeguate: le strutture ospedaliere rifiutavano il tossicodipendente, perché faceva saltare gli equilibri dei reparti; l'assistente sociale, lo psicologo, il medico ecc. non erano figure in grado di rispondere a un problema nuovo, che si presentava con un impatto violento, in quanto scoppiato in tempi assai rapidi ed in modi dirompenti.

## La nascita della Comunità

Si poneva quindi il problema di chi avrebbe dovuto gestire la Comunità, tenendo anche conto che doveva essere una struttura residenziale. Era necessaria una preparazione specifica, servivano figure di operatori/educatori nel campo della tossicodipendenza, che naturalmente non c'erano.

Per questi motivi il Comune decise di affidare questa nuova struttura a persone che nell'ambito del volontariato sperimentavano nuovi programmi di recupero e integrazione e ad operatori che provenivano da altre comunità o da esperienze simili. Per quanto riguarda le caratteristiche logistiche delle C.T., vigeva il concetto che dovevano essere estraniare dal contesto cittadino (dove c'era il punto chiave della tossicodipendenza e del disagio); si pensava che le Comunità dovessero avere anche una funzione di allontanamento dai luoghi di consumo e di spaccio. La Comunità "La Genovesa" sorgerà in una casa colonica a pochi chilometri dalla città.

Nel nostro caso si costituì un'équipe composta da un prete, un infermiere psichiatrico, una assistente sociale, una psicologa e due educatori che provenivano da esperienze di comunità cattoliche cittadine, di comunità residenziali per ex prostitute, soggetti psichiatrici, mondo dell'emarginazione.

La psichiatria e la psicologia di allora non riuscivano a diagnosticare ed interpretare i collegamenti tra crisi sociale, individuale e della famiglia e nascita e sviluppo del fenomeno droga. Pertanto all'inizio la

Comunità tentò di costituirsi soprattutto come luogo che alleggerisse la pressione all'interno delle famiglie e che puntasse alla rieducazione dei ragazzi secondo i loro bisogni.

## La ricerca di un modello

Iniziò così una ricerca, che solo dopo molto tempo permise di comprendere quelle difficoltà famigliari e sociali.

All'inizio c'era una sola tensione: tentare di risolvere questo improvviso problema.

Alcuni preti particolarmente sensibili ai fenomeni dell'emarginazione e del disagio giovanile furono i protagonisti di questi primi interventi.

L'esperienza di "Comunità" faceva riferimento agli interventi sociali "americani", che anticipavano sia i problemi sia i tentativi di soluzione, in quanto negli USA il fenomeno era nato negli anni Sessanta. La prima Comunità con una grossa diffusione su tutto il territorio nazionale, ispirata al modello "day top village" americano, fu quella del CEIS.

L'intervento del "Gruppo Abele" di don Ciotti aveva delle caratteristiche più originali: tentò alcuni approcci che non mutuassero direttamente dall'esperienza americana, ma nascessero dalla condivisione dell'emarginazione e della fraternità cristiana.

Ciotti e Pighi (per quanto riguarda Verona) erano preti che già lavoravano nel campo dell'emarginazione, erano impegnati con il carcere, con la prostituzione, con la "strada". Trovandosi ad affrontare il problema della tossicodipendenza, usarono i loro strumenti, il loro modello: accoglienza senza regole, senza quei riferimenti teorici ed organizzativi che sarebbero stati costruiti in seguito.

In fondo anche la nostra esperienza si collegava a questa tendenza.

L'obiettivo di base era la preservazione dei ragazzi dalla contaminazione del mondo. Si creava una situazione nuova per loro, un contesto diverso necessario per cominciare a formarsi dei riferimenti per la propria vita, lavorando sulla propria personalità. Fu una intuizione

iniziale. Del resto non avevamo ancora chiaro dove volevamo arrivare.

Dato il carattere compulsivo della tossicodipendenza, se non si estraniava momentaneamente la persona dal contesto forte dello spaccio, dal gruppo tossicodipendente o dal disagio familiare, sarebbe stato difficile riuscire ad intervenire. Bisognava per forza interporre un momento di separazione, in attesa di trovare, con la ricerca, delle soluzioni.

Per costruire il nostro modello educativo ci riferimmo e ci confrontammo con tutte le esperienze in atto in quegli anni in Italia ed a Verona (CEIS, Gruppo Abele, Comunità dei Giovani, San Patrignano, C.T. pubbliche). In tal modo iniziò la costruzione di una cultura sulla tossicodipendenza.

## La costituzione del gruppo

Bisognava costituire un gruppo di partenza che uscisse dalla prassi operativa tipica delle strutture pubbliche. Questo significava, ad esempio, dato il carattere residenziale della Comunità, la necessità di avere una copertura d'orario ventiquattro ore su ventiquattro ed un intervento personale continuativo per rispondere al carattere particolare della relazione, sia educativa che terapeutica con gli utenti. Quindi l'unica possibilità fu quella di formare un gruppo fortemente motivato, con esperienza e una grossa disponibilità umana ad affrontare questa sfida; non si poteva pensare di scegliere persone con queste caratteristiche attraverso un concorso pubblico.

Vi erano già dei rapporti avviati all'interno del gruppo. Due persone avevano già lavorato alla Comunità dei Giovani, in esperienze di lavoro con tossicodipendenti, la psicologa aveva già contatti con la stessa comunità per motivi di tirocinio; a questo gruppo di partenza sono state aggregate, dopo vari tentativi, altre persone. È stato contattato un prete già impegnato in Parrocchia nel mondo giovanile e che stava affrontando nel suo ruolo problematiche simili, disponibile a una esperienza professionale tipo prete/operaio (quindi è entrato in

forma laica all'interno di questo gruppo), seguito anche da una Assistente Sociale, che collaborava con i suoi gruppi; si è quindi aggregato un infermiere professionale che lavorava in un reparto psichiatrico, e proveniva da una esperienza di lavoro in Svezia.

Sono stati fatti una serie di incontri per formare questo gruppo, per formarsi insieme in questa esperienza, per essere pronti ad affrontare le questioni.

Nel frattempo vi furono dei cambiamenti, per cui le competenze in materia di tossicodipendenza dal Comune passarono alle USL. Attraverso numerosi incontri con le Istituzioni comunali e con l'USL fu deciso che il Comune fornisse i terreni e le strutture abitative e l'USL offrisse la collaborazione del settore sociale per costruire la C.T.

## Gli obiettivi educativi fondamentali

Partendo da quella esperienza, da quella identità di gruppo, abbiamo posto come primi obiettivi educativi il **partire da sé** e il percorso dell'**autonomia**. Tali riferimenti educativi circolavano anche nella cultura che era alla base di quella fase storico-culturale, fase anche storico-sociale, degli anni Settanta.

Il fenomeno della tossicodipendenza si è manifestato come una rottura ideologica con la società e con la famiglia, ma nei fatti quello che all'inizio si presentava come un percorso di contestazione, proprio di contestazione distruttiva dei meccanismi sociali, come potevano essere il lavoro standardizzato in fabbrica o la rigida famiglia tradizionale, creava all'opposto un meccanismo distruttivo, che non consentiva di uscire da queste strutture. Tenendo per buono anche l'aspetto di contestazione, la Comunità doveva provvedere a far sì che queste persone potessero scegliere autonomamente il distacco dalla famiglia e le soluzioni alternative, però costruttive, alla domanda sociale di inquadramento, che essi avevano rifiutato.

In questo contesto ritenevamo importante proporre il lavoro in campagna, perché comunque permetteva di riprendere il cammino della propria storia, di tornare "alle origini" per ricostruirne i successivi

passaggi. Partendo dalla base di una cultura più antica, riprendere il contatto con la natura, entrare nei ritmi biologici: il lavoro che produce direttamente, all'aria aperta; un ritmo ciclico che segue un tempo diversificato. Questa modalità di vita permetteva di ricostruirsi fisicamente e di poter scegliere successivamente forme di lavoro diverse.

## L'autonomia

Fondamentale nel programma terapeutico è, come detto precedentemente, l'autonomia: percorso formativo e obiettivo. Se drogarsi vuol dire dipendenza in modo complessivo l'autonomia è proprio il suo contrario. Se quindi arrivare a non drogarsi è l'obiettivo dentro la Comunità, l'acquisizione dell'autonomia diventa il segno principale del raggiungimento dell'obiettivo.

Noi consideriamo la tossicodipendenza sintomo di un disagio: il disagio che si manifesta nell'incapacità di crescere e di svilupparsi autonomamente come persona. Il disagio assume carattere sociale e personale: i ragazzi non sono in grado di rispondere al nuovo livello di responsabilità che l'età adulta, il lavoro, lo studio e la famiglia richiedono. Vengono cercati nuovi modelli che si rivelano problematici e difficoltosi, forse più di quelli abbandonati. Sembra che lo sviluppo della crescita e quindi dell'autonomia sia bloccato da una sterile contrapposizione adolescenziale che non evolve: i tossicodipendenti rimangono "adolescenti", anche se anagraficamente adulti.

È doveroso allora domandarsi come sia possibile intervenire per far riprendere il percorso della crescita personale. Per far riprendere questo percorso, noi possiamo operare per favorire lo svincolo dalla famiglia d'origine e per aiutare ad assumersi responsabilità.

Noi pensiamo che questo modello educativo sia "socratico": ognuno di noi per fare il suo percorso di autonomia nel mondo, per essere responsabile delle sue cose, per imparare a fare delle scelte, deve partire da sé. Cosa che è molto distante da altre scuole di pensiero pedagogiche o filosofiche, che dicono che di fronte a comportamenti sbagliati,

devianti, c'è bisogno di un inquadramento per fare sviluppare comportamenti corretti che si oppongano a quelli scorretti. Noi crediamo invece che l'autonomia sia la base del nostro modello educativo.

Anche nel campo della tossicodipendenza ci si è riferiti al comportamentismo come ad un modello da seguire per compiere interventi rieducativi. Questo anche perché abbiamo avuto in quegli anni una crisi dell'autorità, sia all'interno della famiglia, sia nella società in senso ampio.

Noi sappiamo benissimo che né la mancanza di autorità, né una autorità soffocante permettono la crescita. Se si tratta invece di un riferimento autorevole questo facilita lo sviluppo della persona. Quindi alcuni interventi base sono anche di tipo comportamentale, però non sono gli unici. Insegnare il rispetto delle regole e dei comportamenti corretti, serve a sviluppare le capacità della persona; l'assenza di questo significa il caos e non la libertà.

In molte correnti di pensiero c'è una sfiducia di fondo nella persona, per cui si pensa che attraverso la disciplina, attraverso un forte condizionamento esterno, è possibile condurre sulla retta via le persone, soprattutto i giovani. Addirittura si sono sviluppate correnti filosofiche che sostengono che solo una società ben strutturata, ben ordinata riesca a far andare nel verso giusto i singoli individui.

Noi crediamo nell'equilibrio delle cose, per cui una situazione destrutturata non permette la realizzazione dell'individuo, come un intervento sociale/istituzionale troppo forte impedisce all'individuo di esprimersi. Quest'ultimo metodo si è verificato come sbagliato: alcuni modelli solamente comportamentisti in realtà ottenevano dei risultati limitati nel tempo, perché di fatto la persona non era in grado di fare delle scelte, di gestirsi. Quando si esce da questo tipo di contesto comunitario risulta più difficile possedere gli strumenti che mettano in condizione di leggere la propria realtà.

## L'équipe terapeutica

Veniamo all'équipe, come si è composta, le figure presenti, la pluralità di culture personali.

Ci piaceva l'idea di provenire da esperienze diverse, di avere professionalità diverse, di essere misti, metà maschi e metà femmine, di avere culture eterogenee.

Tutto questo l'abbiamo considerato arricchente, per una esperienza educativa, per una esperienza umana forte come era questa costituente cooperativa e comunità terapeutica. Tale caratteristica è stata mantenuta negli anni.

Sulla questione della costituzione dell'équipe c'è da sottolineare un punto: come per le altre cooperative anche nel nostro gruppo c'era molto spontaneismo, per cui, ad esempio, non si definirono subito i ruoli, tutti i componenti erano pari. La differenziazione dei ruoli è stata una conquista acquisita negli anni; per definire un responsabile sperimentammo diverse modalità organizzative.

## I modelli di comportamento

Nel contesto della vita comunitaria, della vita di gruppo, i singoli operatori non sono dei modelli, ma sono dei garanti di modalità relazionali positive.

La figura dell'operatore, presa individualmente con i suoi valori personali, si presenta più come capace di relazioni sane, che come modello di vita, perché, in realtà, non è detto che l'operatore faccia una vita così rigorosamente sana come viene richiesto in Comunità, in senso stretto. Non è, secondo noi, necessario e talora può essere penalizzante, che il singolo operatore si affermi come modello carismatico. Le doti personali sono ovviamente importanti, ma conta di più il sistema di relazioni interno alla Comunità e la molteplicità delle doti individuali e degli stimoli positivi. Chiaramente la ricchezza delle singole personalità influisce.

Molte comunità sono nate in ambienti cattolici. In questo ambito si pensa che il comportamento buono si induca con la testimonianza personale, con il modello positivo. Lì è presente una cultura dove il modello è l'elemento educativo fondante della relazione educativa.

La nostra Comunità, pur avendo risentito di queste influenze culturali (del resto i valori cristiani fanno parte di una cultura condivisa non strettamente religiosa), ha una concezione laica dell'educazione, secondo la quale si pensa che l'operatore, in senso stretto, non debba per forza essere una "brava" persona, perlomeno non gli si chiede la perfezione. Tuttavia se non deve presentarsi come modello, gli si chiede una ricca umanità.

## La ricchezza della diversità

Questa posizione è coerente con un modello educativo, diciamo, maieutico. Noi infatti pensiamo che l'obiettivo formativo e di crescita non debba essere ricercato fuori di sé, ma dentro di sé, per cui è evidente che il modello diventi una variabile indipendente del contesto educativo. La relazione educativa non serve per diventare il modello o la copia di ciò che si deve essere, ma è un punto di riferimento della eventuale mediazione verso i "propri" obiettivi, non verso un modello personificato dall'educatore, ma verso qualcosa che va oltre. Quindi è il proprio percorso che interessa; il modello si trova lungo il cammino.

Al di là dei valori di cui ciascun operatore è portatore, la Comunità è laica proprio per questi aspetti. I valori dell'operatore sono utili allo stesso per essere una presenza ricca e stimolante, e per una ricerca di sé che permetta anche la comprensione dell'altro, ma non può essere replicata. Tutto questo è la garanzia della **diversità**, perché se fossimo tutti uniformati politicamente, religiosamente, filosoficamente, nell'orientamento sessuale, probabilmente proporremmo un modello, volenti o nolenti. È il rispetto della diversità che garantisce il rispetto dell'altro individuo.

## Il modello educativo

Le comunità terapeutiche rispecchiano la composizione della società. Nel nostro contesto abbiamo una forte presenza cattolica, quindi con una estesa formazione di tipo cattolico, pur non mancando educazioni di altro orientamento. Quindi mantenersi su un'educazione laica, con queste caratteristiche contestuali, è un'impresa difficile; tanto è vero che forse è proprio per questa particolarità che questo tipo di modello non è esportabile. I nostri riferimenti pedagogici non sono di massa: Don Milani ha fatto una "scuoletta", non ha fatto una catena di scuole alla don Bosco; Pasolini, che ha scritto il "Trattatello pedagogico", non ha certo avuto molti lettori.

Questo non è un modello educativo da macro struttura, è possibile in una piccola comunità, che ha un numero limitato di utenti. Per esempio ci sono comunità che hanno centinaia di utenti, non è possibile che questo modello possa essere applicato a quelle realtà, proprio perché non è rigido, è frutto di un confronto continuo, è sempre in divenire.

Ad alcune strutture è successo che pur crescendo ed ingrandendosi, continuavano a essere dirette dalla stessa persona, e le strutture non si modificavano. Alcuni hanno sviluppato una grossa comunità, altri hanno dato vita a tante comunità basandosi sul modello iniziale. Sono due modalità diverse: la nostra è particolare, ancora più differenziata da questi modelli. Possono comunque esistere modelli simili in altre piccole comunità. Non crediamo di essere gli unici.

Anche il fatto di essere stata una Comunità pubblica ha portato ad una scelta di valori laici e quindi a servire un'utenza senza grosse selezioni, senza grossi indirizzi per quel che riguarda la famiglia o gli utenti. Siamo anche convinti che sia utile la diversità delle comunità terapeutiche, perché devono sempre rispondere a individui diversi che possano trovare in maniera differenziata le condizioni e le risposte migliori per i loro bisogni. Non abbiamo una "ricetta magica", facciamo un lavoro serio di ricerca di soluzioni in collaborazione con

altri, senza la pretesa di avere “la risposta”. Cerchiamo risposte insieme agli altri.

Nel corso di questa esperienza che dura da circa vent'anni, questo modello, questa modalità di lavoro si è rivelata positiva, si è riconfermata, grazie alla sua flessibilità, capace di rispondere a un fenomeno in continua evoluzione.

## No al modello unico

Nell'ambito delle comunità terapeutiche, come in tanti altri settori, c'è stata spesso all'inizio la convinzione di avere individuato il “Modello unico”, il “Modello vincente”. Ma, siccome non c'è un'unica causa, non c'è un'unica soluzione. Il disagio che provoca il sintomo della tossicodipendenza è variabile. Variabili sono anche le risposte. Per cui la cura sicura non c'è, ci sono tanti modelli, tante modalità di intervento, per alcuni funzionano, per alcuni no. C'è anche un percorso di uscita dalla dipendenza che non è lineare e univoco, dato che possono servire anche più passaggi in comunità diverse per arrivare all'obiettivo, perché si tratta di un percorso profondamente individuale.

Quindi non pensiamo che i risultati ottenuti con i nostri interventi siano più efficaci, semplicemente può darsi che un singolo utente venendo in questa Comunità, a completare il percorso, abbia potuto fare un ulteriore passo, così come possa succedere che ci siano i “nostri” che, in altre comunità, trovino l'opportunità giusta. Siamo convinti che si tratta di una problematica complessa che va affrontata con tutte le energie e con tutti i modelli e le forze disponibili.

Continuiamo a pensare che le polemiche sulla scelta della comunità o sulla validità dei diversi metodi siano sterili e forse anche pretestuose. Nel percorso di ciascuno, nelle sue diverse fasi possono servire interventi diversi e diverse comunità.

## I riferimenti culturali e terapeutici

I nostri riferimenti culturali e terapeutici non sono univoci e determinati: non ci sono congeniali riferimenti troppo netti, ci piace intrecciare culture diverse. Questa concezione è nata dalla diversità degli operatori, dal confronto con le varie esperienze. Non ne abbiamo abbracciata una in particolare. Questo vale anche per le varie esperienze di comunità.

Non abbiamo sposato nessuna scuola terapeutica, non ci sono indirizzi netti. Abbiamo fatto riferimento ad esperienze diverse e quindi a metodologie diverse, questo vale anche nell'ambito culturale. Possiamo dire che, all'interno di tutto ciò, prevalgono dal punto di vista pedagogico alcuni riferimenti a don Milani, a Pasolini, alla pedagogia alternativa, ma anche questi sono parziali. Come educatori/animatori il nostro orientamento culturale è relativo alla psicologia sistemica di Lewin; è importante anche l'aspetto corporeo ed alcune metodiche bioenergetiche.

Tuttavia cerchiamo di riferirci a queste realtà senza preconcetti, così ciò che riteniamo costruttivo si utilizza. Sul piano psicologico, a parte i riferimenti alle varie scuole che convergono all'interno della Comunità (riferimenti comportamentisti, psicanalitici,...), la scelta privilegiata è poi caduta sulla terapia sistemica, perché ci è sembrata quella meno dogmatica. Però può darsi che questo sia un modo parziale di interpretare la sistemica.

Noi abbiamo sempre ricercato uno scambio continuo tra varie formazioni. Sia i supervisori che gli psicologi all'interno hanno avuto formazioni varie, la formazione specifica è stata eterogenea, per cui è difficile avere un modello forte e netto di appartenenza a una scuola. L'essere stata una Comunità pubblica, e quindi avere avuto una forte collaborazione con i SERT, che hanno professionalità diverse, ci ha indotti a confrontarci con modelli operativi differenziati.

Alla fine è questo dato che accomuna l'équipe: il fatto di essere laica, di non aver sposato una scuola, di non avere delle rigidità.

Un altro riferimento culturale importante per la Comunità è stato determinato dall'antipsichiatria di Basaglia. Questo dato culturale ha

fatto sì che, pur strutturando una comunità terapeutica, che è apparentemente una istituzione chiusa, in realtà ci siamo spinti a cercare una serie di collegamenti e di aperture con il territorio, che escludessero il rischio di isolare la Comunità. Questa impostazione ha determinato il fatto che la separazione degli utenti dall'esterno sia di breve durata, mentre vi è un collegamento continuo fra la Comunità e la scuola, fra la Comunità e le altre realtà socializzanti. La separazione dell'utente dall'esterno riguarda esclusivamente il contesto in cui si era svolta la vita precedente.

Questi concetti diventano fondamentali specialmente nella fase attuale, in cui c'è un grande ritorno alla psichiatrizzazione del problema della tossicodipendenza.

C'è poi il fatto che nella nostra struttura di "Pronta Accoglienza", attiva dal 1995, dove vi sono utenti che affrontano lo scalaggio del metadone e/o di altre terapie farmacologiche, ci dobbiamo confrontare con realtà di doppia diagnosi o addirittura con utenti che hanno anche una diagnosi psichiatrica, che cerchiamo ovviamente di trattare con questa ottica evolutiva di accettazione, di rapporto con l'esterno, con il territorio.

## **L'équipe: il centro del modello educativo**

### **Il contratto educativo**

La relazione educativa è proposta fin dall'inizio dell'esperienza degli utenti in Comunità, attraverso un patto "contrattuale" utenti – comunità. Il percorso in Comunità è considerato una libera scelta dell'individuo. Egli viene in Comunità con la consapevolezza che c'è un progetto, un percorso da fare, su questa base fa un contratto educativo con noi. Non sono mai state imposte reciproche coercizioni.

La collaborazione con i SERT prevede che l'entrata in Comunità segua un percorso relazionale con la figura professionale dell'assistente sociale o dello psicologo, che porta alla scelta dell'utente. Questa

scelta è basata su un convincimento e non sicuramente su una costrizione, come a volte invece è richiesta dall'exasperazione dei genitori. Il contratto non è solo un'iniziativa che parte dall'équipe terapeutica verso l'utente, vi è anche l'iniziativa dall'altra parte. Questa è una caratteristica del nostro modo di operare, dove ci sono due polarità: l'educatore e l'educando, che concordano un patto tra di loro.

Si parte da un rapporto di fiducia che si crea, in un primo momento, nella relazione con l'operatore del SERT, il quale poi media l'entrata in Comunità. In questo senso è importante la richiesta dell'utente, che quindi non è obbligato a subire un progetto predeterminato. Si lavora insieme ad un obiettivo comune: il progetto cerca di rispondere alle esigenze personali e peculiari dell'utente. Il contratto non è uguale per tutti. Il progetto è individualizzato, concordato con SERT, ragazzo e Comunità.

Possiamo quindi dire che si tratta sempre di un piano individualizzato, infatti non c'è un modello che vale per tutti. C'è un contenitore educativo che ha uno schema comune, ci sono le quattro fasi che servono da riferimento. Però il piano educativo viene costruito sulla base delle richieste e delle caratteristiche dell'utente.

La diagnosi viene fatta prima al SERT e viene poi eventualmente completata in Comunità. In alcuni casi può avvenire attraverso i colloqui con la psicologa (anche per mezzo di test), poi è previsto un periodo di osservazione all'inizio della vita di gruppo in Comunità. Il progetto si costruisce anche in itinere, perché non sempre la richiesta è chiara alla partenza. La persona sceglie di entrare in Comunità ma la libertà è l'obiettivo finale, per cui le sue scelte si costruiscono man mano che si avanza nel proprio percorso, sempre con il confronto/verifica, con pari dignità, tra operatori del SERT, della CT e l'utente.

