



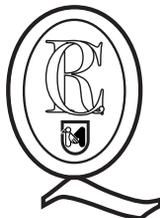
# IL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI

(Scritti montessoriani 1980-2022)

di

**GIANCARLO GALEAZZI**

*Studio per un ritratto  
e P. Montessori.*



QUADERNI DEL CONSIGLIO  
REGIONALE DELLE MARCHE



# IL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI

In copertina: *Studio per un ritratto a Maria Montessori* (1993), disegno a china di Enzo Parisi (Avola 1938 - Ancona 2017).

GIANCARLO GALEAZZI

***IL PENSIERO DI  
MARIA MONTESSORI***

(Scritti montessoriani 1980-2022)



QUADERNI DEL CONSIGLIO  
REGIONALE DELLE MARCHE

Ancona 2022





***La ricorrenza del 70° della morte di Maria Montessori*** sta richiamando l'attenzione sulla grande Educatrice (nata a Chiaravalle nel 1870 e morta in Olanda nel 1952), per cui sono state realizzate o sono in cantiere molteplici iniziative, per ricordare la *modernità* della sua figura, la scientificità del suo *metodo* pedagogico, e la diffusione del suo *movimento* che ha una dimensione internazionale. Nell'ambito di queste manifestazioni si inserisce il presente volume che è dedicato al *pensiero di Maria Montessori*; ne è autore un filosofo di Ancona, Giancarlo Galeazzi, già noto come studioso della filosofia di Jacques Maritain. Ebbene, da oltre quarant'anni si interessa pure all'opera della Montessori, sulla quale è intervenuto a più riprese a livello di istituzioni e di pubblicazioni.

Infatti, ha collaborato con l'Opera Nazionale Montessori come membro dell'Istituto superiore Montessori di ricerca e formazione, componente del consiglio scientifico della rivista "Vita dell'infanzia", e collaboratore della sezione di Ancona dell'ONM quale docente in corsi e relatore in convegni. Ha inoltre fondato il Centro studi e documentazione di Pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori" presso l'Accademia Marchigiana di scienze lettere e arti di Ancona. Ha pure curato un volume per studenti liceali e universitari su "*Educazione e pace*" di Maria Montessori e la pedagogia della pace del '900 nella collana "Sentieri della pedagogia" dell'editrice Paravia di Torino. Ha infine pubblicato saggi in volume e articoli in riviste e quotidiani su quello che Galeazzi denomina il "*pensiero*" di Maria Montessori, per rivendicare alla concezione della Dottoressa un significato, oltre che pedagogico, didattico e scientifico, anche filosofico, etico e religioso, tale da veicolare una vera e propria antropologia.

Da qui alcune definizioni con cui Galeazzi qualifica il pensiero montessoriano, tra cui quella di “umanesimo cosmico” le riassume un po’ tutte, nonché l’individuazione di alcuni nuclei tematici, tra cui quello della “pace” ne costituisce il filo rosso, tant’è che su di essa Galeazzi torna ripetutamente in questo volume, in cui ha riunito molteplici contributi elaborati in occasioni diverse. Infatti, il tema della “pace” è presente in ciascuna delle quattro sezioni in cui si articola il libro che, dopo una introduzione sul “Montessori pensiero”, propone una “nuova lettura” dell’opera montessoriana, per poi individuarne i “fondamentali”, quindi operare dei “confronti”, e infine offrire alcune “note” montessoriane su recensioni e ricordi, per terminare con una conclusione sulla “Montessori-Renaissance” e con una appendice biografica (vita e storia della Montessori) e bibliografica (opere di e su Montessori).

Al riguardo piace ricordare che tra gli scritti montessoriani curati da Galeazzi sono presenti anche due volumi pubblicati nei “Quaderni del Consiglio regionale delle Marche”, cioè l’antologia di scritti della Montessori intitolata *Formazione dell’uomo e educazione cosmica* (2006) e gli atti del convegno su *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori per una società amica dell’infanzia* (2018). E fra i “confronti” non poteva mancare quello con Maritain, di cui Galeazzi è studioso da sempre e su cui ha costituito il Fondo “Maritain e le Marche” presso la Biblioteca del Consiglio regionale; appare interessante il raffronto tra “l’umanesimo integrale” di Maritain e “l’umanesimo cosmico” di Montessori, l’uno e l’altro convergenti in direzione di una “pace”, come conseguenza di una “ricostruzione” antropologica e pedagogica, incentrate sulla “conquista della libertà”