Ci sono alcuni elementi di partenza, altri si vanno chiarendo soprattutto nella prima fase, che viene anche utilizzata per chiarire e precisare gli obiettivi, eventualmente poi arricchiti e allargati. Tant'è che il rapporto con il SERT continua per un'ulteriore messa a punto del progetto con incontri periodici.

## Il gruppo strumento educativo

L'utente viene inserito in un gruppo. Il gruppo nel suo insieme è elemento fondamentale del percorso educativo.

Noi sappiamo che la tendenza del tossicodipendente è quella di instaurare rapporti fusionali con gli altri. Infatti è un dipendente, non è riuscito a staccarsi e individuarsi rispetto agli altri. Gli stessi rapporti familiari disturbati tendono a mantenere la simbiosi piuttosto che sviluppare l'individuazione e la separazione.

Il gruppo dei pari "tossicodipendenti" porta a un altro tipo di simbiosi, non c'è l'individuazione, ma la massificazione, l'annullamento dell'individuo.

Quindi diventa fondamentale lo strumento gruppo, che deve essere gruppo positivo che permetta, all'interno di relazioni sane, la differenziazione. È alternativo ai rapporti a due, simbiotici.

La comunità è residenziale, c'è vita di gruppo 24 ore su 24. Si cerca di evitare la fusione e si stimolano invece relazioni sane, che sono la struttura della vita comunitaria, articolata in tempi e situazioni diversificate. Vi è poi la mediazione dell'educatore e dell'operatore. Queste figure permettono che in questo gruppo le relazioni non siano confusive, ma creative. Servono per chiarimenti, servono per dinamizzare il rapporto. Servono per molti aspetti: dalla gestione del conflitto, alla capacità di accordarsi, al rapporto con le regole. Il confronto continuo permette agli utenti di individuarsi fortemente, non di confondersi.

In questo senso la relazione a due è più foriera di confusione. Quindi anche se sono previsti dei momenti di colloquio con l'operatore, il riferimento principale per l'utente è l'équipe nel suo insieme. La relazione è gruppo utenti - gruppo operatori.

## La funzione dell'educatore

Per noi la figura dell'educatore ha una funzione importante nelle dinamiche della Comunità. È una figura plurale che fa parte di

un'équipe. La funzione e il ruolo di ognuno si comprendono per mezzo dell'équipe nel suo insieme, dove ci sono figure diverse.

In coerenza con quanto detto precedentemente sulla dimensione laica dell'operatore non-modello cui aderire, l'utente può scegliere quello che ritiene più opportuno di ciò che gli viene offerto. Se vorrà aderire a qualche modello lo farà dopo, quando sarà autonomo, non all'interno della Comunità.

La diversità degli operatori si distingue anche per formazione scolastica e professionale diversa. Ci sono due psicologhe, vari diplomati in scienze dell'educazione, in scienze politiche, in filosofia, in pedagogia, con una ulteriore formazione come educatori/operatori di comunità. Ci sono poi i tecnici e gli animatori, che sono comunque formati per agire in un contesto comunitario.

In questo quadro sono funzionali "saperi" diversi di partenza, di base, arricchiti da formazioni specifiche nel settore.

Abbiamo un nostro schema educativo di riferimento che è:

- sapere
- saper fare
- saper essere

Questo schema di fondo è un punto di riferimento sia per gli operatori che per gli utenti. Ogni singolo operatore o componente dell'équipe agisce, ha dei ruoli in riferimento a questo schema. C'è una differenziazione delle competenze.

## I ruoli nell'équipe

La professionalità degli operatori è caratterizzata da una formazione permanente, che si svolge presso diverse agenzie formative.

Il sapere e il saper fare vengono inglobati dal "saper essere", che si gioca prevalentemente nella relazione educativa. In questo contesto si possono riscontrare maggiormente le diversità e su queste avviene una ricerca continua con un lavoro d'équipe, con la supervisione e con momenti formativi comuni. Partendo dalle singole soggettività si

compie un lavoro di continua crescita, di miglioramento, di perfezionamento.

Nell'équipe ci sono ruoli diversi. In base alle competenze specifiche, ogni operatore ha delle responsabilità nei vari settori (il lavoro, il tempo-libero, il sé, la formazione, ...), gestendo i gruppi educativi, animativi o terapeutici.

In termini organizzativi e di programmazione del lavoro, questo si traduce in una articolazione di sottogruppi di lavoro, che confluiscono nei tre grandi filoni dello schema formativo di base.

## La relazione creatrice

L'operatore gioca il suo sapere, il suo saper fare e il suo saper essere, in una ricerca nella relazione con l'altro. Non ripete uno schema o un modello educativo, ma produce una **relazione creatrice**.

Dal momento che non ci sono modelli precostituiti, ci si gioca per quello che si è in quel momento, in maniera dinamica, costruttiva. Si tratta di qualcosa che si può creare al di là dei singoli, che supera entrambi, sia l'educatore che l'educando. Questa realtà supera anche il discorso dell'équipe.

Non bisogna ripetere la cultura in maniera statica, perché lo stereotipo produce soltanto "invecchiamento", la cultura vera avviene in uno scambio continuo.

Possiamo immaginare la persona come suddivisa in tre parti: razionalità, sentimento, corporeità. Queste parti devono essere equilibrate nel rapporto con la cultura, nella relazione tra individui. Solo se ci sono persone profondamente autonome e ben individuate è possibile avere relazioni creative, produrre cultura, produrre vitalità.

## Le responsabilità nell'équipe

Rispetto ai tre nuclei: sapere, saper fare, saper essere, l'équipe cerca di integrare queste competenze, queste specificità, anche questi dati

di personalità, che poi si traducono in ruoli, in azioni. Tutto questo avviene attraverso l'équipe. Infatti per noi non è il singolo che agisce, attraverso delle modalità di operare, sia al suo interno che verso l'esterno, ma l'équipe nel suo insieme.

La progettazione dell'intervento educativo è sempre fatta nell'équipe, con l'apporto dei vari settori. Qui avvengono anche i momenti di verifica, e di conseguenza anche la messa a punto del percorso.

Va precisato che ogni componente dell'équipe ha la responsabilità di un settore specifico di competenza, a volte anche più di uno. Per il suo funzionamento ottimale sono costituiti dei sottogruppi di lavoro.

Quando si parla di ruoli diversi, intendiamo dire anche responsabilità diverse, di prese in carico diverse della struttura.

Nella vita dell'équipe il particolare ruolo della Responsabile, è funzionale alla necessità di coordinamento nell'ambito di responsabilità condivise. Vi può anche essere un aspetto di verticalità nella conduzione dell'équipe, ciò è stato particolarmente utile nei momenti in cui il gruppo ha avuto bisogno di stabilità.

In questo contesto abbiamo tentato di individuare le responsabilità e gli incarichi. Per esempio per quanto concerne la struttura di "Pronta Accoglienza" vi è un Responsabile, mentre la Responsabile della CT svolge nei confronti di quella un ruolo di supervisione in momenti particolari degli utenti, o degli operatori.

Lo stesso vale anche per il "percorso terapeutico": questo compito è affidato maggiormente alle psicologhe, in termini più strettamente terapeutici. Il settore del "tempo libero" e di alcune attività annesse viene gestito, sulla base di un modello, dal gruppo del tempo libero. I tecnici dei campi vanno avanti con piena responsabilità nel settore dell'agricoltura. C'è quindi un problema di gestione dei lavori settoriali, di mettere insieme i singoli aspetti. Nei momenti di verifica si affrontano le questioni in modo che non si vada troppo distanti dal modello e/o se si riscontra un problema di comunicazione dell'esperienza. Nell'équipe è fondamentale la comunicazione delle esperienze.

Nella gestione ci sono più piani di responsabilità e di spazi da coordinare. Tutto questo dipende anche dalla variabilità delle situazioni:

abbiamo voluto dividere i ruoli in modo molto più deciso rispetto all'organizzazione precedente, tuttavia si possono verificare delle novità che comportano nuove ristrutturazioni dei gruppi.

## La supervisione

In una fase successiva della nostra esperienza organizzativa abbiamo preso consapevolezza della necessità dello strumento "supervisione". Le modalità della supervisione sino ad ora svolta non sono state sempre le stesse. Convinti della sua importanza non abbiamo mai utilizzato sempre lo stesso stile o metodo.

Abbiamo fatto giornate d'équipe in collaborazione con agenzie specializzate, supervisione settimanale con professionisti, con psicologi di vario orientamento, abbiamo fatto anche supervisione personale. In alcune occasioni è stata utilizzata per mettere a punto l'organizzazione generale, in altre è stata utilizzata per l'approfondimento dei casi. Prevalentemente la supervisione è utile nei momenti critici dell'équipe, inoltre è funzionale al lavoro avere un punto di vista esterno.

Nell'ultimo periodo la supervisione dei casi, degli operatori, dell'équipe, è a cura della Responsabile, che si sottopone a una supervisione personale o con il gruppo dei coordinatori di settore.

A sua volta il responsabile di settore fa la supervisione del suo gruppo/settore.

Nella fase di passaggio della Comunità da struttura semipubblica a privata, erano insorte grandi preoccupazioni sul nostro futuro che generarono inevitabilmente conflitti interpersonali. In quella occasione fu ritenuto utile ricorrere alla supervisione sulle dinamiche di gruppo conflittuali, svolta dalla nostra psicoterapeuta.

La gestione delle dinamiche di gruppo in situazione di normalità è invece molto semplice. In questo caso la conduzione del gruppo degli operatori, ha un andamento "lineare": un operatore presenta il caso di un ragazzo, gli altri componenti dell'équipe intervengono nel merito, e il conduttore (nel nostro caso la Responsabile) dà un quadro

d'insieme, una visione, o una angolatura del problema che chi è coinvolto direttamente non riesce a percepire.

L'esperienza intensa nella conduzione di dinamiche di gruppo permette alla Direttrice della Comunità di intervenire, in alcuni momenti, anche sulle dinamiche di gruppo degli operatori: questo in maniera leggera, ovviamente, evitando i conflitti. Se ci fossero in atto dei grossi conflitti non potrebbe farlo, essendo coinvolta direttamente nell'attività dell'équipe e dovrebbe rivolgersi all'esterno.

## **Gli strumenti terapeutici**

### **Il funzionamento dell'équipe**

L'organizzazione dell'équipe prevede che il gruppo stia insieme un giorno fisso alla settimana, inoltre ci sono i sottogruppi che si ritrovano durante la settimana anche in altri momenti.

Il mercoledì mattina c'è la riunione d'équipe di tutti gli operatori (le figure terapeutiche/educative), dedicata a tutte le problematiche della gestione della Comunità o dell'équipe. Si prendono decisioni sui cambiamenti, che orientano anche le scelte del Consiglio di Amministrazione. Al mattino si lavora sull'équipe, al pomeriggio sulle verifiche dei singoli utenti. C'è un'altra serie di articolazioni per cui i sottogruppi si ritrovano per definire alcuni aspetti: si riuniscono il gruppo amministrativo, quello del lavoro, quello terapeutico, quello del tempo libero. Ogni sottogruppo ha un coordinatore che fa da referente, ciò vale sia per l'équipe che per gli utenti.

Ci sono altri momenti legati alla formazione straordinaria degli operatori. La supervisione si fa in questa giornata, nella mattinata del mercoledì. Durante la settimana l'équipe ha altri momenti più brevi per trovarsi, che si traducono nel coordinamento dei vari responsabili di settore.

Siccome c'è una compresenza consistente durante il giorno, ci sono parecchi momenti informali per ritrovarsi, che permettono uno

scambio costante sul coordinamento dei lavori e dei programmi terapeutici.

Ci sono poi degli strumenti di informazione e coordinamento: la scheda personale dell'utente; il diario di bordo degli operatori/educatori, il quaderno dei lavori a cura dei tecnici, la rete aziendale mobile.

L'équipe interagisce anche con le équipes dei SERT. Il filtro avviene attraverso un responsabile dei rapporti con il SERT.

Tornando alla giornata del mercoledì, in concreto si parte dal riprendere le problematiche della settimana, del periodo, oppure del momento. La verifica di tutto il mese riguarda invece gli utenti. Il pomeriggio è incentrato sui ragazzi: si cerca di prospettare una visione del gruppo generale e si lavora sulla verifica mensile di ognuno dei ragazzi a turno (3/4 persone alla volta).

La mattina è il momento incentrato sugli operatori: si va dalle problematiche personali, alle difficoltà verificatesi sul lavoro durante la settimana, oppure si fa uno scambio e una discussione sulle scelte più generali della Comunità, nei vari ambiti.

In alcuni casi la Responsabile fa anche supervisione, perché di fatto le verifiche del pomeriggio con gli utenti possono essere anche occasione di supervisione per gli operatori, magari se sono anche tutor del ragazzo che stiamo verificando.

Alcuni mercoledì mattina sono più incentrati su decisioni organizzative. Tutti i mercoledì dobbiamo decidere della "Genovesa", compiendo scelte anche di tipo amministrativo, che riguardano il lavoro o il tempo libero. Alcune vengono usate per decisioni nei grandi settori e/o di strategia generale, altre sono più incentrate sulle nostre dinamiche o sulla supervisione o su altri aspetti.

Facciamo scelte di tipo educativo, a volte anche scelte di tipo organizzativo: ad esempio sul costruire o no delle strutture. Naturalmente non tutte le settimane vengono prese questo tipo di decisioni. Quando non si prendono queste decisioni di tipo organizzativo generale e/o strutturale sui vari settori, oppure legate ai ragazzi, quindi variazioni e aggiustamenti per poter intervenire meglio sulla realtà che si presenta in quel momento lì nel gruppo, per il resto può esservi su-

pervisione, scambio e dibattito su alcuni temi più strettamente culturali, a volte anche didattici, utili per trasmettere alcuni concetti storici della “Genovesa” (quando ci sono operatori nuovi per esempio). Quindi la riunione può diventare anche formativa.

Un aspetto interessante sono queste “variazioni sul tema”, che apparentemente non hanno un legame diretto con ciò di cui si sta discutendo, ma sono centrali come momento di confronto interno all'équipe. Si può decidere anche di parlare “d'altro”, però è comunque uno scambio personale su tematiche sociali, che permette il confronto tra i singoli e l'équipe.

C'è un O.d.G., ma non è rigido. Molte volte è sovrabbondante rispetto ai tempi di lavoro, in questo caso si fanno delle scelte di esclusione in base alle priorità.

Non c'è una graduatoria tra problemi terapeutici, problemi organizzativi, problemi individuali.

L'ordine della discussione non è gerarchizzato. A meno che non vi siano delle spinte esterne verso problematiche urgenti, si procede in base alle proposte di ciascuno e allo spazio che queste richiedono. Ad esempio se c'è una guerra si discute anche di guerra, idem per altri temi che, anche se non sono all'O.d.G., trovano una frazione di spazio per consentire lo scambio. Quanto spazio dare a questo argomento è comunque vincolato dall'O.d.G. in base alle priorità. Lo spazio dedicato ai temi personali o sociali è fondamentale perché in una comunità residenziale gli argomenti trattati possono essere materia di dibattito con gli utenti.

Nella lunga esperienza di lavoro comunitario possiamo dire che il metodo di fondo non ha subito sostanziali variazioni. Possono esserci stati dei periodi in cui prevalevano tensioni interne personali che ci hanno indotti a mettere a punto la nostra organizzazione. Ora abbiamo inserito i sottogruppi, ad essi abbiamo demandato alcune decisioni, alcuni spazi di discussione al di fuori dell'équipe, in questo modo la gestione è migliorata. Queste scelte sono legate anche al numero degli utenti, al numero degli operatori, alla capacità organizzativa che abbiamo ottenuto in tutti gli aspetti.

## Il lavoro

La verifica e la ricostruzione degli elementi di base per le capacità lavorative degli utenti, si realizza dapprima in alcuni settori interni della Comunità. La scelta dell'ambito lavorativo verso cui orientarsi, per "La Genovesa", è stato il settore dell'agricoltura biologica: in particolare ci siamo orientati e specializzati verso l'orticoltura, con produzione biologica certificata sperimentata, collegata con un'altra cooperativa di distribuzione. Per la "Pronta Accoglienza" abbiamo optato per il settore florovivaistico; questo perché vi erano delle strutture preesistenti e anche perché si tratta di un'attività meno pesante del lavoro agricolo e più gratificante, considerando il grado di depressione e le situazioni pesanti, anche dal punto di vista fisico, di questa fascia di utenti.

Abbiamo acquisito anche una buona esperienza nel settore edile, sia per la collaborazione con alcune aziende, sia attraverso corsi di formazione, sia perché i ragazzi spesso provengono da esperienze lavorative in questo settore.

Ultimamente è stato introdotto l'artigianato del porfido; è stata una esperienza formativa con un gruppo di ragazzi durante quest'anno.

Abbiamo un settore di allevamento di animali da cortile che però non è di tipo professionale, ma svolge piuttosto una funzione di "pet therapy".

Poi c'è la gestione della casa: la cucina, la lavanderia, le pulizie generali, le manutenzioni.

Nei due settori di lavoro principali c'è la presenza di un tecnico, un professionista che ha anche una formazione di sensibilizzazione verso la tipologia degli utenti. Queste figure sono affiancate dalla presenza degli operatori che partecipano alle attività lavorative, perché possano intervenire sul piano lavorativo o sulle relazioni, in modalità fuori "setting".

Nel complesso i ragazzi dedicano al lavoro dalle sei alle sette ore al giorno. In realtà il singolo utente non lavora tutte quelle ore, perché durante l'orario di lavoro sono previsti i colloqui con la psicologa, i

colloqui con l'educatore, le uscite per necessità personali (visite mediche, documenti...).

In una seconda fase si lavora su una rilettura del passato lavorativo e su una possibile scelta di orientamento per il lavoro futuro, attraverso temi e colloqui. Quindi si programma e si realizza anche la formazione e l'integrazione lavorativa. Successivamente c'è la possibilità di inserimenti lavorativi esterni. Per questo abbiamo contatti diretti con aziende, collaboriamo con il SIL, a volte attraverso degli stage dei Corsi FSE.

## Il tempo libero

Abbiamo strutturato l'intervento del "tempo/libero" non come uno svago, ma prima di tutto come il recupero di abilità culturali e intellettuali.

Il primo intervento è di ralfabetizzazione, per porre rimedio al consueto abbandono degli studi, all'analfabetismo di ritorno. Vengono impostate delle attività di lettura, riassunti, matematica, ricerche su argomenti, con momenti di formazione con persone esterne su tematiche varie (educazione civica, storia, lettura cinematografica, alimentazione, igiene, anti-infortunistica), incontri con "personaggi", ricerche su temi di libera scelta.

L'intervento di ralfabetizzazione culturale non è unico, c'è anche l'attività sportiva, l'espressione artistica, le tecniche animative. Ci sono anche momenti di svago: teatro, corsi di ballo, cineforum, giochi di gruppo, gite. Tutto, dal gioco alle attività, è finalizzato e intenzionale al provocare e a creare nuovi stimoli, a recuperare interessi e anche una capacità di divertimento, di cui gli utenti sono estremamente carenti.

In base agli obiettivi raggiunti con questo lavoro, si passa poi a una fase che prefigura modalità comportamentali nuove e comunque evolutive della persona; queste diventano necessarie per maturare scelte di formazione scolastica, di recupero degli anni persi, oppure per scegliere un lavoro più gratificante. Questo impegno è finalizzato alla

acquisizione di una migliore cultura personale e al tentativo di conseguire un diploma; il tutto avviene per conquistare un aumento dell'autostima.

Abbiamo strutturato negli anni un programma di intervento per recuperare completamente quelli che si presentano senza diploma di scuola media. Un lavoro equivalente abbiamo fatto per coloro che hanno bisogno del diploma di maturità (di tipo tecnico in genere). Per i diplomati proponiamo una formazione ulteriore o una specializzazione in campo lavorativo.

Tutto questo, oltre a una funzione evolutiva e di crescita personale, diventa fondamentale anche per la socializzazione. Gli utenti normalmente partono da uno stile di vita, da una cultura e da interessi estremamente limitati, per questo sono condannati ad avere relazioni povere e "vecchie", legate al mondo della tossicodipendenza. Per costruirsi un ambito di relazioni sociali normali, nuove e stimolanti, diventano fondamentali questi inserimenti. Tanto è vero che sono attività che si realizzano sia all'interno che all'esterno, fin dalla prima fase della Comunità.

## Le riunioni obiettivi

Nella vita di Comunità sono previste delle riunioni (brevi) "obiettivi" gestite dall'operatore di turno: una al mattino e l'altra alla sera. Al mattino ognuno deve esplicitare i propri compiti che svolgerà durante la giornata, per ognuno di questi deve assegnarsi degli obiettivi formativi (es. puntualità, precisione, costanza, divertimento...). Il tutto viene registrato dall'operatore sul "Diario obiettivi", così deve fare ogni singolo utente sul proprio diario, per responsabilizzarsi individualmente. In questo contesto quindi è prevista l'organizzazione del lavoro.

Alla sera c'è la riunione di verifica degli obiettivi della giornata, con una indicazione degli obiettivi della serata. C'è inoltre una riunione settimanale (al lunedì) di verifica e organizzazione dei lavori per tutta la settimana con la presenza dei tecnici e dell'educatore.

## La riunione quotidiana

Ogni giorno, durante il pomeriggio, si svolge una riunione di tutto il gruppo, con la presenza di un educatore, che dura un'ora e mezzo/due.

Nel corso della settimana è previsto un tema principale per ogni giorno: lunedì "lavoro", martedì "sentimenti", mercoledì "verifica di gruppo", giovedì "relazioni interpersonali", venerdì "tempo libero", sabato/domenica valutazione della settimana e/o recupero questioni in sospenso.

Il lavoro di gruppo è condotto dall'educatore che ha la specifica responsabilità di uno degli ambiti di intervento. L'educatore favorisce gli interventi, stimolando l'espressione degli utenti rispetto ai propri sentimenti, alle difficoltà, alle soddisfazioni personali, all'andamento del gruppo, e guida la discussione in termini costruttivi.

## Gli interventi terapeutici individuali

Il percorso terapeutico individuale prevede: il lavoro autobiografico, sia in termini educativi che di psicoterapia; la psicomotricità.

Vengono svolti colloqui di sostegno nei vari settori condotti dagli operatori, counselling con la psicologa sia interna che esterna, quindi psicoterapia individuale. Inoltre è prevista la terapia familiare o di coppia, che si svolge in studio con lo psicoterapeuta. Vengono somministrati test per completare la diagnosi, nel caso non sia stata in grado di fornirla il SERT, per la formulazione e la precisazione della diagnosi interna con la psicologa.

I colloqui e la psicoterapia possono continuare anche dopo che l'utente è nella fase di reinserimento.

Non c'è uno stacco rigido di fine programma, ma un accompagnamento dolce.

## Le 4 fasi del percorso terapeutico

La Comunità Terapeutica “La Genovesa” è uno strumento, una opportunità di riabilitazione per soggetti con problemi di tossicodipendenza che intendono uscire dal mondo della droga per raggiungere un livello di determinazione, di autonomia rispetto alle proprie scelte di vita.

La CT si propone come terapia a tempo pieno, come momento di fruizione di un’esperienza relazionale di “gruppo”. È un processo di apprendimento e maturazione affettiva e sociale nel quale ognuno espone se stesso e si assume le proprie responsabilità.

Pertanto l’obiettivo generale della Comunità è di aiutare la persona ospite a ripercorrere positivamente, in una situazione accogliente, protettiva, stimolante, il suo cammino di crescita verso l’autonomia, interrotto e deviato dalla tossicodipendenza e da precedenti difficoltà.

Schematicamente possiamo individuare questi obiettivi:

A- **Autonomia personale** – intesa come riappropriazione del valore della propria esistenza e della capacità di affrontare le difficoltà che si presentano; l’impegno assunto deve portare ad una responsabilizzazione dei comportamenti e di conseguenza dello stile di vita;

B- **Relazione con il gruppo** – instaurare un rapporto positivo con il gruppo grazie al quale comprendere i meccanismi di relazione e di reazione, apprendere le regole e i ruoli della vita sociale in modo che, con l’inserimento nel gruppo esterno, non si crei un meccanismo di fuga come in precedenza;

C- **Continuità nelle scelte** – una continuità di impegno di fronte alle difficoltà, inizialmente facendo affidamento al gruppo comunitario come riparo dalle delusioni e come stimolo nel perseverare nella ricerca di un equilibrio, che permetterà un rapporto “maturo” con sé e con gli altri; l’acquisizione delle capacità di pianificare il futuro, che porterà al superamento di piccole frustrazioni in vista di una maggior soddisfazione.

Il processo di crescita nella comunità ripercorre quello naturale: i passaggi di status, la graduale acquisizione di responsabilità permettono una progressiva definizione di confini personali e di identità.

È necessario comunque il riconoscimento del gruppo, affinché la crescita avvenga attraverso un confronto continuo e reciproco.

Il programma terapeutico è scandito in 4 fasi.

La **prima fase** coincide con la presa in carico dell'utente da parte della CT, vi è una interruzione di rapporti col mondo esterno. Il nuovo utente è portato ad operare una sostituzione della droga con il gruppo stesso, nel senso che egli sviluppa una nuova dipendenza, ma con il gruppo; si sente in un rapporto fusivo con il gruppo e, contemporaneamente, protetto dal legame affettivo che si stabilisce.

La **seconda fase** è caratterizzata da un periodo di individuazione e separazione dalla CT. L'utente approfondisce la conoscenza del sé intimo ed inizia a costruire un sé sociale. Avviene l'assunzione di responsabilità in specifici ambiti lavorativi interni alla CT. Iniziano i contatti con l'esterno attraverso l'inserimento in attività di tempo libero o la partecipazione a corsi scolastici serali. Importante è la contemporanea riflessione sui rapporti familiari vissuti fino al momento dell'ingresso in CT e incontri chiarificatori con i genitori o figure parentali importanti, supportati da psicoterapia individuale, o da terapia familiare.

La **terza fase** è caratterizzata da una lenta ma progressiva realizzazione del sé. Una sempre maggiore sperimentazione di autonomia, anche di movimento e contrattazione all'interno della CT. La terza fase prevede un consolidamento dei rapporti esterni, una ridefinizione del rapporto con la famiglia di origine, un inserimento nel mondo del lavoro. In sostanza, si viene elaborando un progetto di vita per l'ex tossicodipendente.

La **quarta fase** consiste nella verifica personale delle esperienze precedenti. Non è più il gruppo con le sue regole, i suoi ritmi, gli interventi degli operatori, che va incontro al giovane, ma è quest'ultimo che deve evidenziare quanto ha acquisito e maturato sino a quel momento.

Il “rientro”, e cioè il ritorno nell’ambiente sociale, rappresenta una fase particolarmente delicata per il giovane residente, perché egli si trova da un lato ad affrontare il problema dello “svincolo” dalla CT e, dall’altro, ha l’esigenza che gli venga riconosciuta anche all’esterno la sua nuova identità personale.

Per realizzare la fase del reinserimento sociale è previsto il soggiorno nelle sedi preposte: vi sono delle strutture nello stesso territorio della comunità e un appartamento in centro città.

Qui il giovane, pur sganciato fisicamente dalla CT, ha modo di verificarsi sempre nel suo rapporto con l’esterno, con il supporto psicologico di un operatore, e sperimenta modalità di convivenza a livello familiare con i volontari residenti nella struttura stessa.

## **La perla nascosta ovvero del metodo simbolico**

*Elio Aloisi, Alberto Carcereri*

### **Introduzione**

Da sempre l'educazione dei ragazzi ha suscitato, insieme a tanto entusiasmo, anche tanta preoccupazione che nel nostro tempo sembra accresciuta in considerazione della complessità delle situazioni, la pluralità di proposte e modelli culturali, la globalizzazione di informazione e comunicazione. Tutti avvertiamo un senso di disagio e di incertezza.

Infatti, se guardiamo con attenzione i nostri ragazzi, li vediamo talvolta disorientati e frastornati però anche desiderosi di novità e di esperienze diverse, spesso in compagnia di amici però anche soli e senza relazioni significative, talvolta annoiati e poco contenti ma nello stesso momento capaci di entusiasmo e di coinvolgimento, talvolta scontroso e aggressivo e insieme bisognosi di affetto... Essi sono alla ricerca di un qualcosa che si presenti promettente, un qualcosa che vada aldilà del provvisorio, qualcosa che riunisca ciò che è frammentato, qualcosa che susciti serenità e voglia di fare, qualcosa che orienti immaginazione, energie e decisioni in vista di una meta, qualcosa che pur nel cambiamento rimanga un punto fermo, qualcosa che favorisca relazioni grate e impegnative. È questa l'educazione ai "valori" che si propone da sempre come compito impegnativo verso le nuove generazioni.

È possibile anche oggi educare ai "valori"? In che modo?

Sovente si parla di "educazione ai valori" e si pensa ad una proposta educativa in cui i valori che a prima vista appaiono consistenti e chiari poi risultano difficili da precisare concretamente e difficili an-

che da riportare in unità. Il “valore” è semplice e sintetico perché è in grado di mettere ordine nel vissuto disperso e molteplice, è capace di suscitare gioia e responsabilità perché è mostrato e conquistato, è portatore di promessa per l’oggi e per il domani perché dura sempre, è ricolmo di una carica relazionale che supera paura e distanza perché può diventare riferimento comune.

Molte sono le “agenzie educative” che si incaricano di trasmettere i valori, però il riferimento ai valori rischia di essere semplicemente proclamato e non strettamente legato all’esperienza. Inoltre queste agenzie non sono in comunicazione tra di loro e quindi sono nella impossibilità di tendere ad un’unica meta. In una foresta di valori, tutti validi e promettenti, uno si trova spaesato e confuso, tentato di “provare” senza mai “decidere”, in attesa sempre e da capo di un riscontro che sarà dato solo dopo o dall’emozione o dal consenso degli altri oppure dalla realizzazione di chissà quali risultati e non da quel “valore” che è dato e deciso per sempre e per tutti.

In concreto ci sembra che siano due le risposte oggi maggiormente percorse:

1- “Le prediche”. È il modello educativo che insiste sulla esortazione, sulla predica appunto, in nome e in riferimento ai “valori morali” che, nella mente dell’educatore, hanno un qualche aggancio concreto con la vita, ma nella percezione e nella mentalità dell’educando risultano principi astratti, sganciati dall’esperienza, debitori di un passato che non è più e quindi incapaci di prospettare una meta coinvolgente.

Si possono notare molti pulpiti in questo senso, soprattutto nei discorsi ufficiali e pubblici, nei mezzi di comunicazione sociale, anche negli incontri di genitori... però non convincono, suonano immediatamente anche bene, però lasciano il tempo che trovano.

Il percorso delle prediche, che nel passato poteva avere una certa utilità, oggi non è più proponibile perché ci troviamo di fronte a un contesto diverso, una realtà pluralista, un ambiente sociale “asettico”, una situazione familiare spesso compromessa...

- 2- “Le attività”. È il tentativo affannoso di trovare e proporre un cumulo di attività che vada a riempire tutto lo spazio disponibile, nella convinzione che in questo modo il bambino/ragazzo è occupato e attivo, lontano dai pericoli, a contatto con altri compagni (socializzazione!), in continuo movimento e allenamento. Nell'intento di questi educatori non c'è molta preoccupazione di verificare se tali iniziative sono convergenti, armonicamente orientate, dosate in maniera equilibrata fra il fisico, l'intellettuale ecc.: per loro sono le stesse attività che si incaricano di trasmettere automaticamente “i valori”, senza sentire il bisogno da una parte di un discernimento nel proporre e nel selezionare, e dall'altra di una parola o riflessione che espliciti il senso dell'attività, offrendo motivi di consapevolezza e impulsi di responsabilità in modo che il valore declamato si leghi all'attività concreta.

In altre parole ci sembra che le due risposte non diano piena ragione all'intento di “educare ai valori”, in quanto:

- la prima difetta soprattutto del riferimento all'esperienza dei ragazzi che da loro sarebbe più facilmente percepita e compresa
- la seconda difetta di parola che sola può offrire una esplicitazione di senso, può dare una necessaria consapevolezza di motivazione , responsabilità e finalità.

L'educazione a i valori è un cammino che nell'intreccio tra parola ed esperienza, tra educatori ed educandi, abilita la libertà dei soggetti a decidersi per una meta che, pur rimanendo nel confronto con le altre, rimane quella promettente.

La domanda iniziale sul “come educare ai valori” diventa propriamente sul “come unire esperienza e parola”: è questo il modello educativo che nasce dal “metodo simbolico”.

## Potenzialità del metodo simbolico

Il metodo che cerchiamo ora di presentare e analizzare mette al centro il simbolo con tutte le sue dinamiche e potenzialità. Prendiamo in considerazione i vari aspetti.

### Circularità tra esperienza e messaggio

I simboli sono oggetti o gesti o parole che fanno parte del nostro linguaggio e del costume sociale e che contengono un significato che va molto al di là di ciò che immediatamente si percepisce. Essi non sono solo indicatori di un significato a cui rimandano, ma diventano essi stessi messaggio. Una stretta di mano non è solo e semplicemente il contatto di due mani ma molto di più: non solo rimanda all'amicizia o alla conoscenza delle due persone ma addirittura la costituisce o la rinnova. L'espressione "tramonto della vita" evidentemente prende spunto dall'esperienza quotidiana del tramonto del sole e ne allarga il significato per comprendere il "declinare" della vita e il sopraggiungere della morte, e in qualche modo mi fa sentire il passare della vita. Analogamente succede anche per l'anello nuziale, un ricordo familiare, uno slogan, ecc.

Il comunicare con oggetti o gesti o parole risponde alla necessità di esprimere un sentimento o un'idea che attendono una risposta dal nostro interlocutore in modo da istituire un linguaggio comune e significativo, che senza bisogno di tante spiegazioni, diventa chiaro. I simboli si formano proprio dall'intreccio tra l'esperienza e il messaggio che si comunica.

Gli stessi simboli che si ripeteranno in ulteriori esperienze e nello sviluppo della relazione, si rinnoveranno di volta in volta con un accrescimento e arricchimento di significato.

Nello stesso tempo l'uso dei simboli porterà facilmente a chiarezza e consapevolezza l'esperienza che si sta vivendo.

È questa la caratteristica di *circularità*, perché si crea un rimando continuo tra esperienza vissuta e messaggio che si vuol comunicare.

## Convenienza e non convenzionalità del simbolo

Il simbolo non è frutto, come a volte si pensa, di una convenzione, quasi di un accordo fatto a “tavolino”, o di una fantasiosa invenzione di qualcuno, ma è generato dalle esperienze della vita, dove le persone sono protagoniste nel flusso degli eventi e nel dialogo reciproco.

Gioie e dolori, sentimenti e decisioni cercano un corpo “conveniente” per esprimersi, dischiudono una domanda di senso e aspettano un significato congruente dal rapporto con gli altri e dalla comune storia. C’è una bella differenza tra l’Esperanto (fatto da una persona a tavolino) e una lingua parlata con le sue radici nella storia di un popolo.

Si realizza così una certa continuità, quasi una connaturalità tra esperienza e simboli.

## Aspetto sintetico dell’esperienza

Il simbolo raggruppa e condensa tante esperienze e le collega in un tutto armonico.

Il nostro vivere disteso nel tempo e nello spazio resta frammentato se non trova unità in alcuni gesti o parole che ne dicono il senso globale.

Inoltre nel nostro tempo questa frammentazione è accentuata e le esperienze rischiano di assommarsi o giustapporsi senza convergere ad unità.

È quindi necessario che tutte le esperienze fatte siano raccolte attorno ad un simbolo che ne dia e mantenga il significato globale. È come un polo o una angolatura che raccoglie tutto.

Il ritrovarsi ad esempio tutti riuniti attorno ad un fuoco durante o al termine di un campeggio, in un clima festoso e di confidenza dove si ricordano e rivivono i momenti forti delle giornate trascorse, tutto questo si condensa nel simbolo del fuoco che diventa il polo catalizzatore e riassuntivo di tutta l’esperienza fatta insieme al campeggio.

## Linguaggio comunitario

I simboli chiamano in causa il nostro vivere in comunità, dove la comunicazione crea legami tra le persone e forma un linguaggio comune che diventa punto di riferimento e di identificazione per tutti i membri. Proprio perché i simboli nascono da una comunità, da una condivisione di storia e cultura, essi permettono agli individui di esprimersi e capirsi fra di loro anche in contesti e tempi diversi, di mettere in comune le singole potenzialità, di essere e sentirsi parte della comunità e di un patrimonio condiviso.

Ad esempio, il bisogno degli adolescenti di identità e di amicizia trova realizzazione in un gruppo di riferimento che si esprime in un linguaggio comune fatto di gesti e parole tipici di quel gruppo: in tal modo il gruppo si costituisce e offre occasione di identificazione a tutti i membri. Così ognuno entra nel gruppo assumendone il linguaggio comunitario.

## Creatività e possibilità di ulteriori significati e applicazioni

Il simbolo è creativo perché permette alle persone di entrarci dentro e di portare la loro esperienza originale e così contribuire all'arricchimento del simbolo. Non viene tramandato solo per tradizione, ma rivive continuamente. Le persone che comunicano sono così coinvolte nella funzione dei simboli di raccogliere esperienze nuove, quelle di coloro che comunicano con quel linguaggio simbolico.

Inoltre i simboli già sperimentati offrono alle persone la possibilità di vivere esperienze nuove dando loro un senso e ricevendone un arricchimento di significato. Il simbolo con la sua potenzialità nascosta alla fine non risulta relegato in un unico ambito comunitario ma la sua vitalità può essere estesa e applicata anche ad altri ambiti.

Ad esempio la quercia, che in un gruppo era stato giocato come simbolo di unità di tutti coloro che si riparano alla sua ombra, è diventa-

ta poi occasione di presentarsi da parte dei singoli, che entrando nell'immagine la applicavano alle proprie caratteristiche.

*Da queste brevi annotazioni si può intravedere anzitutto la necessità del linguaggio simbolico per attuare quell'unità tra esperienza vissuta e suo significato e la possibilità di sviluppare le sue grandi potenzialità di sintesi, di riferimento comunitario e di coinvolgimento attivo.*

## **Realizzazione del Metodo simbolico**

Cerchiamo ora di presentare il metodo simbolico che realizza il modello educativo nella nostra esperienza di catechesi con i bambini: di qui tenderemo di costruire anche una ossatura teorica che soggiace a tal metodo. Difficile sarebbe astrarre dalla pratica perché è il metodo stesso che si radica nella esperienza anche se è solo un settore particolare, ma solo così ci sembra sia possibile fornire un modello teorico-pratico che può facilmente essere ripensato in altri ambiti educativi.

Prendiamo in considerazione il cammino dei bambini di prima elementare, che per la prima volta partecipano alla vita parrocchiale e che si aprono alla scoperta religiosa.

### **Obiettivo annuale e sue tappe**

A noi sembra importante aiutare questi bambini in un cammino che vada al di là dell'immediato per intuire e scorgere in tutte le cose una dimensione che è loro congenita, così abituati alla lettura fantastica della vita. Non sempre la realtà quotidiana favorisce questo slancio, ma si appiattisce su quanto si vede e si sente superficialmente.

Questa opportunità si collega facilmente con la dimensione religiosa che cerca di andare oltre e dentro per scoprirne il senso. Il cammino così potrebbe diventare una grande "caccia al tesoro", nascosto ad uno sguardo troppo frettoloso. L'obiettivo risulta quindi quello di al-

lenarsi ad andare oltre: è il primo gradino di un lungo percorso a tappe che porterà i bambini ad entrare sempre più nell'esperienza personale religiosa e quella comunitaria cristiana.

Questo obiettivo annuale si suddivide in tre tappe: la ricerca e scoperta del tesoro in noi nelle persone e nell'ambiente che ci circonda, la ricerca del tesoro nella vita di Gesù, la ricerca del tesoro nella vita della comunità cristiana. Il racconto evangelico che ci offre una "preziosa" opportunità è quello della perla cercata e trovata dal mercante. Questa **perla** è il simbolo che può racchiudere l'intero percorso, che si arricchisce via via delle esperienze dei bambini e delle loro nuove scoperte e che può diventare parola chiave per richiamare i bambini alla ricerca del tesoro nascosto. (qual è la perla in ciascuno di noi? Oppure: qual è la perla dell'Ultima Cena? ecc.)

L'obiettivo quindi è la meta educativa a cui devono convergere tutte le iniziative finalizzate a conoscere, assumere atteggiamenti e agire di conseguenza. L'obiettivo emerge dall'incontro tra le esigenze dei destinatari e lo scopo per cui sono riuniti.

Quindi occorre vedere le diverse sfaccettature e implicazioni dell'obiettivo per costruire un percorso progressivo a tappe. A questo punto è possibile se non necessario trovare nel mondo simbolico del gruppo di appartenenza quell'immagine che possa "mettere insieme" sia la meta educativa che il mondo dell'esperienza dei ragazzi. Questa immagine-simbolo potrà essere tradotta anche in alcune parole-chiave che lo richiamano e lo arricchiscono e che saranno usate all'interno del dialogo educativo.

## Esperienze e iniziative

Il primo incontro inizia proprio mostrando una vera perla ai bambini e lasciando che esprimano le loro sensazioni osservazioni domande per scoprirne la preziosità nascosta. La preziosità viene poi ripresa nel cercare i vari tesori nascosti. Altre iniziative ed esperienze potranno aggiungersi: quella di avvicinarsi alla natura "toccandola con

mano”, quella di trovare le persone preziose nella propria vita, quella di costruire un grande plastico della Palestina con tutte le perle di Gesù disseminate nel suo cammino da Nazareth a Gerusalemme, quella di andare nella chiesa per scoprirne tutti gli angoli segreti e preziosi, infine quella di una grande caccia al tesoro che fa ritornare sui luoghi e sulle tappe percorse per trovare nel tesoro... tante perle preziose!

Tutte queste esperienze sono unificate dallo stesso simbolo e dal simbolo sono portate a chiarezza per stimolare un ulteriore capacità di andare oltre in tutte le esperienze vissute.

Quindi l’obiettivo si raggiunge attraverso esperienze vissute o raccontate: esse costituiscono il punto di partenza che, a differenza di discorsi di principio e di contenuto, sono inserite nel vissuto dei bambini. E nello stesso tempo queste esperienze contengono già in germe tutto il progressivo sviluppo che viene messo in luce dalla parola che ne esplicita il senso.

## La parola del racconto

Fatta l’esperienza occorre richiamare quanto si è vissuto, ma occorre farlo appunto sempre secondo lo stile del simbolo, e quindi attraverso una parola sintetica ed evocativa. Il racconto (preferibile per la sua vivacità alla lettura<sup>31</sup>) della parabola del vangelo della perla cercata dal mercante richiama e fa risuonare quanto già vissuto e indirizza alla comprensione dando la chiave di lettura. Le parole che poi si agguinceranno per far intervenire i ragazzi o per rilanciare altre attività saranno sempre secondo lo stesso stile: poche parole chiavi già pre-

---

<sup>31</sup> Dal libro di M. Buber, *I racconti dei Chassidim*, Milano, Garzanti, 1979, pag.3: “...e raccontò: mio nonno era storpio. Una volta gli chiesero di raccontare una storia del suo maestro. Allora raccontò come il santo Baalshem solesse saltellare e danzare mentre pregava. Mio nonno si alzò e raccontò, e il racconto lo trasportò tanto che ebbe bisogno di mostrare saltellando e danzando come facesse il maestro. Da quel momento guarì. Così vanno raccontate le storie.”

senti nel racconto, parole rivolte per promuovere una risposta e non per spiegare semplicemente ciò che si è fatto o si sta per fare, in modo che resti sempre attivo il canale di comunicazione tra operatori e ragazzi e rimanga sempre al centro dell'attenzione la ricerca del senso. Anche la parola evocativa contribuisce così alla formazione del simbolo.

Esperienza e parola si uniscono allora quasi "naturalmente" nel simbolo che le tiene legate inscindibilmente: se cade una l'altra svanisce e viceversa.

## Celebrazione

Il percorso diviso a tappe presuppone che a conclusione tutto venga raccolto in una celebrazione: la ricerca del tesoro nella natura si conclude con la scoperta di un grande cartellone che illustra il lavoro di ricerca fatto dai bambini e in un contesto di espressione (canti, preghiere, lettura del vangelo ecc.), che richiama il cammino realizzato, fa rivivere in un clima di stupore davanti a Dio la gioia della scoperta della perla nella natura.

Questa celebrazione non solo conclude la tappa, ma nello stesso tempo mostra altri possibili sviluppi sia nella vita dei bambini (diventa l'impegno di dire grazie) sia nel cammino che continuerà con la scoperta di un altro dono prezioso che è Gesù.

Anche la celebrazione è una esperienza che fa rivivere attraverso gesti e parole, divenuti famigliari nel cammino percorso, il senso del lavoro fatto, questa volta non più in maniera distesa ma in una forma sintetica. La celebrazione è la forma culminante del metodo simbolico perché realizza in un tempo concentrato e con gesti e parole divenuti significativi l'obiettivo educativo, così che quelli che vi partecipano sono coinvolti anche emotivamente, si ritrovano immediatamente dentro e possono individuare una strada per continuare personalmente.

Non va pensata come una ulteriore iniziativa per attirare l'attenzione degli interlocutori, ma si deve riprendere gesti già vissuti e conosciuti, farli convergere sulla parola chiave e non su prolisse nuove spie-

gazioni, creare un ambiente gioioso e di festa, rituale e quindi fuori del normale, impiegare un tempo possibilmente “breve” che non ripeta ma solo richiami, far partecipare attivamente gli interlocutori sia per verificare l’assimilazione della proposta educativa sia perché ciascuno viva intensamente in modo da riprenderlo poi.

A questo punto ci sembra chiaro che dicendo “celebrazione” o “rito” non ci si riferisce soltanto all’ambito strettamente religioso, ma può essere applicato alle più diverse realtà: l’associazione di calcio e la celebrazione di una sua ricorrenza, i centri estivi e la festa finale, la danza e il saggio...

*Ci sembra che il metodo simbolico riesca ad ovviare ad un modello educativo che fundamentalmente si riduce alla “predica” o alla “iniziativa” perché il simbolo coordina le due prospettive in unità feconda capace di valorizzare le esperienze stesse dei ragazzi facendo scoprire il senso attraverso una parola che diventa significativa.*

## **Modello educativo emergente del metodo simbolico**

A livello pedagogico questo metodo offre le coordinate per un modello educativo che risulta efficace per i destinatari e gratificante per gli operatori.

### **I ragazzi**

*Possono fare sintesi*

I ragazzi attraverso il metodo simbolico possono trovare un orientamento che come un “filo rosso” collega le varie esperienze, che il nostro tempo con una pluralità di proposte rischia di accumulare e sovrapporre senza direzione e con un carico eccessivo. Il collegamento che i ragazzi possono così realizzare permette loro di mettere ordine, di percorrere una direzione e di affrontare le diverse proposte con

una chiave di lettura. Il risultato sarà un alleggerimento del compito affidato ai ragazzi di far proprie le proposte educative, grazie ad una visione sintetica del percorso offerta dal simbolo.

*Possono avere riferimenti comuni*

L'insistere su parole chiavi e simboli pian piano va a costituire un patrimonio comune non solo nel gruppo dei ragazzi ma anche nell'ambito più ampio dove essi sono inseriti (ricordiamo a tal proposito che i simboli usati devono sempre essere in qualche modo presi dal patrimonio della comunità più ampia perché lì sono nati e vivono). I ragazzi che in tal modo si trovano a proprio agio perché conoscono e comprendono il linguaggio comune fatto di gesti e parole, evitano lo smarrimento dato da percorsi improvvisati e individuali e si sentono investiti di scoprire e rinnovare il patrimonio comune.

*Possono diventare protagonisti*

I ragazzi si sentono attivi non solo perché fanno qualcosa, ma perché le loro esperienze sono portate al centro della proposta, diventano costitutive nell'elaborazione del cammino. La parola diventa capace di illuminare e dare senso solamente a questa condizione, di fare riferimento continuamente a quelle esperienze. È in questo modo che si costituisce l'immagine simbolica. L'elaborazione stessa del simbolo ha bisogno della risposta attiva dei ragazzi: essi così se ne appropriano e lo esprimono dando prova del collegamento e della sintesi operata. Inoltre proprio perché si sono appropriati del simbolo saranno capaci di produrre ulteriori significati e interpretare nuove esperienze.

## Gli operatori

### *Imparano a progettare*

Il metodo simbolico nella sua valenza sintetica offre buone opportunità anche agli operatori in vista di un progetto educativo in quanto “obbliga” a focalizzare l’obiettivo che si vuole raggiungere e tutte le tappe intermedie che si vuole percorrere. Tutto il cammino che è racchiuso nel simbolo impegna a pensare e prevedere tutta la scansione in una direzione ordinata e progressiva. Grazie al metodo simbolico, che aiuta a centrare il bersaglio e a prevederne lo sviluppo, gli operatori evitano il pericolo dell’astrattezza e della dispersione.

### *Sono inseriti nella comunità*

Gli operatori attingendo ad un patrimonio comune di simboli non si sentiranno soggetti isolati, ma parte di una grande comunità dalla quale derivano, con la quale comunicano e verso la quale indirizzano la proposta educativa. Gli operatori non sono degli estranei, non si possono quindi improvvisare, ma devono uscire da una storia condivisa. Il carisma personale non è in antitesi o in parallelo ma cerca comunicazione e rapporto con la comunità.

### *Acquistano competenza e creatività*

L’intreccio fra esperienza e parola nel metodo simbolico, il progettare, il rispondere alla comunità chiede esercizio e approfondimento. Gli operatori diventano un po’ alla volta competenti e anche creativi in quanto sono “costretti” ad elaborare e non solo eseguire, diventano capaci di interpretare l’esperienza e mantengono un continuo dialogo con i ragazzi per proseguire nel cammino educativo. Sembra

che questa competenza e creatività derivino proprio dal simbolo per la sua energia congenita di unire e rilanciare.

## **Un cammino promettente**

Indubbiamente le difficoltà non si risolvono e i percorsi possono essere molteplici, tuttavia ci pare che il metodo simbolico risponda alla domanda che non solo è possibile educare ai valori ma anche ne offre una promettente realizzazione perché dà ragione dell'unione fra esperienza e parola, fra predica e attività, e perché risponde alla complessità del nostro tempo e alle esigenze dei ragazzi.

Il metodo simbolico punta su una cosa per raggiungerne molte, mette in movimento tante energie delle persone in un ambito comunitario, chiama continuamente in causa tutti gli attori per una crescita reciproca e orientata. Il metodo simbolico è una cosa viva, sprizza vivacità ed è gravido di promesse.

## **Riferimenti bibliografici**

Peter L. Berger, *La sacra volta*, Milano, SugarCo Edizioni, 1984

Romano Guardini, *Lo spirito della liturgia*, Brescia, Morcelliana, 1987

John L. Austin, *Quando dire è fare*, Torino, Marietti Editori, 1974

Dario Zadra, *Il Tempo simbolico: la liturgia della vita*, Brescia, Editrice Morcelliana, 1985

Victor Turner, *Simboli e momenti della comunità*, Brescia, Editrice Morcelliana, 1975

AA. VV. - Agesci, *Nel bosco*, Roma, Nuova Fiordaliso, 1997

## **Maestri di vita nella scuola**

*Guido Contessa*

### **Premessa: stili e miti del magistero**

Chirone, maestro di vita attiva

Il centauro Chirone, istruttore d'armi e maestro di vita di Achille, rappresenta quell'aspetto del magistero che punta agli apprendimenti tecnici e alla formazione professionale. Il suo stile magistrale è direttivo ed è attraverso il fare e ripetere, l'esecuzione precisa e rituale, che punta alla crescita del discepolo. Implica una certezza dei contenuti. È lo stile magistrale tipico dei periodi di basso tasso di cambiamento.

Socrate, maestro di vita culturale

Il filosofo della maieutica, incarna la funzione magistrale legata alla ricerca, alla interrogazione, alla riflessione. Punta non ai contenuti ma al metodo; si pone l'obiettivo di far pensare, cioè di insegnare un modo ed una passione per il ragionamento. È il magistero dei periodi critici, ma ancora fiduciosi nella ragione.

Buddha, maestro di vita affettiva

Il riformatore dell'induismo, raccontato nel Siddharta di H. Hesse, esprime il lato del magistero più vicino all'educazione. Stimola una ricerca personale, ma si pone anche come esempio di tale ricerca. Il

suo stile è coinvolgente, e parla al cuore dove Chirone guarda alle mani e Socrate colpisce la mente. È il magistero dei periodi di trasformazione, che mette al centro i valori dell'etica, dell'estetica e dell'estasi.

## **Dall'Età di Vulcano all'Età della Luce: sospendere Chirone**

Sta finendo il Secondo Millennio, ed ancora non abbiamo compreso la portata di questo passaggio. Si sta consumando l'onda dell'Evo Moderno e si sta gonfiando quella dell'Evo Immateriale. L'Evo Moderno, razionale, tecnico, industriale può avere come simbolo il dio Vulcano. Trasformatore della materia, con le risorse della forza fisica e della fatica, sporco di fuliggine, sepolto nelle viscere della montagna, capace di fare opere di grande bellezza tecnica come lo scudo di Achille. Vulcano rappresenta bene i minatori, i fabbri, i metalmeccanici, i trivellatori di petrolio e gli ingegneri che hanno sorretto, insieme al capitale, gli oltre tre secoli di civilizzazione moderna. La ricchezza e lo sviluppo estratti con la forza e con la tecnica dalla materia, mettendo al centro il lavoro e la razionalità tecnica ed economica. Ora quest'onda è in declino. Sta montando l'onda che caratterizzerà il prossimo Millennio, il cui mezzo centrale è la Luce. Cibernetica, telematica, infoteinment, ologrammi e laser sono e saranno al centro della prossima civilizzazione, segnando il passaggio verso la supremazia dell'Immateriale. Circuiti e flussi di luce, immagini, suoni, onde, pensieri, informazioni, stanno sostituendo, come fonte di ricchezza, la materia. La terra ed il territorio, per secoli determinanti nella Storia, stanno per lasciare il centro a favore del terrestre. Idee, immagini, simboli, prendono il posto delle cose.

Il passaggio da Vulcano alla Luce inizia con la fine degli indicatori restati alti per secoli. Indicatori che si possono descrivere come elementi di un circolo ricorsivo, ciascuno dei quali è insieme causa ed effetto di tutti gli altri.

## Fine della penuria

Dagli Anni Ottanta il prodotto nazionale lordo dei Paesi industriali suddiviso statisticamente pro-capite, ha superato la soglia della povertà. Significa che siamo usciti dalla storia della penuria e della scarsità, per entrare in quella del benessere e dell'abbondanza. Esiste ancora, ben chiaro, il problema dell'equa distribuzione, ma l'umanità d'Occidente vive per la prima volta nella sua storia millenaria un senso di emancipazione dai bisogni primari. Questo apre un'era di centralità dei desideri, o dei bisogni secondari e immateriali.

## Fine del lavoro

Da Adamo ed Eva l'uomo ha subito e sofferto la condanna del lavoro, lasciando solo ai sogni ed alla fantascienza l'ipotesi di una liberazione grazie alle macchine. Oggi il lavoro, inteso come fatica materiale, costrizione, alienazione, sta progressivamente diminuendo, almeno in Occidente. Questa liberazione si deve non solo alle macchine, ma anche ai popoli del sud-est (come immigrati o come produttori decentrati), cioè all'ingiustizia. E possiamo dare a questo fenomeno un giudizio di condanna morale e politica, o possiamo imputarlo alle differenze di ritmo della Storia (per cui un Paese arriva dopo un altro alla libertà dal lavoro), ma resta il fatto della fine del lavoro. Si apre così un'era di sovrapposizione fra lavoro e tempo libero; di tempo libero produttivo; di attività variabile per la produzione di reddito; di lavoro saltuario, precario, volatile, mutevole.

## Fine dello Spazio e dilatazione dei confini temporali

Il processo di immaterializzazione, porta con sé l'azzeramento del concetto di spazio. Perdono importanza la terra ed il territorio, e si avvia al tramonto lo Stato nazionale moderno, almeno come entità sovrana su uno spazio geografico. La Città Sfera, il pianeta-

comunità, è il futuro prossimo<sup>32</sup>. La mondializzazione dei mercati e le reti telematiche riducono lo spazio collegando in tempo reale luoghi distantissimi, annullano i confini, ristrutturano le appartenenze non più sulla base delle tre dimensioni della materia, ma sulla base delle -n- dimensioni della immaterialità psicologica. La fine dello Spazio porta con sé la riduzione dei confini temporali: il presente si estende a coprire passato e futuro. Il tempo vissuto si dilata, perché possiamo riempirlo di un numero infinitamente superiore di esperienze emotive. La durata della vita fisica si allunga. Si riduce la separazione fra lavoro e tempo libero. La medicina e la biologia, stanno mettendo a punto protesi, enzimi, cellule che faranno raddoppiare o triplicare la speranza di vita.

## Fine dell'Io

La caduta del muro di Berlino segna la fine del nemico esterno. L'immigrazione di extracomunitari e la mondializzazione sostituiscono il nemico esterno con un nemico interno. I futuri conflitti non saranno più "inter", cioè fra diversi sistemi, ma "intra" cioè interni ai sistemi. Contemporaneamente l'Io singolare si fa plurale, collettivo, poliedrico. L'Io piramide gerarchizzato, solido e statico, lascia il posto all'Io arcipelago, multiverso, articolato, flessibile e interconnesso. L'identità non è più caratterizzata dai bisogni, non è più definita dal lavoro, non è più circoscritta spazialmente, è sempre meno condizionata dai confini temporali. L'identità come asse stabile dell'Io si azzerà, diventa multipla e variabile nel tempo. Il fenomeno culturale di Luther Blisset viene dal mondo cyberpunk<sup>33</sup>, ma il concetto di "intelligenza collettiva" viene dalla Sorbona<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> J. Echeverria, TELEPOLIS, Bari, Laterza, 1995

<sup>33</sup> L. Blisset, NET.GENER@TION, Milano, Mondadori, 1996

<sup>34</sup> P. Levy, L'INTELLIGENZA COLLETTIVA, Milano, Feltrinelli, 1996

## Fine della separazione fra soggetto ed oggetto

Il Novecento, col principio di indeterminazione di Heisenberg e la Teoria dei Quanti, ha messo in relazione di interdipendenza, per la prima volta nella storia, il Soggetto osservatore (l'uomo) e l'Oggetto osservato (la Natura fisica). K. Lewin, con l'invenzione dell'Action-Research, ha inter-connesso il Soggetto ricercatore con l'Oggetto ricercato (la Comunità)<sup>35</sup>. I sistemi satellitari hanno creato un circuito di controllo visivo, una riflessività planetaria, distribuendo infiniti "occhi" nel cielo, che guardano la terra che li guarda. La guerra contro l'Iraq si è svolta davanti alle telecamere, al punto che non è più chiaro se la TV registra un fatto o lo produce. La tecnologia virtuale propone mondi paralleli, non meno reali di quello fisico. I confini fra mondo interno e mondo esterno del Soggetto si aprono. La realtà cessa di essere un dato, per diventare un costruito. La Storia è sempre meno destino e sempre più progetto.

## Sospendere Chirone

Una fase di trasformazione così radicale, profonda e diffusa costituisce uno dei salti della Storia. Non è una evoluzione, ma una catastrofe in senso thomiano. Un passaggio di stato, brusco ed imprevisto, simile a quello della caduta del Muro di Berlino. Fra pochi anni, un mattino ci sveglieremo e ci accorgeremo di essere in pieno dentro l'Età della Luce. Fino ad allora, il crollo delle certezze<sup>36</sup> ci impone di "sospendere Chirone", come mito e stile del Magistero, almeno fin quando il passaggio non sarà completato, saremo usciti dalla post-modernità ed entrati nell'Immaterialesimo. Non possiamo trasferire una conoscenza di cui non siamo più certi; non ha senso addestrare ad armi che saranno archiviate fra poco; è penoso preparare ad un

---

<sup>35</sup> G. Contessa (a cura di), ATTUALITÀ DI KURT LEWIN, Milano, CittaStudiEdizioni, 1998

<sup>36</sup> I. Prigogine, LA FINE DELLE CERTEZZE, Torino, Bollati-Boringhieri, 1997

lavoro che è finito; è inutile insegnare a capire una civilizzazione che sta morendo. Dobbiamo sospendere Chirone e diventare costruttori e maestri di costruzione di nuovi mondi.

## **La buona scuola: cosa insegnare sui bordi del Millennio?**

Sospendere Chirone significa dedicarsi a Socrate e Buddha. Fuor di metafora, propongo di pensare ad una riduzione della funzione istruzionale e addestrativa della scuola, in favore di un incremento della sua funzione metodologica, educativa, sociale. In altre parole, uno spostamento dell'asse scolastico dai contenuti e dalle regole (di apprendimento, di organizzazione, di vita) ai metodi ed ai processi. Secondo il Libro Bianco sulla "Società della Conoscenza" diffuso dal 1995 dalla Commissione delle Comunità Europee: "Lo sviluppo della cultura generale, cioè della capacità di cogliere il significato delle cose, di comprendere e di creare, è la funzione principale della scuola. È anche il primo fattore di adattamento all'economia ed al lavoro"<sup>37</sup>. I Soggetti devono fronteggiare un afflusso crescente di informazioni, disinformazioni, deformazioni; di conoscenze relative diffuse come certezze, e di cognizioni certe messe in dubbio; stimoli pieni e stimoli privi di senso. Esiste dunque "un rischio di frattura fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa"<sup>38</sup>.

Il centro del processo di apprendimento passa dunque dalle conoscenze alle competenze, cioè dal mero "sapere" ad un "saper fare e saper essere", che comprende il sapere ma lo seleziona in base al senso e lo supera. La funzione istruzionale e addestrativa (a parte i suoi elementi basilari: scrivere, leggere e far di conto) non potrà annullarsi, ma perderà la sua centralità, diventerà integrativa, accessoria e tran-

---

<sup>37</sup> M. Reguzzoni, UN LIBRO BIANCO PER L'INNOVAZIONE EDUCATIVA, su *Dirigenti Scuola*, anno XVII, n.5, maggio-giugno 1997, pagg. 40-50

<sup>38</sup> *Ibidem*, pag. 47

sitoria.

## Motivazione ad apprendere

Il primo compito del magistero sulla soglia fra due epoche è quello di motivare ad apprendere. Una funzione tipicamente Buddha, che consiste nel far innamorare del pensiero, della ricerca, della curiosità per il mondo interno e quello esterno. La vecchia motivazione studio=lavoro=carriera è ormai palesemente infondata, per cui dobbiamo trovare altre leve. La fascinazione, che crea il transfert da allievo a maestro. L'esempio, che propone un modello, da rifiutare o imitare, ma che consente il confronto. L'emozione per la bellezza, la profondità, il valore che sono legati all'universo, umano e non umano. Il desiderio di costruire un mondo nuovo, di dirottare il destino, di realizzare un sogno.

Su queste variabili immateriali, possiamo sperare di motivare all'apprendimento, invece che sul dovere, la paura, il compenso materiale. In una ricerca chiamata WIS (Work Importance Study)<sup>39</sup> effettuata a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta in dieci paesi industriali, migliaia di lavoratori intervistati hanno messo ai primi quattro posti, su una scala di ventuno variabili: lo sviluppo personale, l'utilizzo delle proprie abilità, l'estetica, le relazioni sociali. La sicurezza economica è al decimo posto. Il prestigio al tredicesimo. I guadagni economici al sedicesimo. Ciò significa che l'onda del cambiamento verso la prevalenza dell'immateriale è già gonfia.

## Ricerca e costruzione di senso

Il secondo grande compito del magistero è l'aiuto ai discenti nella ricerca e nella costruzione di un senso.

Il termine senso è polisemantico: sta per significato, valore, direzio-

---

<sup>39</sup> M. Bellotto (a cura di), VALORI E LAVORO, Milano, F. Angeli, 1997

ne, ragionevolezza ed emozioni. Ad esso è legato anche il concetto di cultura secondo E. Kant, per il quale essa è il senso che diamo alle cose, in un dato luogo e in un dato momento. Questo è ciò che il citato Libro Bianco chiama “cultura generale”. Aiutare i discenti a trovare o a costruire significati, valori e direzioni validi per “noi, qui ed ora”, è un altro compito Buddha. Significa spingerli e offrire loro strumenti, esperienze, incontri, per trovare o costruirsi una ragione di vita, un’etica, un futuro. Naturalmente il senso, come la realtà, non è dato ma ricercato e costruito, attraverso un processo dialettico circolare fra consenso e dissenso.

## Metodologia per apprendere

Il terzo grande compito è quello di fornire ai discenti la capacità di apprendere ad apprendere, una metodologia per imparare, un “motore di ricerca” e scelta dei percorsi. Come si memorizzano, si analizzano e sintetizzano, si criticano, si comunicano, si collegano, si creano le conoscenze: ecco le tappe del metodo per apprendere. Si tratta di un sentiero e di diverse competenze, non di contenuti. La diffusione di informazioni e conoscenze oggi è enorme. Attraverso i mass media, l’informatica, gli scambi internazionali passa almeno la metà dei contenuti tradizionalmente appannaggio della scuola. Dell’altra metà non è difficile dimostrare la superfluità ed ininfluenza.

Ai discenti occorrono soprattutto meccanismi mentali e psicologici per cercare, selezionare, valutare e organizzare in uno schema sensato, le conoscenze già reperibili ovunque. Qui entra in gioco lo stile Socrate. Il maestro della retorica, della logica e dell’analisi delle contraddizioni; il precursore del metodo popperiano della confutazione; l’indagatore ossessivo, nemico del punto esclamativo che chiude e amante del labirintico punto interrogativo, sempre aperto.

## Educazione

Come quarto compito, cui la buona scuola non può più sottrarsi, c'è l'educazione. Per anni qualcuno ha negato che questa fosse compito della scuola, riservandola alla sola famiglia. Ora ci rendiamo sempre più conto che la famiglia non è in genere attrezzata per educare. Che educare è diventato un mestiere, da quando è parsa evidente la frattura fra passato e futuro. Le famiglie sono necessarie per ripetere, tramandare, riprodurre l'educazione in uno scenario storico statico. Ma di fronte all'attuale catastrofe epocale questo è insufficiente, quando non addirittura dannoso. Educare, nel senso di tirar fuori le potenzialità e nel senso di inserire, immettere, introdurre nella società è sempre più un mestiere, perché richiede un'intenzione, un progetto, delle verifiche, oltre a diverse competenze tecniche e personali. La scuola non potrà esautorare o sostituire la famiglia, ma sarà sempre più il centro del processo educativo, anche perché il numero di ore e di anni che un individuo passa in una classe è assai più elevato di quelli che passa a contatto coi genitori. La buona scuola deve educare nel senso di estrarre dai discenti tutto il possibile, e nel senso di accompagnarli all'entrata nella società adulta. Qui operano insieme Socrate e Buddha.

## Integrazione civica e comunitaria

Questo è il magistero socratico per eccellenza. Il maestro che accetta la morte per difendere una legge della repubblica, sia pure ingiusta, è il sommo sacrificio dell'Io a favore dell'idea del Noi. L'integrazione sociale, cioè l'inserimento nella società attraverso l'acquisizione dei suoi valori basici, è una funzione dell'educazione. L'integrazione civica e comunitaria è qualcosa di più. È il sostegno all'entrata nella cittadinanza, l'introduzione ad un insieme di relazioni che diventa un vissuto di appartenenza, la connessione ad un reticolo di scambi, di doni e di doveri (cum munus), che fonda l'identità individuale e struttura il con-testo comunitario. Lavorare per questa dimensione è

---

insieme far crescere i discenti e ricostruire il sistema di convivenza<sup>40</sup>.

## **Il buon maestro: gli intellettuali al centro dell'onda**

Abbiamo affermato la centralità dei processi immateriali, nell'onda dell'Età della Luce. La rivoluzione francese è stata fatta da artigiani, piccoli professionisti e bottegai. La rivoluzione americana è stata guidata dai tipografi, la rivoluzione industriale ha visto al centro gli operai. La prossima civilizzazione immateriale non potrà non vedere la leadership degli intellettuali, cioè di coloro che hanno come compito la creazione ed il trattamento delle ricchezze non tangibili: cultura, bellezza, salute. Di fronte alla fine delle certezze, spetta a coloro che per lavoro pensano, ricostruire il senso, inteso come significato, valore e direzione. Il ceto intellettuale sarà al centro dell'onda, ed al suo centro si troverà il milione e passa di "maestri" della scuola italiana. Naturalmente questo non avverrà senza una presa di coscienza dei soggetti del magistero, e senza una rivendicazione di tre funzioni cruciali.

### *La funzione di Maestro*

La buona scuola deve prioritariamente farsi carico, su questa soglia fra due civilizzazioni, della funzione magistrale sul versante del "saper fare e saper essere". Diffondere contenuti e regole deve essere una funzione temporaneamente ridotta nella scuola e lasciata alla società. Assumersi soprattutto i ruoli di Socrate e Buddha è il compito storico della buona scuola.

---

<sup>40</sup> G. Contessa, M. Sberna, PSICOMUNITÀ, Milano, Edizioni ARCIPELAGO, 1999

*La funzione di Ricercatore*

Il buon maestro deve proporsi nel ruolo intellettuale di ricercatore, non solo in campo didattico ed educativo, ma anche nell'area dei significati. La buona scuola non può più limitarsi a distribuire cultura, ma deve impegnarsi a produrla. Il magistero non può limitarsi alla relazione discente-docente, ma estendersi all'intera società. Una società che ha perso il centro, il vertice e la bussola, dove può trovare un aiuto se non dagli intellettuali e dalla scuola?

*La funzione di Costruttore*

Magistero e ricerca non riguardano qualcosa che esiste, perché ciò che esiste è in crisi irreversibile, in fase di transizione. Il grande sogno è che la buona scuola si ponga come Maestro e Ricercatore di qualcosa che non c'è ancora e che deve essere costruito. I Costruttori del terzo Millennio saranno coloro che hanno più competenze nell'acquisire, elaborare, trasformare, inventare la realtà immateriale. Coloro che più sanno lavorare coi pensieri, con le immagini, coi simboli e coi sogni.

## **Un progetto di formazione ancora poco esplorato: vitalità del modello Montessori**

*Grazia Honegger Fresco*

Le critiche di Maria Montessori al modo di insegnare – antiche quasi un secolo – appaiono oggi tutt'altro che superate: spesso i genitori sono insoddisfatti, i maestri preoccupati, i bambini sempre meno contenti di andare a scuola. Che sia un dato generale, non lo si può affermare, ma ad ogni nuova statistica l'istituzione scolastica appare sempre meno rispondente alle attese.

Non è un caso: dall'alto delle norme ministeriali, ha smesso del tutto di ascoltare, impegnata com'è a dirigere e a giudicare.

Soprattutto non ha un progetto educativo. Informa, ma non forma. Non favorisce la crescita autonoma della persona, né la libertà di pensiero. Con la competizione e con il sistema dei voti promuove il conformismo e l'umiliazione di chi "resta indietro". Impedisce le scelte individuali. Ignora i diversi stadi di sviluppo. Scoraggia di fatto la diversità.

Da anni ormai mette un vestito di parole nuove (audiovisivi, socializzazione, programmazione, aree, obiettivi...) a un modo vecchissimo di insegnare secondo cui è *sempre* l'adulto a stabilire passo passo il da farsi.

La lezione continua ad essere frontale, perfino quando la classe è suddivisa in gruppi e il controllo avviene *tuttora* con le interrogazioni (o i quiz o le schede o le prove o gli esami...). Si è perso il senso della parola "verifica" che andrebbe fatta sul proprio lavoro di docente e non sulla pelle dei bambini.

La motivazione non interessa: è sempre indotta. Davvero non abbiamo cambiato in nulla.

Quel geniale umanista che è stato Vittorino da Feltre (XV secolo!) si preoccupava, nella sua *Ca' Giocosa*<sup>41</sup>, del piacere di imparare, favoriva la collaborazione tra ragazzi e bambini di età assai diverse, incoraggiava le differenze e l'aiuto reciproco. Qualcosa di simile sosteneva anche il dimenticato Pestalozzi (XIX secolo) e persino il grande retore Quintiliano (I secolo d.C.) scriveva dell'importanza, fin da piccoli, dell'agire in prima persona per imparare... Maestri del passato che avevano un aspetto in comune: si fidavano dei ragazzi.

Noi la fiducia non sappiamo più che cosa sia.

Che cosa si va a fare in una scuola, tutta parole e divisioni programmate, con insegnanti che ruotano di continuo? I docenti hanno tutti gli stessi diritti di orario – a cominciare dalle maestre della materna – e quindi la scuola è organizzata sul rispetto di tali diritti. Ne consegue che, di fatto, si ignorano le esigenze affettive dei bambini e dei ragazzi, il loro bisogno di continuità, di tempi lunghi, di calma, di ripetitività delle esperienze, non quella indotta per fare esercizio, ma quella spontanea per riassaporare, per capire.

Si sa che ai futuri insegnanti non viene trasmessa alcuna metodologia, salvo corsi e corsetti post-diploma, spesso altrettanto teorici degli studi svolti, per cui – quando hanno la responsabilità di una classe – possono ricorrere solo all'arte di arrangiarsi. Nemmeno la prevista laurea per i maestri ci salverà da questa insana "passione" per l'insegnamento astratto: vediamo già come funziona nelle medie e nelle secondarie.

La scuola è tuttora un contenitore vuoto: banchetti inclinati, lavagne, insulsi libri di testo (regalati e quindi pagati da noi tutti<sup>42</sup>). Quanti bambini imparano senza agire in prima persona, eseguendo e memorizzando a comando? Al vuoto suppliscono l'inventiva, la buona volontà dell'insegnante che diventa inevitabilmente guida unica, totalizzatore degli apprendimenti. Il suo principale strumento è la parola, più o meno gentile, più o meno sapiente. Come dicono molti genito-

---

<sup>41</sup> La volle chiamare così perché al centro aveva posto il gioco come "diletto, passatempo e insieme scuola" (e non "zoiosa", come spesso è stato detto, termine che si riferiva invece ai piaceri dei cortigiani).

<sup>42</sup> Adesso verranno dati anche alle medie!

ri, è questione di fortuna. Il docente che sia vero maestro sotto tutti gli aspetti è purtroppo *rara avis*.

Bisogna inoltre dire che su questo piano non c'è differenza alcuna tra scuola pubblica e scuola privata: l'oppressione ha lo stesso volto. Che si opprime il bambino "per il suo bene" o "per amore di Dio", il suo malessere, con la collusione dei genitori, non cambia.

Dunque una tale istituzione, nella quale passano tutti i futuri cittadini e cittadine, è quanto mai deludente. I familiari si lamentano e parlano male dei maestri; questi a loro volta ritengono che tutti i guai siano dovuti ai genitori che non sanno più educare. Perfino negli asili nido si sente un tale incrocio di critiche. La verità è che non vediamo più il bambino, il ragazzo nella loro realtà; investiamo su di loro fin troppo e pretendiamo tanto.

Se cominciasimo a cercare altre strade, ad esempio riascoltando le proposte di Maria Montessori?

## **Montessori ? Ma è superata!**

Questo è il pregiudizio corrente, la risposta superficiale di chi non ha mai visto da vicino di che cosa si tratti e, a volte, non ha mai nemmeno letto. Il tentativo ambizioso che ci proponiamo è di modificare in qualche lettore tale parere, riflettendo insieme se sia possibile creare scuole fondate sul piacere di imparare e sull'aiuto alla crescita indipendente di ciascuno.

Non è facile in poche pagine dare un'idea completa del vasto e multiforme progetto che si richiama alla Montessori e che, a un secolo di distanza dall'inizio delle sue ricerche, ha raggiunto nei vari continenti, in paesi ricchi come in paesi molto poveri, una diffusione delle più significative.

“Tuttavia, se si volesse riassumerne l’essenza in un’unica frase, si potrebbe dire: *il metodo Montessori è basato sulla libertà in un ambiente preparato alla sua realizzazione*”<sup>43</sup>.

“Le ricerche biologiche da Darwin a De Vries, da Fabre a Wasman e altri ancora hanno rivelato la grande importanza dell’ambiente sullo sviluppo delle forme viventi. L’ambiente non plasma, non crea la vita, ma la rivela. Ogni allievo sa che, perché un bruco si trasformi in farfalla, gli occorre aria, luce e cibo speciale, senza di che la crescita sarà bloccata e l’insetto morirà.

Senza un ambiente adatto l’essere vivente non può raggiungere il pieno sviluppo, né rivelare la sua vera natura. Facciamo un esempio grossolano: se qualcuno, per osservare meglio il comportamento di una scimmia, la chiudesse in una cassa nuda dalle pareti di vetro, certo non potrebbe scoprirne l’agilità e la destrezza, caratteristiche della sua specie. Le vedrebbe solo se lasciasse la scimmia libera in un luogo con grandi alberi.

Allo stesso modo, se si vuole conoscere il bambino e scoprire le capacità che sono in lui, bisogna collocarlo in un ambiente adatto ai suoi bisogni e lasciarlo libero di agire. Più complesso è l’organismo, maggiore è il numero dei fattori ambientali che favoriscono l’espressione delle sue facoltà latenti. Una pianta richiederà condizioni adatte di terreno, di luce, di clima; un animale avrà bisogno di tutte queste e in più di spazio e di movimento.

L’essere umano è dotato di intelletto e quindi nell’ambiente per la sua crescita non saranno sufficienti i fattori indispensabili alla vita vegetativa o alle attività motorie, ma qualcos’altro che soddisfi i bisogni intellettuali. È quello che noi chiamiamo *un ambiente preparato*”.

---

<sup>43</sup> E. M. Standing in *The Child in the Church*, Sands & Co., London - Edinburgh, 1929, p.110 e sgg. Il brano tra virgolette è stato sintetizzato da tale testo, con nostra traduzione.

## Uno spazio di vita

Immaginiamo un luogo articolato, ricco di oggetti interessanti non per “tenere buoni” i bambini, ma perché essi stessi, facendone uso, giungano a scoperte autonome e ad abilità progressive attraverso azioni, confronti, combinazioni, comunicando con i compagni e con gli adulti in un clima il più possibile privo di conflitti.

Utopia, il bambino costruttore del proprio sviluppo? E chi allora, se non lui stesso? Non certo l’adulto, che lo condiziona sì, tenta di modellarlo, ma di certo non lo “produce”.

Ecco allora una “casa” accogliente e quieta, dove ciascuno possa essere protagonista del proprio percorso, senza ricevere di continuo comandi, sia pure garbati, relativi al *che cosa fare, come, dove, quando e con chi*. Certo, un bambino ha bisogno di protezione e di affettività per sentirsi sicuro, di sostegno per orientarsi nell’ambiente e per imparare l’uso di certi strumenti (la scopa o le forbici, il coltello o la cucitrice), ma non gli giova affatto ricevere ad ogni passo ordini e prescrizioni con immediate verifiche sui suoi “prodotti”, siano essi un gesto, un disegno, una prova di calcolo o uno scritto.

Anzi, questo nuoce al suo equilibrio.

Non può svilupparsi bene in una... catena di produzione: ha bisogno di agire secondo il *suo* tempo, con le *sue* ripetizioni spontanee, vagabondando tra esperienze diverse per trovare la *propria* strada. Non è “solo” uno scolaro; è prima di tutto un essere in crescita che, come ogni altro cucciolo vivente, ha in sé un orologio biologico e un nascosto progetto di vita da portare a gradi alla luce. Solo lui può farlo. Noi, dal di fuori, con le nostre pretese, i nostri ritmi accelerati, la forzata e precoce socializzazione, rischiamo solo di bloccarlo.

Ognuno di noi, a casa propria, salvo eccezioni, sta bene, trova le cose che gli corrispondono, procede secondo un tempo individuale di suo gusto, non si sente rincorso dagli eventi e comunica affettivamente con le persone cui vuole bene. È possibile immaginare una scuola su tale modello?

È possibile pensare una “Casa dei Bambini” dove gli “scolari” siano felici di andare, al punto da brontolare nei giorni di vacanza perché essa è chiusa?

Sembrerebbe un'altra utopia, ma non è così: le belle classi animate, ricche di scoperte, dove ci si sente a proprio agio e non di continuo messi alla prova, sono la passione di bambini e ragazzi. Tali classi esistono: quanto meno lo sono molti dei Nidi e delle Scuole che si richiamano a Maria Montessori, oggi più che mai diffuse in tutto il mondo.

Quando lei, dopo aver lavorato per alcuni anni, alla fine del secolo scorso, con ragazzini “frenastenici”, cominciò le sue osservazioni con i bambini piccoli sani, scoprì che essi sono ben diversi dalla consueta immagine di “tanto carini, ma capricciosi, distruttori, pasticcioni, noiosi, incapaci di attenzione”.

Nella modesta stanza del quartiere San Lorenzo in via dei Marsi 58, grande casamento dei Beni Stabili a Roma, Maria Montessori ruppe la consuetudine scolastica: invece dei soliti panconi e dei banchi, mise tavoli e sedie leggeri e trasportabili, portò i materiali che aveva ideato e sperimentato con i bambini più grandi e chiese alla giovane donna (pare fosse la figlia del portiere) che avrebbe seguito i cinquanta o più piccoli presenti, di osservare accuratamente tutto quello che sarebbe successo quando lei non fosse stata presente.

La Montessori era una psichiatra, un medico; non era interessata all'insegnamento. Guardava i bambini con la stessa curiosità dello studioso davanti a un fenomeno nuovo. Aveva lavorato a lungo con i ragazzini “difficili” in età di scuola elementare: come erano i più piccoli? Che reazioni avrebbero avuto con i materiali che aveva ideato e usato con i più grandicelli?

Era anche una persona che rispettava profondamente l'altro: lungi da lei l'idea di premi e castighi, minacce e lodi, strumenti ripugnanti e falsamente educativi, che denuncerà poi in modo preciso nei suoi libri al pari dell'immobilità imposta da banchi costrittivi e da attività noiose.

Scoprì così che i bambini, immessi in una situazione non aggressiva, se hanno cose interessanti da fare, “polarizzano” a lungo la loro at-

tenzione; rispettano gli oggetti e li usano con garbo; adorano le attività concrete, in particolare – quando sono piccoli – quelle, solo in apparenza modeste, della vita quotidiana: lavare, lavarsi, tenere in ordine la casa come la propria persona.

Questa “*vita pratica*” – messa *al centro* della scuola dei piccoli, proposta dapprima per esigenze igieniche – si dimostrò una delle palestre più affascinanti per i bambini al di sotto dei sei anni, i quali desiderano agire in prima persona e riescono a farlo per ora solo su attività semplici che, non a caso, hanno visto fare in casa. “Anche la mia mamma fa così”, dice un bambino, strofinando energicamente con una spugnetta il piano di un tavolino.

Oltre a questo, i 3-6 anni sono affascinati dalle classificazioni: insiemi di oggetti, di figure, di forme, di colori; unire a coppie le bestiole uguali; separare i fagioli dalle lenticchie; mettere in scala pezzetti di legno... Insomma trovare gli uguali e i simili in modo via via più sottile. È per questo che Maria Montessori ideò per i bambini di questa età un materiale *sensoriale* che chiamò *di sviluppo*, per distinguerlo dai soliti materiali “didattici” usati dai maestri per rendere più chiare le loro lezioni.

Lei che ha sempre pensato alle mani infantili come “strumenti” della loro intelligente e pensosa creatività, di solito misconosciuta e svalutata, studiò oggetti così significativi che, a un secolo di distanza e con tutti i giochi a disposizione, i bambini li adoperano tuttora con grande interesse.

Scoprì fra l'altro che le lettere, grandi e in carta smerigliata per renderle sensibili nella loro forma alle piccole dita dei bambini, date fin dai 3 anni come oggetti di completamento al linguaggio parlato, come simboli dei suoni verbali che essi già hanno del tutto assimilato, producono uno o due anni dopo, per un processo maturativo del tutto inconscio, la capacità *spontanea* di leggere e di scrivere.

Tra critiche d'ogni genere, provenienti dal mondo accademico (quello della pedagogia tradizionale antipositivista), fu proprio quest'ultimo risultato che la gente colse prima di tutto e che fece il giro del mondo. Invece per lei era solo un particolare, sia pure non

trascurabile, un aiuto allo sviluppo, fra i tanti che la “Casa dei Bambini” poteva offrire.

L’ambiente preparato mobilita l’attività del bambino, un fare concreto che egli vive come proprio perché l’ha scelto, ne è fiero e lo conduce al proprio ritmo. Quindi si tratta di attività orientata non sull’adulto, ma sul bambino: è lui stesso a scegliere ciò che è buono per lui in *quel* momento, ciò che gli corrisponde in un modo che non sa dire, così come è sua la decisione di continuare o di smettere, riordinando. Quanto all’adulto, lascia scegliere, osserva, se necessario presenta l’attività. Tale situazione mobilita il rispetto dell’adulto per le decisioni del bambino, ma anche il rispetto del bambino verso il maestro perché in qualche modo sente che questi gli permette di costruirsi da sé.

Una conseguenza è che i bambini imparano a rispettarsi tra loro. Si potrebbe dire che in questo tipo di scuola valga il motto della rivoluzione francese: *liberté, fraternité, égalité*: una libertà che non può diventare arbitrio, un senso di fratellanza che è fondato sull’eguaglianza di diritti e di doveri.

Il panorama non sarebbe completo se non si considerasse la famiglia. In una Scuola Montessori i genitori, di fronte alle crescenti capacità del figlio anche nelle attività più semplici, per le quali fino a quel momento aveva chiesto aiuto o si era opposto (ad esempio vestirsi o mangiare da solo) sono prima increduli, poi meravigliati. Ai primi cambiamenti positivi cominciano a chiedersi come realizzare la continuità tra casa e scuola. Di colpo scoprono l’importanza dell’autostima, dell’indipendenza e leggono in modo nuovo le reazioni del figlio.

## **Mettere al centro il bambino**

La rivoluzione che Montessori propone è, per così dire, copernicana: non è più l’adulto al centro del compito pedagogico quale autore e motore dello sviluppo infantile, ma il bambino stesso, con le sue capacità autoformative di natura biologica e psicologica.

Di qui il cambiamento in profondità dell'adulto educatore. I maestri, alla formazione dei quali ella dedicò dal 1900 fino al 1952, anno della sua morte, tutte le sue energie attraverso innumerevoli corsi, seminari e congressi nei vari continenti, malgrado le due terribili guerre mondiali, devono essere persone disposte a mutare profondamente la prospettiva della relazione educativa, per realizzare in concreto quella *reverentia* per il bambino che già i Latini avevano intuito essere indispensabile. Un cambiamento non facile, lentamente maturato, raggiunto attraverso l'esperienza e la riflessione.

Ecco in breve il percorso che lei propone:

\* *Primo passo: rinunciare ai giudizi verbali*, alle lodi e ai rimproveri che, esaltando o escludendo, legano gli sforzi di un bambino al parere dell'adulto e ne accentuano la dipendenza.

Rinunciare ai voti e ai premi, perché il bambino o il ragazzo non siano costretti alla "corsa dei topi", come la chiamava Alexander Neill, cioè a consumare le energie per essere alla pari con gli altri anziché esaltarle per espandere ed esprimere le proprie potenzialità.

Anzi, Montessori organizza sistematicamente nelle sue "Case" un'altra cosa... scandalosa: che il *controllo dell'errore* sia nelle mani del bambino, anziché dell'adulto e gliene dà i mezzi concreti nei materiali, nelle presentazioni, nel modo di intervenire. (Vedremo poi come).

Quindi il lavoro dell'educatore si sposta su un altro piano, non più quello spicciolo delle continue correzioni, ma quello della osservazione del cammino che ogni bambino a lui affidato compie.

\* *Secondo passo: cercare una continua coerenza tra fini e mezzi*. Come è possibile educare alla libertà opprimendo? Come si pretende di favorire l'aiuto reciproco allevando nel confronto e nella competizione continua? Strutture che favoriscono l'arrivismo, il far la spia, lo sgambetto, il mettere in ridicolo, fino al bullismo quale oggi si constata nelle scuole o negli spogliatoi degli impianti sportivi fin dai primi anni di frequenza, addestrano a una falsa democrazia e a dub-

bie relazioni sociali, a un'avidità di risultati che fa emergere i pochi vincenti su una folla di sconfitti depressi.

Nell'ambiente preparato secondo Montessori è l'adulto per primo che non alza la voce e non punisce, che evita ironia e ambiguità, privilegi e ingiustizie, ma che, per arrivare a questo, deve essere molto vigile su di sé e confrontarsi con i colleghi di lavoro.

\* *Terzo* passo: il bambino non cresce bene nella scatola vuota con le pareti di vetro, ma solo in un *ambiente su misura dei suoi interessi*, delle sue capacità, incluse quelle spontanee di scambio con i propri compagni. Non ci fidiamo che possa arrivarci da sé? Infatti, è questo il punto: l'abbiamo già detto. Non ci fidiamo e continuiamo – genitori o educatori – a sostituirci a lui di continuo, facendolo sentire piccolo, incapace, inadeguato, insicuro.

Il nuovo adulto riconosce invece i poteri profondi e innati di *ogni* bambino, anche di colui che ha difficoltà di varia natura e che procede più adagio di altri. La fiducia nelle forze profonde del bambino è la molla del rinnovato rapporto con lui e il nuovo maestro ne è consapevole.

Eppure non basta. L'altro suo compito essenziale è *curare di continuo l'ambiente*, mantenerlo in ordine, attraente, funzionale, perché senza altri intermediari “parli” al bambino, lo inviti ad agire.

In un clima ricco di interesse e rassicurante il bambino inquieto si calma, il timidino si apre, l'aggressivo trova pace. È il fenomeno della “*normalizzazione*”, da sempre constatato nelle Scuole Montessori: il comportamento disturbato, ansioso si modifica gradualmente non per le pressioni esercitate dagli adulti, ma perché nel nuovo benessere calano gli atteggiamenti difensivi e si scopre il piacere di stare con gli altri, prevenendo i conflitti.

Il segreto è allora nel concetto di libertà e nei modi di realizzarla.

L'ambiente preparato è la *zona di libertà* che i bambini hanno a disposizione: possono prendere ciò che vogliono<sup>44</sup>, per quanto tempo vogliono, eseguirlo dove vogliono, ma con l'impegno di rimettere tutto a posto alla fine – lo fanno con piacere perfino i piccini del Nido, anche se talvolta in modo imperfetto! L'altra regola è che non si può togliere un oggetto a un compagno, interrompere il suo lavoro, entrare nella sua attività senza il suo consenso.

*Libera scelta*, dunque, ma con *alcuni confini* che i bambini accettano facilmente perché sono pochi e vengono illustrati loro con garbo, fin dal principio, attraverso attività interessanti. Dunque spazio di libertà definito insieme ai bambini, non con rimproveri a posteriori e nemmeno con una sorta di fluttuante arbitrio, usato a caso e spesso in modo incoerente.

Fra l'altro, le regole valgono per tutti. (L'adulto non chiede ai bambini di non gridare... gridando!)

Si vada a vedere una Scuola Montessori e si noterà il muoversi indaffarato e quieto dei bambini, le loro voci contenute, la loro attenzione. Agiscono calmi e sicuri perché non hanno paura. Sanno di poter fare tante cose, ma conoscono i limiti.

La maestra li segue o mettendosi da un lato osservando e scrivendo o, più spesso, facendo tante brevi presentazioni sull'uso degli oggetti, accanto all'uno o all'altro dei bambini. A loro si rivolge sempre individualmente, con voce gentile, evitando richiami collettivi. "Mi piace questa scuola dove la maestra si confonde con gli scolari" osservò una volta un ispettore.

Libertà di scelta, libertà dal giudizio, crescita del senso di responsabilità individuale, sviluppo della sensibilità sociale: questo è il percorso di cui è responsabile l'educatore.

C'è chi dice: "Fanno quello che vogliono!"<sup>45</sup>. Una volta un ragazzino di scuola elementare, a sentir dire questo, rispose: "No, signore, *noi*

---

<sup>44</sup> Ogni oggetto, ogni materiale sono in copia unica. Questo aumenta le scelte e aiuta a sperimentare l'attesa.

<sup>45</sup> Persino Enzo Biagi, qualche anno addietro, in un'ascoltatissima trasmissione televisiva, disse che nella scuola Montessori i bambini fanno il comodo loro.

*vogliamo quello che facciamo*". Non manca tuttavia chi critica al contrario: "Qui ci sono troppe regole, i bambini non sono liberi".

In realtà occorre un lungo tempo di osservazione (come lo si propone ad esempio ai maestri ancora inesperti che chiedono di lavorare in una scuola Montessori) per cogliere la giusta misura, la qualità dei cauti e rari interventi, l'efficacia di lezioni in cui parlano le mani e il sorriso dell'adulto a volte più delle sue parole.

Accanto a questo, è affascinante vedere come, procedendo in tal modo dal Nido fino alla Scuola Secondaria (da noi si arriva al massimo alle elementari, ma in altre nazioni non è così) la concezione nonviolenta del rapporto adulto-bambino possa mantenersi la stessa negli anni, pur nella diversità dei contenuti e delle proposte offerti nell'ambiente, con effetti di grande maturità nei ragazzi grandi. Il percorso è lento e non si possono bruciare le tappe!

## Quale metodo?

La parola "metodo" alla lunga non piaceva più nemmeno alla Montessori: la sentiva un contenitore rigido di qualcosa che era invece vivo, duttile e sempre nuovo. Una volta, a un ascoltatore americano che definiva il suo metodo come troppo dettagliato e lungo, rispose alquanto seccata che non aveva inventato un metodo, ma un modo nuovo di vedere il bambino.

Da dove era partita?

I) Primo passo: dall'osservazione. Di che cosa? Del comportamento individuale del bambino e dalla sua relazione con gli altri e con gli oggetti.

II) Secondo passo, un'ipotesi: i bambini "li" in via dei Marsi erano diversi, perché diverso era l'ambiente nel suo insieme.

III) Ma che cosa li rendeva diversi? Gli oggetti? L'adulto che interveniva il meno possibile e non dava premi né castighi? Il fatto che ciascuno potesse scegliere la cosa che gli piaceva adoperare?

Fu il momento della sperimentazione: da via dei Marsi alle altre "Case" istituite nel giro di due o tre anni (una ventina circa solo a

Roma) il confronto fu affascinante e le permise di analizzare, di valutare.

IV) Alla prova dei fatti, date certe premesse, i fenomeni della concentrazione, della libera scelta, dell'agire indipendente, della normalizzazione si sono ripetuti ovunque, anche in paesi lontani.

V) Possiamo allora parlare di *legge*. Fu così che giunse a teorizzare l'intero processo: un procedimento esattamente opposto alla modalità pedagogica imperante, allora come oggi.

Alla diffusione a macchia d'olio delle Case dei Bambini, già anteriore alla prima guerra mondiale, contribuì certamente lo scrupolo con cui esse vennero realizzate: "preparate l'ambiente, preparate gli adulti e i fenomeni si ripeteranno".

Oggi, a distanza di circa un secolo, con scuole ovunque a migliaia, i risultati sono più che accertati. Potremmo dire che è come la legge di gravità: tanto è stata provata che non ci sono più dubbi.

Per questo è corretto affermare che la Montessori non ha "inventato" un metodo: ha applicato il metodo scientifico.

## Ma di quale legge si parla?

Sul tavolo di Roberto è rimasta un po' di colla: bisogna lavarlo. Roberto, 4 anni, porta il tavolo nella zona dove si lava, davanti al piano di lavoro su cui sono una bacinella, un piattino con un pezzo di sapone di Marsiglia, un altro con una spugnetta. Si mette il grembiule di gomma e chiede a un compagno di allacciargli dietro le fettucce. Con una brocca va a prendere l'acqua e la versa nella bacinella. Prende la spugnetta, la bagna, la strizza, la passa sul tavolo. La sciacqua, la insapona e la passa di nuovo sul tavolo con lenti cerchi. La sciacqua e ripete l'azione di nuovo. Si ferma e guarda con soddisfazione il piano tutto insaponato. Sciacqua la spugnetta e comincia a togliere un po' di schiuma. Sciacqua ancora. Posa la spugnetta nel piattino. Getta via l'acqua nel secchio predisposto. Versa dell'acqua pulita, sciacqua ancora. Alla fine non c'è proprio più sapone.

Prende uno straccino quadrato che ha un punto ricamato nel mezzo. Porta le quattro punte al centro e con lo straccino così piegato asciuga con cura tutto il piano. Quando ha finito rimira controluce il risultato. Poi decide di continuare, lavando le gambe del tavolino. Alla fine, quando ha riportato il tavolo a posto, non c'è quasi acqua in terra, ma non è escluso che ricominci daccapo per il puro piacere di lavare.

Risparmio al lettore un'ulteriore descrizione.

Fatti del genere, ripetutamente osservati, dissero a lei – come dicono a noi – che (1) il bambino *lavora senza obbligo e con profondo piacere, se è sua la scelta* tra le tante attività possibili che l'adulto *ha preparato negli spazi di azione*. (2) Mentre noi adulti lavoriamo per trasformare l'ambiente, (per riordinarlo ad esempio), il bambino *lavora per trasformare se stesso*, anche se non lo sa. Tanto è vero che di frequente ripete spontaneamente, anche più volte di seguito, mosso dal gusto stesso di agire e non per arrivare a un prodotto, a un premio.

Attraverso la ripetizione spontanea il suo occhio, il suo gesto si affinano e gli consentono di (3) *verificare i risultati* delle sue azioni: il tavolo pulito, il pavimento asciutto, il grembiule rimesso a posto per un altro bambino...

Altra constatazione è che, se ha a disposizione un materiale che cattura il suo interesse, il bambino (4) si immerge in una *concentrazione* profonda da cui esce esprimendo benessere, persino allegria.

La situazione si ripete giorno per giorno, per settimane e mesi. Allora gli effetti... collaterali sono: l'aumento della fiducia in se stesso, l'autonomia, il senso di gratitudine per l'adulto che l'ha aiutato indirettamente ad agire, la maggiore socievolezza, l'assenza di rivalità. I bambini sentono che la "Casa" appartiene a loro: diventano responsabili dell'ordine e ognuno pone attenzione all'altro. *Si trasformano* (5), ma anche l'adulto entra in un'evoluzione continua.

Potremmo dire che questi cinque punti siano i cardini del metodo. In realtà non è così: sono semplicemente la conseguenza del metodo scientifico.

## Altre idee-guida

Vale la pena di evidenziare ulteriori aspetti propri di questa scuola che intende *rispondere ai bisogni* dei soggetti in formazione, a partire dai più piccoli, anziché sottoporli a stimoli continui:

1- *Gioco o lavoro?* Chiamiamo gioco il passatempo, il disimpegno divertente, la gara televisiva, il bridge o gli scacchi. Chiamiamo gioco anche quell'attività che noi adulti, rispettosi del *Time is money*, giudichiamo futile, incomprensibile: il piccolino di venti o trenta mesi che riempie e vuota infinite volte il secchiello di sabbia, riempie e vuota il pentolino sulla riva del mare o nel lavandino, apre e chiude lo sportello, cerca di esplorare tutti i buchi che trova, di infilare cose piccole in cose grandi e viceversa, di tirare e spingere, di trasportare e di lanciare. È gioco o istintivo apprendimento dei primi gesti umani? E che significato ha tanta spontanea ripetizione?

Poi c'è l'altro gioco, quello chiamato simbolico: il pezzetto di legno diventa un telefono, il pesciolino di plastica una pistola, la cassetta del video un ferro da stiro, ghiande e nocciole un esercito di pecore e di mucche... Questo gli adulti lo capiscono di più, ma non resistono a non interferire.

Non lo lasciano in pace con le sue trasformazioni: gli regalano imitazioni di telefoni, di pistole, di ferri da stiro, di bestioline, di pentolini, di cucinette, tutte rigorosamente in plastica coloratissima e lavabile.

Risultato: il bambino li guarda una o due volte e smette di giocare.

Poi cresce: il suo gioco è ora salire sugli alberi ("Scendi, perché cadi!"), disfare e ricostruire un giocattolo ("Che stai facendo? Sei matto? Che dirà il nonno?"), ma soprattutto il gioco si fa sportivo. A questo punto è diventato ormai un'altra cosa: una *performance*, una competizione. E pensare che per decenni hanno accusato la Montessori di impedire il gioco spontaneo, intanto perché aveva dato dignità di lavoro al gioco infantile e poi perché nella Casa qualche giocattolo c'è sì in principio d'anno, per favorire gli ingressi, ma poi viene presto dimenticato, di fronte all'eloquenza dei materiali e

all'appagamento sensoriale e intellettuale che essi consentono già a tre o quattro anni.

2- La Montessori sarebbe “quella dei *materiali sensoriali*”<sup>46</sup>, denigrati, ma anche tanto e malamente imitati. Non vogliamo entrare qui nell’annosa controversia per cui sono stati giudicati sterili, contrari alla creatività, troppo strutturati e altro ancora. Da Kilpatrick a Dewey, dai decroliani ai nostri filosofi di scuola gentiliana cui dobbiamo la struttura autoritaria (tuttora vigente) delle nostre istituzioni scolastiche, ben pochi di loro si sono presi la briga di studiare sul campo la realtà delle Case dei Bambini e delle Scuole Elementari Montessori, come hanno fatto ad esempio certi pragmatici pedagogisti di scuola anglosassone o tedesca.

Di fatto oggi si constata che il bambino non entra disinvoltamente nel *curriculum* scolastico della seconda infanzia se non ha affinato nella prima i propri sensi. Quindi nelle materne, in mancanza di oggetti preparati con criteri scientifici di esattezza, dati al bambino piccolo non in modo didattico per spiegare, ma perché li esplori in prima persona, di nuovo i maestri si arrangiano alla buona, con il risultato di una “integrazione sensoriale” assai più modesta e imprecisa.

In ogni modo le critiche cui si accennava sopra sono passate pari pari nei testi e nelle lezioni per gli istituti magistrali, tanto che da decenni con superficialità si colgono sempre uguali sulla bocca dei futuri maestri, alimentando il pregiudizio. (È pur vero che, essendo poche le realizzazioni Montessori nel nostro paese, non è facile andare a studiarle dal vivo, ma per chi volesse non mancano!...).

Sbagliava anche un De Bartolomeis, che comunque qualche riconoscimento positivo alla Montessori l’ha dato, quando sosteneva che è il materiale sensoriale a dare il tono al metodo che porta il suo nome. La dimostrazione più evidente che non è così è fornita dalla realtà di scuole poverissime, nelle zone più misere del mondo – in Africa, in Centro America – dove il materiale non esiste se non in misura minima o è costruito alla buona da qualche volenterosa maestra, ma

---

<sup>46</sup> Vedere nelle indicazioni bibliografiche conclusive.

dove la calma e l'attività libera dei bambini sono fenomeno quotidiano.

Dunque *il sensoriale: che cos'è e perché lo si dà.*

La Montessori aveva scoperto l'importanza basilare dell'educazione dei sensi fin da quando aveva lavorato con i bambini considerati idioti: proprio ripartendo da questa, aveva potuto aiutarli in un eccezionale recupero delle loro capacità, fino ad allora del tutto ignorate. Quando cominciò ad osservare i piccoli di San Lorenzo, vide che il loro interesse era diverso: era il gusto – spontaneo – di individuare le qualità degli oggetti (sonore, visive, tattili, cromatiche, olfattive, stereognostiche, gustative...) e di qui passare all'astrazione dei concetti. Fu proprio in base a queste attività infantili che preparò almeno un materiale per ciascuno dei cinque sensi. Lo progettò in modo che essi potessero usarlo come sapevano fare, cioè trovando gli uguali e i simili, appaiando e mettendo in gradazione: dunque serie di oggetti improntate a grande semplicità, ma anche a rigore matematico, in modo che proponessero le qualità come "astrazioni materializzate", poste di volta in volta in particolare evidenza.

Per esempio il concetto di *grandezza* è presentato con una serie di dieci cubi (la "torre rosa"), dal più grande di un decimetro cubo al più piccolo di un centimetro cubo. Il fatto che siano tutti dello stesso colore e senza ornamenti di sorta fa emergere in modo evidente ("isolamento della qualità") il concetto di grandezza ed anche l'eventuale errore nel disporli a torre o in scala. Inoltre la Montessori si preoccupò che i vari elementi del materiale avessero, ogni volta che fosse stato possibile, riscontri tra loro. Ad esempio le facce dei cubi sono identiche alla base dei dieci prismi della "scala marrone" (che dà l'idea di grossezza) e nelle forme piane in gradazione. Realizzate in tre colori diversi, queste permettono abbinamenti e combinazioni di grande rigore e bellezza. Il quadrato 10 x 10 è presente anche negli "incastri piani" di legno (materiale delle forme geometriche) o – successivamente – nell'incastro di ferro (materiale di geometria), in uso nella Scuola elementare Montessori.

A questo livello il ragazzino ritrova, usandola, una forma esatta e una dimensione che gli sono già ben chiare e che ha usato con piace-

re e gusto personale in anni precedenti. Forse non ne è cosciente, ma la sua mente, le sue mani in qualche modo lo sanno: le esplorazioni a un livello più astratto ne risultano decisamente favorite, semplificate. Tale criterio si ritrova in molte altre proposte e sempre si constata come, da un fare scelto liberamente e spontaneamente ripetuto, da un lento, approfondito assorbimento, venga un forte aiuto agli apprendimenti successivi.

Non va sottovalutato un altro aspetto ancora: quel materiale posto in un certo angolo e sempre a disposizione, presentato dalla maestra ma usato senza imposizione, da soli o con un compagno, si carica di affettività, di piacere: una memoria profonda che apre la strada a un nuovo sapere e lo favorisce. È dall'insieme di questi elementi che parte nel bambino una forte capacità creativa e immaginativa – spesso davvero sorprendente – insieme ad abilità logiche e di ordine mentale del tutto personali.

3- Abbiamo accennato prima al *controllo dell'errore* gestito dal bambino e non dall'adulto. Che cosa significa in pratica? Scrive la Montessori in un piccolo libro preparato per i genitori<sup>47</sup>:

*I mobili devono essere leggeri e messi in modo che il bambino li possa facilmente trasportare; i quadri appesi a un'altezza che permetta al bambino di osservarli comodamente. Con lo stesso sistema dobbiamo disporre gli altri oggetti, cominciando dai tappeti per finire ai vassoi, ai piatti, ecc.*

*Il bambino deve essere messo in grado di usare tutto ciò che gli occorre per l'ordine della casa e deve poter fare tutti i lavori della vita giornaliera: spazzare, spazzolare i tappeti, lavarsi, vestirsi. Gli oggetti siano solidi e attraenti agli occhi del bambino; la casa dei bambini sia bella e piacevole in tutti i più piccoli dettagli, giacché si sa che la bellezza invita all'attività e al lavoro (...).*

*I bambini intuiscono molto bene queste cose anche da soli. Una bimba di S. Francisco andò un giorno a vedere una delle solite scuole e s'accorse che i bambini erano impolverati. Subito disse alla maestra: "Sa perché i suoi bambini non spolverano e lasciano tutto in disordine? Perché non hanno panni da spolverare carini. Nemmeno io vorrei pulire se non li avessi".*

---

<sup>47</sup>*Il bambino in famiglia*, Tuderte, Todi 1936, p.68-69, oggi nelle edizioni Garzanti.

*Il mobilio della casa dei bambini deve essere lavabile. Forse c'è chi pensa che questo sia solo un precetto d'igiene. Il motivo vero è che i mobili lavabili danno occasione a un lavoro che i bambini fanno molto volentieri. Così imparano a fare attenzione, scorgono le macchie e si abituano col tempo ad essere responsabili della pulizia di tutto ciò che li circonda. Molte persone mi hanno consigliato di mettere delle rotelline di gomma sotto le gambe dei tavolini per evitare il rumore, ma io preferisco il rumore che svela ogni brusco movimento. È noto che il bambino non ha i movimenti regolari e non sa padroneggiarsi. (...) Nella casa del bambino si svela facilmente ogni sbaglio, ogni mossa scorretta. La sedia fa brr... e il tavolo fa trr... e il bambino si dirà: "Così non va bene". Dev'esserci anche un certo numero di oggetti fragili: bicchieri, piatti, vasi, ecc. Sono certa che gli adulti esclameranno: "Come? Dare dei bicchieri di vetro nelle mani di bambini di 3 o 4 anni! Li romperanno sicuramente". In tal modo si dà più importanza al bicchiere che al bambino...*

Dunque la macchia, il rumore, l'oggetto fragile parlano da soli al bambino e gli suggeriscono, soprattutto dopo presentazioni delicate dell'adulto, che cosa fare, come rimediare al disordine, come usare un oggetto senza romperlo. La "voce delle cose" gli dice se agisce bene o no, lo aiuta in modo tacito e indiretto a entrare in una "via di perfezione senza accorgersene". Ecco il controllo dell'errore.

L'*attenzione agli oggetti* che il bambino o il ragazzo adoperano in ogni fase dello sviluppo, non significa "addomesticamento", come ha sostenuto Visalberghi, ma dare strumenti significativi a individui in crescita che hanno bisogno di agire per capire.

Dal breve esempio sopra ricordato si può tra l'altro vedere come la Montessori nei suoi seminari o nei suoi corsi non usasse termini di gergo, dotti o altisonanti: restava aderente con semplicità a ciò che aveva visto dai bambini. La loro serietà e dignità, importanti come le espressioni di gioia o una corsa in giardino, la loro straordinaria capacità di autocorreggersi imparando dall'esperienza, erano sempre al centro delle sue lezioni. Non occorre rilevare lo sbaglio o il tentativo infruttuoso, diceva, li vede da sé e la prossima volta farà meglio per il piacere di superarsi e non per ricevere un premio. I piccoli sono disinteressati, se non li condizioniamo altrimenti. Si rompe un bicchiere? Il bambino ci rimane così male che, a volte, bisogna persino con-

solarlo e aiutarlo a raccogliere i pezzi, ma l'esperienza insegna che la volta successiva ricorderà da sé che non si può adoperare un oggetto fragile in modo sbadato. Con un bicchiere di plastica il vissuto sarebbe ben diverso!

Anche nei materiali per l'educazione sensoriale o in quelli per l'aritmetica, la geografia, la grammatica Maria Montessori propone una strada analoga: come i pesi di una bilancia a piatti entrano solo nei rispettivi incavi, così un incastro entra perfettamente nella forma corrispondente: la verifica è diretta e non occorre sottolineare alcunché. E se propongo una serie di immagini con il nome sotto e un'altra identica serie "muta" con i nomi su altrettanti bigliettini, posso appaiare il nome alla figura e poi controllare da me se l'abbinamento è esatto. C'è un errore di calcolo? Niente paura. I materiali relativi offrono tante possibilità di verifica che usarli è un vero piacere. Questa frequentissima e multiforme autocorrezione comunica ai bambini grande sicurezza e notevole fiducia in se stessi.

*4- Assecondare quanto più è possibile il desiderio di attività del bambino: non servirlo, ma educarlo all'indipendenza*, scrive la Montessori nel volume sopra citato.

Qui è sottintesa una constatazione particolarmente importante: un forte istinto guida il bambino a voler agire in prima persona. Anzi, si potrebbe dire che lo stesso sviluppo fisico e psichico sia una serie di indipendenze raggiunte a gradi, all'insegna del "Ci provo" e "Faccio da me", ostinatamente.

Lo si osserva già nel primo anno di vita e la richiesta incessante del bambino sembra essere "*Aiutami a fare da solo*", frase detta da un bambino e diventata emblematica nelle Scuole come nei Nidi Montessori.

Piccoli esempi: una madre offre un biscotto al suo bambino di otto mesi mettendoglielo in mano. Lui lo prende, lo posa sul piano davanti a sé, poi lo prende di nuovo e lo porta alla bocca.

Un'altra bambina di venti mesi da qualche giorno piange quando la madre, scesa dall'auto, la prende in braccio per entrare in casa. La donna, attenta alle reazioni della piccola, capisce la richiesta: le la-

scia salire da sola i pochi scalini d'ingresso e le proteste cessano d'incanto.

In genere, di fronte a questi comportamenti, la reazione dell'adulto non è incoraggiante: "Sei piccolo!", "Non sei capace", "Quando sarai grande..." oppure "Ho fretta", "Non farmi perdere tempo", "Sei un capriccioso"...

Fraasi che smorzano l'entusiasmo e che si accompagnano a gesti risoluti della madre o del padre che lava e veste, imbecca o porta in braccio il figlio, anche se questi sarebbe già capace di svolgere tali azioni da solo. Oppure è la maestra che corregge il disegno...

*Ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo*, dice la Montessori, e invece l'adulto, impaziente e perfezionista, agisce di continuo al posto del bambino. Intollerante verso gli imperfetti tentativi del figlio o dell'allievo, corregge, pungola, redarguisce, premia.

*Ogni errore messo in rilievo si approfondisce*, dice ancora. È così che abbiamo oggi tanti ragazzini e giovani... senza mani, impacciati, incerti davanti a un nodo, un ritaglio, un bottone da cucire, a un utensile che non sia elettronico. Viceversa i piccoli hanno un sano istinto verso il fare, adorano i semplici strumenti della vita domestica e dei mestieri artigianali, come se sentissero inconsapevolmente l'importanza di mettersi alla prova con essi. E non si tratta solo di affinare abilità manuali – che pure possono avere grande ripercussione nella vita di un individuo – ma di aiutare alla lontana il bambino – e più tardi il ragazzo – a scegliere, a decidere, a cavarsela da solo, senza dover di continuo chiedere aiuto, senza dover dipendere da azioni e decisioni di altri, ad autoregolarsi in tante circostanze diverse in modo responsabile, a pensare con la propria testa: è quello che noi chiamiamo, nella sua accezione più ampia, *autonomia*: capacità di darsi delle norme di vita.

Occorre dunque essere molto vigili su tutti i mezzi che in modo diretto e indiretto possono favorire lo sviluppo dell'indipendenza: dall'appendiabiti ad altezza di bambino ai materiali a disposizione, dagli strumenti per tenere in ordine l'ambiente a quelli per fare esperimenti e prove nei vari settori del sapere nella scuola elementare e così i giochi, le matite messe in comune o i libri... *La libera scelta* di cui

cui abbiamo parlato sopra è strettamente connessa con l'*Aiutami a fare da solo*.

C'è un problema tuttavia oggi nelle Scuole Montessori: si è sempre più abbassato il rapporto adulto/bambini, vuoi per la diminuzione delle nascite, vuoi perché si è data sempre maggiore importanza a un rapporto individualizzato tra docente e allievi. È più semplice per l'adulto insegnare a pochi che a tanti, in una situazione in cui il maestro "fa fare" e i bambini sono "esecutori attivi" delle sue proposte. Questo ha contagiato anche le Case dei Bambini e le Scuole Montessori: se negli anni Venti c'erano ampie classi anche con cinquanta, sessanta bambini dai tre ai sei anni, una maestra e un'assistente, oggi siamo giunti ad avere lo stesso rapporto con venti, venticinque bambini, *due* insegnanti con ore di compresenza, oltre le addette ai servizi, private di qualsiasi funzione educativa.

Questo significa che, se gli adulti non sono più che vigili, aumentano i loro interventi, le loro proposte dirette e, conseguentemente, la dipendenza dei bambini. Diminuisce anche l'effetto dinamico degli scambi tra i bambini, l'aiuto reciproco, le iniziative spontanee di attività in comune.

È inevitabile che il controllo degli adulti presenti si faccia più sentire ed è questa una delle cause dei livelli più bassi di concentrazione che si osserva nelle classi rispetto a una ventina di anni addietro.

5- La grande attenzione che la Montessori ha dato al progetto di vita unico e originale di ciascuno e quindi all'attività scelta in prima persona, al bisogno di agire per proprio conto come caratteristica dei primi anni di vita, ha indotto i suoi critici a ritenere che ella si opponesse alla socializzazione. Così hanno mal giudicato i leggeri tavolini monoposto (che però hanno il vantaggio di poter essere messi a due o a quattro dagli stessi bambini, quando occorre) o i piccoli tappeti per le attività individuali, quali presunti impedimenti allo stare insieme, svalutando del tutto i fenomeni di concentrazione.

Un genitore ritira il suo bambino di 24 mesi dal Nido perché, dice, non gli piace "vederlo seduto, tutto preso da un gioco, mentre a casa

corre, tira calci al pallone, non sta un momento fermo, vuole sempre avere amici attorno, anche se poi litiga con loro”.

Due concezioni opposte: il bambino è vivacissimo, piuttosto aggressivo (“Per forza, dice il padre con un certo orgoglio, è un maschio!”), in realtà ansioso, tanto che ha fatto fatica a staccarsi dalla madre. Finalmente trova pace in taluni giochi e – fenomeno nuovo per lui – comincia a concentrarsi. In un mese e mezzo di frequenza sembra tranquillizzarsi: avvicina gli altri bambini con affettuosità, aiuta spontaneamente a raccogliere i cubetti caduti a un compagno, accetta di partecipare con visibile piacere a un gioco cantato. Un buon cammino, appena intrapreso, che la madre apprezza. Il padre no. Dice che, quando lo vede così intento a far qualcosa, gli sembra un operaio alla catena, un po’ depresso e chiuso in se stesso. Meglio la *baby-sitter* che “lo fa giocare”, dice.

Difficile capirsi in circostanze del genere: occorre un’osservazione raffinata e prolungata nel tempo per convincersi che la capacità di essere individui sociali è strettamente connessa con lo star bene dentro di sé, ovvero la *socializzazione come risultato della normalizzazione*, quindi come effetto a posteriori, senza contare che il bambino piccolo è molto autocentrato, con un lavoro intenso di conoscenza della realtà. All’altro estremo c’è l’adolescente, ormai aperto al mondo, ai compagni, in cerca di nuove figure adulte, il quale – solo se ha salvato dentro di sé fin dalla prima infanzia la capacità di fermare la propria attenzione, di star bene con se stesso – sarà in grado di incontrare altri in modo positivo, di comunicare con loro e, non ultimo, di affrontare studi complessi.

La *società per coesione*, per usare un termine montessoriano, è la risultante dell’equilibrio e della salute mentale dei singoli.

## Le età mescolate

La condizione naturale di vita per gli esseri umani non è quella di essere divisi per età. Nelle grandi famiglie contadine di un tempo, come nei villaggi dei popoli non urbanizzati, bambini piccoli e grandi,

vecchi e giovani, maschi e femmine vivono gli uni accanto agli altri, salvo nei momenti di compiti precisi da svolgere, regolati da criteri culturali maturati e condivisi dal gruppo.

La società del nostro tempo invece separa il più possibile: suddivide precocemente i bambini, riunendoli per classi d'età nelle istituzioni scolastiche, il cui fine ultimo è la preparazione al mondo produttivo del lavoro. Mentre un tempo i figli crescevano sotto gli occhi dei genitori, oggi gli uni e gli altri per molte ore al giorno si "immaginano". Che cosa accade ai nostri bambini o ai nostri ragazzi quando sono a scuola, lo sappiamo dai loro racconti frammentati o dalle descrizioni egualmente incomplete degli educatori, così come loro sanno di noi quel poco che raccontiamo, spesso senza aver mai visto le persone né il luogo del nostro lavoro. Anche con i nonni i rapporti si sono allentati, sempre che abbiano la fortuna di averli vicini e disponibili, quando non sono separati anch'essi nelle case di riposo.

Una giovane coppia al primo figlio prova sulla propria pelle che cosa significhi sentirsi totalmente priva di esperienza di fronte a una creatura che non parla: la difficoltà viene quasi sempre dal fatto che è il primo neonato che vede! (Non a caso si parla di "scuola dei genitori", ma vale la pena di ricordare un grande saggio del nostro tempo, Ivan Illich, che si è battuto per "descolarizzare la società" con i suoi meccanismi di deleghe e di esperti).

A scuola i bambini vengono divisi secondo precise norme anagrafiche, finalizzate al successo scolastico e alla (presunta) minor fatica degli insegnanti. Tutti in fila nei banchi ad ascoltare e ad eseguire. Dunque con scarsi rapporti tra loro – quelli se mai si costruiscono fuori della classe – ed esposti a un continuo confronto, accentuato dal fatto che la somiglianza è maggiore tra soggetti della stessa età. (Ogni tanto qualcuno decide che si torni a dividerli anche in base al sesso, perché "così non si distraggono"!<sup>48</sup>).

Montessori invece, sempre per il fatto che non era una maestra, né una "prof", come dicono oggi i ragazzi, non ha mai separato. Anzi, ha visto come basilare elemento di crescita e di scambio il fatto che ci

---

<sup>48</sup> È successo qualche anno fa in una zona della Germania.

fossero almeno tre età mescolate in ogni situazione: 3-6; 6-9; 9-12; 12-15; 15-18... È un criterio che è stato seguito anche per la scia 0-3 anni dal già citato gruppo di Roma per i Nidi (contro la modalità che separa i cosiddetti “lattanti”, dai “divezzi” e questi dai più grandicelli, oggi comunque meno rigidamente di un tempo) e che si è verificato vincente in tante secondarie Montessori all'estero.

La realtà di grandi scuole che, in luoghi contigui, senza separazioni artificiose, accolgono ragazzi e piccini o di classi che, nello spazio di una stanza o poco più, hanno bambini piccoli e grandi insieme, ci insegna la ricchezza che viene da questo prezioso residuo di scambi naturali, dal fatto che ciascuno trovi l'amico o gli amici del cuore, a prescindere dall'età, dal sesso o da meriti di qualsiasi natura. Un luogo siffatto vede l'espandersi di “affinità elettive” che l'adulto ha il compito di seguire con occhio vigile e discreto, senza interferire, salvo necessità: un ragazzino che dentro di sé si sente fragile trova conforto in uno più piccolo. A uno di tre anni piace proteggere quello di due e mezzo, così come un ometto di sei anni vuole lavorare accanto a uno di sette, ammirato dei materiali più complessi che questi usa. Ci si aiuta, ci si sostiene reciprocamente. Chi è in difficoltà si rassicura, chi è più forte impara a tenere conto di chi va più adagio: questa è alta scuola di socializzazione, che si aggiunge a quanto detto al precedente paragrafo.

Invece nel nostro paese le classi eterogenee per età, in parte accettate nei Nidi e nelle Materne, non esistono nelle elementari e oltre. Un tempo c'erano le pluriclassi, scuollette di campagna formate da un piccolo numero di bambini, tra cui molti ripetenti, soppresse come una vergogna nazionale da terzo mondo, soprattutto quando i maestri hanno cominciato ad abbondare. Hanno creato i moduli, ma le classi che adottano tale modello organizzativo sono sempre parallele. I maestri si sentirebbero persi ad avere una quarta e una quinta o una prima e una seconda insieme. E ora che si varano ufficialmente le “primine” divideremo ancora di più? Nella competizione a oltranza del nostro sistema scolastico non c'è posto per l'ascolto dei bisogni individuali e delle preferenze e purtroppo persino molte Scuole Montessori, statali e non, ne restano contagiate!

## “La lunga infanzia umana”

Lo studio delle varie fasce d'età – che la Montessori chiamò *piani di sviluppo*: 0-6; 6-12; 12-18; 18-24 – con caratteristiche proprie a ciascuno di essi, è frutto di altre sue lunghe, ripetute osservazioni in scuole di diverse regioni del mondo, a partire dalla considerazione dei tempi lunghi necessari allo sviluppo del cervello, prima di arrivare alla maturità sessuale e psicologica della condizione adulta, che non si riscontrano in nessun altro mammifero. Unico nella scala zoologica ad avere un linguaggio articolato sempre nuovo e capacità creative e costruttive, l'essere umano mette le basi della sua straordinaria autocostruzione nei primi anni, non a torto chiamati “gli anni magici”.

### *Il primo “piano”: 0-6 anni*

Dell'importanza basilare della prima infanzia Maria Montessori è stata una delle prime a parlare in questo secolo, sottolineando le esigenze di esplorazione sensoriale, di manualità via via più raffinata, dell'interesse linguistico e motorio, del bisogno profondo di relazioni affettive. Fin dalla nascita, dunque dalla prima separazione che deve avvenire con il massimo delle cautele, il bambino manifesta capacità autoregolatrici che – in comune con tutti i cuccioli delle altre specie viventi – si possono considerare il primo passo verso la conquista dell'indipendenza di cui si è parlato sopra. Il neonato – considerato per secoli, e tuttora nella prassi, la prole più “inetta” esistente, per usare un termine zoologico – è in realtà molto competente riguardo alla ricerca del seno e del viso materno. Ha già sensorialità vivaci, in primo luogo la tattile, l'olfattiva, l'uditiva e, subito dopo le prime esperienze, anche la visiva e la gustativa. È vero che la sua capacità di messa a fuoco non arriva ai 30 cm, ma è quanto gli basta per stabilire una comunicazione diretta di sguardi con la madre che lo tiene tra le braccia e gli dà il latte.

Le prime esperienze sensoriali si collegano profondamente al formarsi dei primi legami affettivi.

Riguardo a questa originaria condizione umana, la Montessori ha messo l'accento sulla fortissima differenza ambientale tra vita uterina e vita dopo la nascita, tra il caldo ambiente acquatico, la protezione da rumori, luci e urti del *prima* e il freddo, l'asciutto, le voci, il fracasso, gli spostamenti veloci, l'essere lavato e vestito, spesso con gesti sbrigativi, del *poi*. Ancora una volta, seguendo le sue indicazioni, occorre preparare l'ambiente, osservare le reazioni del neonato, capire il significato dei suoi pianti e dei suoi sorrisi precoci, decodificare le posture, le reazioni motorie: niente avviene per caso o è senza significato. Si dovrebbero preparare persone per accoglierlo in modo delicato, in grado di affiancarsi ai genitori per aiutarli a interpretare il linguaggio muto del loro piccolo figlio<sup>49</sup>.

Poi il bambino s'incammina da sé in un mondo di scoperte continue e in un anno di vita, con il suo straordinario cervello, conquista 1) la posizione eretta, 2) il linguaggio, 3) il senso di orientamento tra le persone e le cose del suo ambiente. Come fa? Non ha solo una mente "assorbente", ma anche degli "istinti-guida", dice Maria Montessori: alcune speciali sensibilità che, come bussole, dirigono le sue "passioni" esplorative.

È infatti interessantissimo a:

a) tutto ciò che si muove; egli stesso fin dai primi giorni di vita si mette alla prova "per tentativi ed errori" nel movimento. In principio saranno implicate solo la testa, le mani o le gambe, ma progressivamente verrà coinvolta ogni fibra del suo corpo, inclusi gli importantissimi muscoli oculari che gli permettono di conoscere tutto, di casa e delle persone da cui dipende, prima ancora di poter andare in giro di persona, a quattro o a due gambe.

b) La voce umana è la sua musica preferita: i genitori, il fratellino gli parlano o gli cantano e lui in risposta sorride muovendosi tutto; cerca di imitare la bocca dell'altro che si muove, comincia con piccoli suoni gutturali la conquista della lingua materna o anche di più d'una.

---

<sup>49</sup> È quanto ha fatto dagli anni 1949 al 1960 Adele Costa Gnocchi, fondando a Roma, in accordo con Maria Montessori di cui era stata allieva fin dal 1909, la "Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori" per la cura del neonato e del bambino fino a tre anni.

Che in casa si parli cinese o tedesco, italiano o senegalese, per lui è indifferente: la sua mente si plasma sui meravigliosi *imprinting* verbali che ha a disposizione e ben presto li usa per aumentare la capacità di comunicare.

c) Terza bussola è l'acuta sensibilità ai cambiamenti: non li sopporta se sono improvvisi, come l'assenza prolungata della madre (quando viene immesso sbrigativamente in un Nido o sottoposto a un divorzamento precoce e rapido). Soprattutto nei primi tre anni è un abitudinario per bisogno estremo di sicurezza – con sfumature diverse e originali da un bambino all'altro – e manifesta a lungo l'esigenza di ritrovare le cose dove le ha viste la prima volta.

La madre compra una nuova scopa di saggina per il giardino, ma la lascia due giorni in cucina, prima di darle una sistemazione. Il bambino la vede portare via e protesta con grida e pianti.

Un piccino di sei mesi, abituato a fare il bagno in una vaschetta piccola, piange se immesso nella vasca grande, esattamente come un altro a diciotto mesi vuole sempre la stessa filastrocca o a due anni rifiuta un vestito nuovo.

Capricci, dicono gli adulti. O sono invece segnali di qualcosa che a noi sfugge, reazioni a cambiamenti per lui insopportabili perché non gli permettono di ritrovare e di ritrovarsi?

L'elemento tutt'altro che trascurabile è che queste bussole-guida sono *limitate nel tempo*. Verso il terzo anno scompaiono, abbia o no il bambino raggiunto la capacità di muoversi, di parlare, di orientarsi nello spazio. Sono veri e propri "periodi sensitivi" (o critici, come li chiamano gli etologi, e qui si ritroviamo la Montessori scienziata e biologa): se il bambino non ha potuto rispondere ad essi, ogni ulteriore apprendimento richiederà sforzo, fatica e risulterà imperfetto. È quanto si riscontra nella sofferenza di bambini che abbiano subito numerosi cambiamenti prima di venire adottati in modo soddisfacente o è il caso del bambino sordo dalla nascita che non impara a parlare, per non parlare dei bambini-lupo cresciuti soli nelle foreste che capiscono il linguaggio degli animali o degli eventi atmosferici, ma non quello degli umani.

(Il più famoso di essi è stato Victor, che, trovato nelle montagne dell'Aveyron in Francia all'età presunta di nove anni – siamo nel primo Ottocento – venne rieducato con limitato successo da Jean Marc Gaspar Itard, straordinario medico dei sordomuti. Costui ed Edouard Séguin, altro medico non comune che si occupò dei bambini “idioti” una generazione più tardi, sono sempre stati considerati da Maria Montessori come suoi maestri, anche se conosciuti solo attraverso i loro scritti<sup>50</sup>).

Un grande ostetrico come Michel Odent ha ripetutamente testimoniato che due aspetti del pensiero Montessori sono basilari perfino in riferimento alla vita gestionale e alla nascita:

I- Quanto più è precoce un'acquisizione, tanto più condiziona le successive, vicine o lontane che siano.

II- C'è un tempo biologico – un periodo “sensitivo” – per modellare organi, acquisire funzioni, perfezionare abilità anche a livello organico, passato il quale esse non possono più realizzarsi.

Anche Niko Tinbergen, premio Nobel per la medicina, che si è occupato a lungo, oltreché di etologia, di autismo infantile, ha sottolineato l'importanza dei contributi montessoriani che hanno sempre teso a conciliare da un lato l'influenza formativa dell'ambiente e dall'altro le guide dello sviluppo, insite in ogni individuo, innate quindi e non rinviabili nel tempo.

Potremmo chiederci quanto le istituzioni per la prima infanzia siano in ascolto dei bisogni propri di questa età, nei due settori 0-3 e 3-6. Sappiamo come la trasformazione degli asili-nido per i piccoli, da tetri ambienti igienico-assistenziali a luoghi di vita, sia esperienza recente. A fronte della loro diffusione, avvenuta massicciamente dopo il 1971 per consentire alle madri la possibilità di lavorare, era necessario trovare modalità che non danneggiassero lo sviluppo psichico dei bambini, ma questo lo si è capito più tardi, in questi ultimi dieci anni. Tra i vari centri di indagine e di cambiamento, un gruppo di

---

<sup>50</sup> Si vedano: *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, a cura di Sergio Moravia, Laterza, Bari 1972 e *L'idiotia*, di Edouard Séguin, Armando editore, Roma 1970.

montessoriane di Roma<sup>51</sup>, forti delle esperienze nelle Case dei Bambini e con osservazioni accurate circa i più piccoli, ha cercato strade nuove per rispondere ai loro bisogni e per trasformare i Nidi secondo il proprio modello di riferimento. Si trattava in ogni caso di progettare non una Casa dei Bambini diluita, semplificata, ma un luogo con specifiche modalità di gioco, di oggetti, con una organizzazione degli spazi rispondenti alle esigenze di bambini così piccoli, diverse rispetto a quelle di uno o due anni più tardi. Particolare attenzione, in risposta al periodo sensitivo “dell’ordine”, venne data alla gradualità dell’*ambientamento* iniziale, da realizzare insieme ai genitori. Ne è risultata una proposta educativa che negli anni ha fatto il giro del mondo, arrivando in Giappone e negli Stati Uniti, dove oggi si contano a migliaia i Nidi che con intensità diverse si ispirano alla proposta Montessori.

La risposta-chiave per i 3-6 è costituita dalle Case dei Bambini, le cui modalità abbiamo già in parte illustrato: il loro numero è assai maggiore rispetto ai Nidi oggi nel mondo, soprattutto nelle Americhe, in Giappone, in India, in Australia, nel Nord Europa. In Italia e in altre regioni mediterranee la diffusione è più limitata, ma in lenta, costante crescita.

### *Il secondo “piano”: 6-12 anni*

Anche nella seconda infanzia si ritrovano speciali periodi sensitivi, con interessi del tutto nuovi, arricchiti da un grande potere immaginativo: il senso di giustizia, l’amicizia, la passione per la conoscenza, per il cammino umano. È il tempo delle grandi domande, come nel celebre quadro di Gauguin: “Chi siamo? Da dove veniamo? Dove andiamo?”

---

<sup>51</sup> Riunite nel *Centro Nascita Montessori* – fondato da Adele Costa Gnocchi, dopo che la Scuola AIM (ricordata alla nota 49) divenne statale – oggi sono attive anche nell’*Associazione “Centro Nascita Montessori”* che si è affiancata al Centro per motivi gestionali. La sede è a Roma, via G. B. Benedetti, 9.

Rispondere a queste potenti curiosità richiede adulti preparati, materiali appassionanti sul piano scientifico ed etico insieme, mezzi che traducano in concreto le basi del sapere, dai piccoli e grandi numeri alla storia della Terra e della specie umana, dalla geografia alla geometria, dallo studio del linguaggio alla scoperta dei tanti linguaggi, fino ad avvicinarsi ai misteri del cosmo e alla conservazione della biosfera con i vari equilibri terrestri. Il ragazzino ora non si accontenta più di storielline banali: come il piccolo adora le fiabe, così lui cerca le leggende degli eroi e ama gli eroi in carne ed ossa: il primo uomo che ha attraversato il Sahara o l'oceano, il primo uomo sul *pack* o sulla luna. Il mondo intero lo appassiona e questo gli va dato.

Quindi non tematiche o aree di *curriculum* da memorizzare leggendo e rileggendo, ma un insieme di conoscenze raggiunte il più possibile attraverso esperimenti, misurazioni, constatazioni di prima mano. Maria Montessori ha parlato per i ragazzini di questa età di *educazione cosmica*, intendendo con questo termine un ampio spettro di nozioni di per sé formative, in quanto implicano la consapevolezza del proprio posto nel mondo, il senso di responsabilità verso il pianeta, gli umani e le altre specie viventi. Non una colpevolizzante ecologia, ma ogni volta un sapere riscoperto con modalità attive, del tutto personali.

È così che le cosiddette materie diventano mezzi di sviluppo psichico ed etico, a partire anche da presentazioni vivaci e ben documentate da parte del maestro, sono poi i bambini che, sulla basi di reperti, di indagini nell'ambiente, di libri tutti diversi tra loro e altro ancora, costruiscono i loro apprendimenti. Come per i piccoli, la proposta è rivolta al singolo, ma mentre nel primo "piano" essi amano agire l'uno "accanto" all'altro, ora cominciano a progettare e a studiare proficuamente almeno a coppie. Lo scambio, la cooperazione come clima portante della vita della collettività intorno alla fine delle elementari possono raggiungere livelli elevati: lentamente ci si avvia verso i sentimenti di dedizione, di sacrificio per un ideale e di partecipazione collettiva che sono propri del piano successivo.

Dal punto di vista delle attività, il criterio della libera scelta e del rispetto dei tempi personali di lavoro resta fondamentale: ogni età ha i

suoi ritmi, ogni persona i suoi tempi, ogni fascia di sviluppo le sue risposte specifiche, ma i criteri di fondo sono sempre validi. Nel passaggio al terzo piano, alle soglie dell'adolescenza, resta basilare la *continuità* di un percorso che rispetta la persona e che si mette in ascolto dei suoi bisogni profondi, senza imporre omologazioni gratuite.

Le Scuole Elementari Montessori, diffusissime nei paesi sopra citati, anche se in misura minore rispetto alla Casa dei Bambini soprattutto nelle istituzioni pubbliche, sono assai limitate nel nostro paese. Complessi interessanti a livello cittadino o singole classi si trovano a Como, Foggia, Genova, Milano, Perugia, Roma.

### *Il terzo "piano": 12-18 anni*

Nella scuola secondaria i frutti del processo di formazione, quando vengono raccolti, si traducono nella capacità di lavorare con entusiasmo e dedizione, di progettare con altri, con forte senso di responsabilità verso di sé, verso il gruppo di lavoro, ma anche verso la collettività esterna. Il periodo sensitivo centrale è ora quello legato ai mutamenti puberali, alla scoperta dell'altro sesso, alla presa di distanza dai genitori, alla ricerca di nuove figure adulte.

In effetti gli adolescenti, definiti da Montessori "neonati sociali", fragili e appassionati, entusiasti e desiderosi di conferme, in grande subbuglio fisiologico e psicologico, avrebbero bisogno di ben altre risposte che non quelle aride e astratte date dalle scuole tradizionali che continuano a trattarli come bambini piccoli, con i quiz, i voti, le interrogazioni, dopo averli spinti nei primi anni di vita a bruciare le tappe in ogni modo possibile. L'adolescenza è un'età generosa, eroica perfino, poco considerata nelle sue possibilità autentiche, se non addirittura sprecata, che vive oggi un malessere profondo con le tragiche conseguenze che abbiamo sotto gli occhi tutti i giorni. Non solo la guerra è un "infanticidio ritardato": lo sono anche il disinteresse, la noia, l'arrivismo, gli orpelli senza valori che diamo ai nostri ra-

gazzi, un vuoto dal quale fuggono nell'eccitazione e nel disprezzo della vita.

Proprio perché è il momento in cui essi cercano altri punti di riferimento diversi dalla famiglia, avrebbero bisogno di scuole completamente diverse, dove trovare alimento nuovo nell'avventura creativa, in un nuovo senso di libertà e nel gruppo come forza costruttiva. Maria Montessori, ispirandosi in parte alle scuole di campagna inglesi e ad altre esperienze simili del primo Novecento, ipotizzava per questa età – che deve prepararsi direttamente alle decisioni dell'età adulta – gli *Erdkinder*, ovvero i “ragazzi campestri” o “i ragazzi alla terra” o anche “i figli della Terra”. Proponeva la frequenza in scuole molto concrete, in gran parte lontane dalla famiglia, in cui il perfezionamento delle conoscenze andasse di pari passo con la responsabilità di un lavoro collettivo (ad esempio una fattoria, con animali e varie attività agricole) e con la possibilità di un modesto guadagno, anche personale.

Finora, nel movimento Montessori, è stata realizzata una sola esperienza completa di *Erdkinder*, tra gli anni Settanta e Ottanta, vicino a San Francisco, California, durata una decina d'anni.

Esistono comunque molte altre scuole secondarie in ambiente urbano (negli USA e nel Nord Europa: Olanda, Svezia, Germania, Austria, Svizzera) che realizzano, con modalità diverse, meno estreme, il completamento in positivo della formazione dei ragazzi e delle ragazze<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Secondo una notizia recente una scuola per adolescenti è stata realizzata su un battello in alto mare con soste ogni tre mesi. Non c'entra con Montessori, ma è anch'esso un bell'esempio di risposta – purtroppo elitaria – al desiderio di avventura e di concretezza proprio di questa età.

### *Il quarto “piano”: (18-24 anni)*

Su questa fascia d'età non ci sono realizzazioni alternative; solo alcuni scritti che ancora una volta indicano la coerenza dell'intero progetto globale, come lo ha visto Maria Montessori<sup>53</sup>.

Siamo ormai al superamento dell'adolescenza: l'ingresso nel lavoro per tanti giovani – ma quanto difficile oggi! – o l'università che, dice la Montessori, dovrebbe ritrovare la sua antica, storica dignità di produttrice di cultura e di ricerca e non essere una sterile distributrice di diplomi, in vista di un impiego futuro. Critiche queste che, figurarsi, risalgono alla fine degli anni Trenta!

A conclusione di questo panorama, si dirà che taluni dei principi Montessori qui ricordati sono passati ormai nella pedagogia più diffusa e che si trovano nei programmi statali. Molti lo sostengono e in parte forse è vero, ma il guaio è che spesso restano a livello di buoni propositi, senza una coerente e piena applicazione. Viceversa la Montessori ha sviluppato una metodologia precisa per renderli attuabili, per aiutare l'adulto a cambiare la consueta, prepotente modalità di insegnare e di esigere obbedienza, divenendo invece osservatore raffinato, delicato aiutante dello sviluppo infantile, facilitatore dei tentativi e degli sforzi individuali e di gruppo.

È per questi obiettivi che Maria Montessori ha proposto una scuola, non solo senza divisioni rigide in classi, senza voti, ma anche senza una programmazione cronologica in cui “incastrare” il bambino. Al suo posto si può attuare un percorso di attività – un *curriculum*, si dice oggi – concretizzato nell'organizzazione degli spazi, realizzato con una gamma assai ampia di esperienze possibili, studiate per ogni fascia d'età e in base alle reali esigenze dei bambini o dei ragazzi e tali da permettere l'andare e venire dell'esplorazione.

Ad ogni tappa dello sviluppo restano i due elementi/cardine:

---

<sup>53</sup> Particolari più approfonditi circa l'ampiezza del movimento Montessori nel mondo e relative esperienze si trovano in *Montessori: perché no?*, a cura di Grazia Honegger Fresco, per conto dell'Associazione “Centro Nascita Montessori”, di imminente uscita presso la Franco Angeli di Milano.

A- un ambiente preordinato “amorosamente”, dice la Montessori, tale da diventare (accanto all’indispensabile guida dell’adulto) un “altro maestro”: neutro, muto eppure eloquente, più che mai non giudicante, in sintonia con le esigenze più profonde;

B- il ruolo dell’adulto, anch’egli in formazione permanente, pur avendo raggiunto la chiarezza dei “Sì” concreti e dei rari “No”, osservatore, con il compito di seguire – altrettanto amorosamente – lo sviluppo di ciascuno. Non esprimere giudizi non significa non valutare i percorsi individuali con le relative vittorie e difficoltà di sviluppo, ma mettere il più possibile in luce gli aspetti positivi di crescita e di cambiamento che il singolo ha realizzato e sostenerlo là dove è più necessario.

## “La pace e l’educazione”

*È veramente strano – diceva Montessori nel 1932 – che non esista una scienza della pace, una scienza che abbia uno sviluppo esteriore paragonabile almeno allo sviluppo della scienza della guerra, in tema di armamenti e di strategia. (...) Per “pace” s’intende generalmente la cessazione della guerra. Ma questo concetto è puramente negativo e non è il vero concetto di pace.*

Siamo in anni densi di minacce per i popoli dell’Europa. A Nizza, durante un corso internazionale da lei diretto, la Montessori comincia a parlare di pace in modo del tutto insolito. Ricorda “*la cieca lotta tra il forte (l’adulto) e il debole (il bambino) che può soltanto produrre un uomo inefficiente, indebolito e schiavo, un uomo il cui sviluppo è immiserito. (...) Un nuovo mondo per un uomo nuovo: di questo abbiamo bisogno oggi. Se questa fosse un’utopia sarebbe sacrilego menzionarla mentre siamo sull’orlo di un abisso, al fondo del quale vediamo la catastrofe che attende l’umanità.*

Non avrebbe potuto essere più profetica: di lì a qualche anno si sarebbe scatenato un conflitto mondiale il cui risultato catastrofico furono sessanta milioni di morti e uno strascico di odi e di rivendicazioni ancora oggi, dopo cinquant’anni, non ancora esaurito.

*Non è utopia*, aggiunge, e come gli uomini hanno saputo conquistare i cieli, alzarsi verso l'alto, così è possibile elevare l'umanità intera a partire da un'infanzia profondamente rispettata e messa in grado di esprimere tutte le sue potenzialità, il naturale desiderio di cooperazione e di unione con gli altri. Il suo forte discorso appare così forte e incisivo che il *Bureau International d'éducation* di Ginevra lo traduce in francese e lo fa conoscere per i suoi canali.

Dal 1932 al 1939 in numerose occasioni la Montessori torna a parlare di pace a Copenhagen, ad Amersfoort in Olanda, a Londra, insistendo sul fatto che *l'educazione è lo strumento della pace*.

*La questione dell'educazione dal punto di vista della guerra e della pace non riguarda la cultura: per risolverla bisogna giungere a realizzare la salute psichica dell'uomo.*

Le strade possibili le abbiamo descritte finora: un modo diverso di vivere la relazione adulto-bambino nella famiglia, nelle istituzioni che si proclamano educative, ma anche – potremmo dire – nelle “Maternità”, nei reparti pediatrici, in tutti quei luoghi in cui l'infanzia vive e si sviluppa.

Un percorso difficile per il cambiamento che richiede, ma non impossibile e allora, perché non cominciare subito?

Un ultimo aspetto da ricordare: se da un lato far crescere in un clima nonviolento è opera preventiva di pace – il che non significa “privo di conflitti”, ma nel quale in ogni esperienza ci si basi sulla collaborazione e sull'attenzione all'altro, anziché, come è assai più frequente, sul potere e sulla rivendicazione – dall'altro è importante considerare le idee, le nozioni, la cultura che l'individuo assorbe.

Sotto questo profilo l'intero progetto di “educazione cosmica” previsto per la scuola elementare ha una particolare influenza sulla formazione del bambino e, di conseguenza, del giovane. Ha le sue radici nella Casa dei Bambini quando i piccoli con osservazioni nella natura e con materiali sensoriali esplorano le forme delle foglie e dei fiori, le differenze più evidenti tra gli animali, quando si preserva la loro spontanea sensibilità verso le forme viventi e verso il rispetto della vita, ma è poi nelle ricerche personali compiute nella Scuola Elementare che risponde alle domande e alle curiosità più ampie del bambino.

Educazione cosmica significa assorbire, unitamente alle informazioni, il senso di appartenenza alla scala dei viventi, al proprio posto nella biosfera: capire che siamo fatti degli stessi elementi di cui sono fatti animali e vegetali, pietre e acqua, fango e stelle e che, considerando il cammino dell'umanità, finora dominatrice della natura, non si può ignorare il fatto che attraverso lotte, guerre terribili, disastri ambientali essa tenda inconsapevolmente a diventare "Nazione unica". Questa visione della Montessori, strettamente connessa allo studio dell'evoluzione, è affascinante per i ragazzini e fa crescere in loro il senso di appartenenza e di responsabilità, essenziali per contribuire indirettamente alla pace.

## **Il percorso di ricerca di Maria Montessori**

Ci sembra giusto concludere questo scritto, dando alcune sommarie indicazioni biografiche, a partire soprattutto dalle sue pubblicazioni. Donna – ora acclamata, idolatrata perfino, ora umiliata e messa al bando – non ha mai perso di vista nelle sue peregrinazioni il progetto per una diversa formazione umana. Le luci e le ombre del suo carattere, del suo sentire profondo esulano in ogni caso da una sintesi quale presentiamo in queste pagine.

Nasce il 30 agosto 1870, figlia unica di Alessandro Montessori, originario di Ferrara e di Renilde Stoppani. Genitori affettuosi, a loro non mancano un certo benessere, ideali e interessi culturali e una discreta autonomia di pensiero rispetto al provincialismo e alla religione corrente. (Un loro lontano parente, il celebre abate Antonio Stoppani, scienziato di fama, a volte apprezzato, a volte "sgridato" dalla Chiesa cui fedelmente apparteneva, ebbe indirettamente una certa influenza sulle scelte positiviste di Maria). Il paese di nascita è Chiaravalle in provincia di Ancona, dal quale si trasferiscono nel 1875 per Roma.

**1890-1896:** dopo gli studi secondari di matematica, biologia, fisica, chimica, Maria si iscrive alla Facoltà di Medicina di Roma ed è la prima donna a farlo. Saranno anni durissimi per lei, in un contesto

universitario essenzialmente maschile, ma saprà trovare la sua strada.

Nel 1896 pubblica una sua ricerca *Sul significato dei cristalli di Leyden nell'asma bronchiale*. Dopo la tesi si dedica alla professione medica, negli ospedali e privatamente, ma soprattutto è interessata a ricerche in campo psichiatrico.

**1897-1904:** pubblica la tesi (*“Contributo clinico allo studio delle cosiddette allucinazioni antagonistiche”*, cioè paranoidi) insieme al collega Sante De Sanctis, mentre in collaborazione con Giuseppe Ferruccio Montesano escono le *Ricerche batteriologiche sul liquido cefalo-rachidiano dei dementi paralitici*. Sono gli anni in cui questi tre giovani psichiatri, insieme a Clodomiro Bonfigli, altro psichiatra e uomo politico, si battono per migliorare la condizione dei bambini “frenastenici”, chiusi in manicomio con gli adulti e abbandonati a loro stessi. È così che Maria scopre la soluzione pedagogica ai problemi dei bambini con ritardi mentali e ne fa argomento di appassionata denuncia al Congresso Pedagogico Nazionale di Torino del 1898. Dopo il 1899 viaggia tra Londra e Parigi per conoscere quanto si fa per loro all'estero. Ancora una volta il coraggio di essere donna nelle ricerche scientifiche come nelle battaglie femministe e in difesa dei minori.

Agire in prima persona è la chiave di volta del recupero ed ecco i primi materiali sensoriali, sulla scia dei medici francesi Itard e Séguin da lei scoperti nell'ospedale di Bicetre. Fin da allora non crede agli esercizi fine a se stessi e si rende conto che solo quando nel ragazzo si accende l'interesse, la situazione cambia.

Nel 1902 esce l'opuscolo *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione*, relazione presentata al Congresso Pedagogico di Napoli del 1901.

Nello stesso periodo insegna Igiene nella “Scuola Magistrale Ortofrenica”, creata da lei e dagli altri tre psichiatri, sia nella cattedra di Antropologia presso l'Università di Roma. Pubblica anche vari studi a carattere antropologico e si orienta sempre più verso *l'antropologia pedagogica*. Terrà una conferenza con questo titolo agli studenti di filosofia dell'Università di Roma e la pubblicherà nel 1903, anno in cui lascerà definitivamente la Scuola Ortofrenica.

Intanto nel marzo 1898 è nato dal suo forte legame con Montesano il figlio Mario. L'opposizione della famiglia a questa unione è forte, non escluso perché lui era di famiglia ebraica. Non potendo tenere con sé il figlio, dato il rigido moralismo dell'epoca, lo affiderà a una balia e lo riprenderà con sé solo nel 1913, dopo la morte di sua madre, rinunciando comunque al matrimonio.

**1907, la prima Casa dei Bambini:** cominciano le prime osservazioni a San Lorenzo sui bambini piccoli sani: lei definisce i loro comportamenti inaspettati "fenomeni psichici". Il potere mentale infantile prima dei sei anni è a quel tempo una vera scoperta.

Il fatto che siano insieme bambini tra i due e i sette anni è pure una constatazione affascinante: la collettività diventa rapidamente una comunità nella quale l'essere diversi per età, per sesso o per provenienza arricchisce lo scambio.

Questo luogo così insolito verrà chiamato da Olga Lodi, una scrittrice femminista sua amica, *Casa dei Bambini*. Non è una scuola infatti, non c'è un maestro che insegni a bambini zitti, seduti ad ascoltare. C'è invece un adulto che osserva, che aiuta quando occorre, ma non grida, non ordina, non induce a fare e soprattutto non giudica. I bambini sono davvero liberi e in breve tempo si autoregolano.

Di questo anno esiste la conferenza da lei tenuta all'inaugurazione della seconda Casa dei Bambini nel quartiere San Lorenzo.

Dal 1907 al 1909 le Case dei Bambini si diffondono a Roma. Il 1909 è l'anno in cui descrive le sue esperienze ne *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle Case dei Bambini*, edito dalla Tipografia Lapi di Città di Castello, e nell'estate tiene un primo corso in Umbria. Il libro, il cui titolo riassume esattamente la sua esperienza, conosce un'immediata diffusione, in Europa e in altri continenti, al punto che già nel 1913 e nel 1914 tiene a Roma due affollati corsi internazionali con persone venute dalle Americhe, dall'Australia, dal Transvaal, dalla Cina, dall'India, dal Giappone, dal Canada ed anche dall'Europa. Le *Case* cominciano a diffondersi nei punti più lontani della Terra, dal Sudafrica alla Russia, dalla Spagna a Panama: là dove gli adulti hanno ben capito il senso del non intervento, della preparazione dell'ambiente, del rispetto di ogni bambino, i fenomeni

psichici si ripetono, al di là delle differenze etniche, religiose, culturali.

Comincia l'elaborazione del materiale sensoriale basata sulla osservazione dei bambini.

Del 1908 è l'interessante sintesi, *La morale sessuale nell'educazione*, da lei presentata al Congresso Nazionale delle Donne Italiane di Roma nello stesso anno, poi ripubblicata anche nel 1911 dalla rivista emancipazionista "Vita".

Ben presto le *Case* e le Scuole Montessori elementari, avviate intorno al 1910, entrano nel novero delle "scuole nuove", il grande movimento che in quegli anni studiosi come Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Pierre Bovet cominciano a organizzare nel BIE, il *Bureau International d'éducation*. Più tardi anche Piaget farà parte del gruppo, ma i suoi interessi ben presto si volgeranno all'epistemologia piuttosto che alla pedagogia. Claparède invita a Ginevra la ticinese Teresa Bontempi, allieva del primo corso del 1909, perché organizzi una *Maison des Petits* sul modello Montessori. I risultati sono notevolissimi.

Nel 1921 esce in italiano il *Manuale di pedagogia scientifica*, tradotto da un suo testo inglese del 1914, che riassume i criteri e i principali materiali in uso nelle Case dei Bambini. Ristampato da Giunti nel 1970, è oggi introvabile.

**1910: le conclusioni delle sue ricerche antropologiche** (esistono suoi brevi studi su: *Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari* (1904); *Caratteri fisici delle donne del Lazio* (1905); *L'importanza dell'etnologia regionale nell'antropologia pedagogica* (1906) e altro ancora) confluiscono nel volume *Antropologia pedagogica*, edito da Vallardi, di notevole interesse: in esso riecheggiano anche considerazioni legate alle opere di Stoppani e vi si trovano considerazioni originali circa il rapporto tra condizioni sociali e sviluppo infantile.

**1916, le classi elementari:** raccoglie sul tema un primo "contributo sperimentale" con molti particolari metodologici per le varie materie, in un volume di 579 pagine, edito da Maglione & Strini di Roma, intitolato *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. È la continuazione de *Il metodo*. Il libro è dedicato alla Regina Margherita che fin dalle prime

esperienze aveva voluto constatare di persona e proteggere il suo lavoro, incoraggiando la formazione delle maestre. La parte genialmente realizzata per la matematica, in minima parte presente in questo testo, verrà poi ampliata in *Psicoaritmetica* e in *Psicogeometria*, uscite nel 1934 in spagnolo a Barcellona, dove la Montessori trascorre lunghi periodi con la famiglia del figlio, divenuto via via il suo più fidato collaboratore. (Solo il primo dei due volumi verrà pubblicato in italiano, a cura di Camillo Grazzini, nel 1971).

Il progetto delle elementari non può comunque dirsi esaurito: da Laren in Olanda nel 1939, in una bella scuola che porta il suo nome, a Kodaikanal nell'India meridionale dal 1940 al 1947, dove è bloccata con Mario a causa della guerra, la Montessori non cessa di dare corsi e di sperimentare con gruppi multietnici e plurilingui di bambini. È con loro che elabora i materiali "avanzati" e il progetto di "educazione cosmica", in parte illustrato nel volume *Dall'infanzia all'adolescenza* che uscirà in Italia solo nel 1970, ma soprattutto in *Come educare il potenziale umano*, pubblicato in India nel 1948 e in Italia nel 1970.

**Il neonato, il bambino dei primi tre anni di vita:** *Das Kind* (1921) – *Il bambino in famiglia* (1936) – *Il segreto dell'infanzia* (1938) – *La mente assorbente* (1940-1952) – *Educazione per un mondo nuovo* (1946).

Dopo aver a lungo esplorato la prima e la seconda infanzia, Maria Montessori si sofferma ripetutamente nel corso della sua vita sul bambino appena nato. Parto e nascita, madre e bambino: due gli eventi, dice, due i protagonisti: a entrambi va data la stessa rispettosa attenzione. Poi nei due anni che seguono la nascita diventa indispensabile interpretare i periodi "sensitivi", il linguaggio non verbale, le "delicate costruzioni psichiche", le qualità della "mente assorbente".

**L'educazione religiosa** come assorbimento culturale dei bambini dall'ambiente familiare, come loro interesse partecipativo alle manifestazioni religiose degli adulti. Tre piccoli libri riferiscono le esperienze attuate nella Catalogna (Spagna) dalla sua allieva, Anna Maria Maccheroni:

*I bambini viventi nella Chiesa* (1922); *La vita in Cristo* (1931); *La messa spiegata ai bambini* (1933).

**L'adolescente come "neonato sociale" e il progetto *Erdkinder*.** La proposta è descritta nell'opuscolo che esce dapprima in inglese come "schema per una riforma dell'educazione secondaria". Vi si accenna anche alla riforma dell'università. In italiano il tema è descritto negli ultimi tre capitoli del volume *Dall'infanzia all'adolescenza* (1970).

**La pace** come frutto dell'aiuto alla libertà individuale e dell'assenza di lotta tra bambino e adulto negli anni più formativi: quindici conferenze raccolte in *Educazione e pace* che esce in Italia nel 1949, quando alcuni suoi sostenitori – persone di cultura, politici (fra cui il conte Sforza) italiani e stranieri – avanzano la richiesta che a Maria Montessori venga dato il premio Nobel per la pace. La proposta, malgrado gli autorevoli sostenitori, non passa; viene messa in discussione ancora nel 1950 e nel 1951, ma ogni volta il riconoscimento va ad altri per le convenienze politiche del tempo.

**Ultimi suoi scritti:** *Formazione dell'uomo* (prima edizione indiana del 1955, esce in Italia nel 1949). Contiene anche lo scritto *Analfabetismo mondiale* sul problema dell'analfabetismo degli adulti e del ritardo, oltriché dei mezzi inadatti, con cui si insegna a leggere e a scrivere; *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, quattro conferenze presentate al Congresso Internazionale di San Remo, agosto 1949 e contenute nel volume dallo stesso titolo, edito dall'Ente Opera Montessori, Roma 1950; *Educazione alla libertà*, antologia a cura di M. L. Leccese, Laterza, Bari 1952, riedito nel 1998.

Un piccolo libro dal titolo *What you should know about your child*, edito da Bennett & Co., Colombo 1948, con conferenze della Montessori raccolte da A. Ghana-Prakasam, non è mai stato tradotto in italiano. Maria Montessori muore in Olanda a Noordwijk aan Zee, vicino a L'Aja, il 6 maggio 1952 e lì viene sepolta.

La bibliografia delle sue opere che presentiamo è sintetica, come abbiamo detto: numerosi infatti i suoi articoli su riviste italiane e straniere, le conferenze, le traduzioni dei suoi volumi nelle principali lingue del mondo. Molti di questi testi sono stati ripresi stenografando lezioni e relazioni da lei tenute in innumerevoli corsi nazionali e internazionali tenuti in Italia, Francia, Olanda, Belgio, Inghilterra,

Germania, Austria, Spagna, Stati Uniti (New York, San Francisco, San Diego), India, Ceylon (oggi Sri Lanka), Pakistan...

Grande importanza per la vita del movimento Montessori hanno avuto i nove congressi internazionali, mentre lei era in vita, occasioni significative per scambi, confronti, arricchimenti formativi ed anche per divulgazione, il primo dei quali a Calais (1921) con la NEF, l'Associazione per l'Educazione Nuova, che riunisce diverse esperienze innovative. Durante il primo congresso a Elsinore in Danimarca, nel 1929, fonda l'AMI (Associazione Montessori Internazionale con sede ad Amsterdam), il nono è a Londra nel 1951. Dopo la sua morte è continuata la tradizione dei grandi congressi, al disopra delle etnie, delle religioni, delle differenze culturali, a cura sia dell'AMI, sia di altre Associazioni montessoriane, come l'AMS (American Montessori Society) negli Stati Uniti o, in Italia, promossi dall'ACNM (Associazione "Centro Nascita Montessori") di Roma.

Innumerevoli i seminari e i convegni a carattere nazionale nei vari continenti e, in particolare, in Italia, ad esempio a cura dell'Opera Nazionale Montessori che ha sede a Roma.

## **Indicazioni bibliografiche**

Una *Bibliografia Montessori*, redatta per la Scuola Editrice di Brescia da Massimo Grazzini (1965) è oggi reperibile solo in biblioteca.

*Il metodo della pedagogia scientifica*, venne completamente rivisto da Maria Montessori nel secondo dopoguerra e ripubblicato nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*.

*Il segreto dell'infanzia*, apparso in italiano nel 1938 in Svizzera, a cura dell'Istituto Ticinese, venne pubblicato in Italia nel 1950.

Queste due opere, come tutte le altre, eccetto *Manuale di pedagogia scientifica* ed *Educazione alla libertà*, sono oggi nelle edizioni Garzanti, Milano. La più recente è del 1994.

Sul materiale in uso nelle scuole Montessori si veda *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta*, a cura di G. Honegger Fresco e Lia De Pra, Edizioni "Il Quaderno Montessori", Castellanza (VA) 1993. Sul materiale relativo al calcolo si veda *Psicoaritmetica* di Maria Montessori, a cura di Camillo Grazzini, edito da Garzanti.

Sulle esperienze relative alla Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori e al Centro Nascita Montessori, si vedano *Educazione dalla nascita*, a cura di Elena Gianini Belotti e Grazia Honegger Fresco, Emme edizioni, Milano 1983; *L'Associazione "Centro Nascita Montessori": un'idea, una storia dal 1947 a oggi*, Edizioni "Il Quaderno Montessori", Castellanza (VA) 1995; *Nascere e Crescere / Esperienze a confronto*, a cura di Laura Pennisi, Il Pensiero Scientifico, Roma 1994.

Hanno scritto di lei e della sua opera in moltissimi. Segnaliamo:

Clara Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori / Aspetti innovativi, Implicazioni operative*, Anicia, Roma, 1990

Augusto Scocchera, *Maria Montessori / Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Raniero Regni, *Il bambino padre dell'uomo / Infanzia e società in Maria Montessori*, Armando editore, Roma, 1997

Maria Grazia Corda, *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile in Donne educatrici*, a cura di Letizia Comba, Rosenberg&Sellier, Milano, 1996

Marjan Schwegman, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna, 1999

Leone Sticcotti, *Maria Montessori*, in *Le periferie della memoria / Profili di testimoni di pace* di Autori vari, edito dall'ANPPIA di Torino e dal Movimento Nonviolento di Verona, maggio 1999.



Tre figure mitiche che mostrano tre modi di essere con sé stessi e in relazione con gli altri e così rappresentano "sguardi" e voci narranti sul modo di essere esempi e maestri di vita.

Chirone sostituto di altri nella relazione educativa per realizzare in "terra" l'ordine deciso in "cielo" dagli Dei. Socrate "filosofo dell'etica e dell'estetica", maestro della sapienza di "partire da sé" per conoscere e far conoscere. Siddharta Gautama della famiglia dei Sakaya, ovvero Buddha, lo Svegliato, sovrano dell'eternità, estraneo al mondo in cui vive, propugnatore della rinuncia ad un'idea di progresso e di storia ineluttabile e incontrastabile. "Chirone, Socrate, Buddha" è una raccolta di scritti redatti da Operatori Professionisti e non impegnati, in vari contesti, nella relazione educativa, che a partire dall'agire quotidiano sul campo, tessono una riflessione relativa ai paradigmi del "fare educazione" e alle implicazioni metodologiche e tecniche che ne derivano.

**ELIO ALOISI** - prete, si occupa di ragazzi e adolescenti cercando di perfezionare le proposte rivolte loro, attraverso la sperimentazione educativa del "metodo simbolico".

**ALBERTO CARCERERI** - prete, ha elaborato con gli scout proposte che potessero essere efficaci secondo le caratteristiche del "metodo simbolico".

**MARCO CERRI** - sociologo, oggi consulente e formatore, si interessa di modelli organizzativi di agenzie e servizi rivolti al lavoro di cura.

**GUIDO CONTESSA** - genitore di un figlio, da oltre 25 anni si occupa della formazione di operatori; le sue riflessioni sono dovute alla ricerca, ma soprattutto agli apprendimenti derivati dagli errori commessi.

**GRAZIA HONEGGER FRESCO** - ha una lunga esperienza di lavoro e di osservazione con bambini da 0 a 12 anni e con educatori e maestri. È responsabile della collana "Piccoli e Grandi" della Red Edizioni e Presidente dell'Associazione "Centro Nascita Montessori" di Roma.

**ALBERTO RAVIOLA** - è padre di due bambini. Formatore libero professionista, dirige per Arcipelago Edizioni, la Collana "Il Mestiere di Formatore" e "Il Lavoro Educativo".

**FABIO SALANDINI** - responsabile per la Comunità Terapeutica "La Genovese" di Verona dei rapporti istituzionali e con il territorio; come Operatore ha maturato esperienze di relazione educativa con ex tossicodipendenti sia in Pronta Accoglienza che nella Comunità Residenziale.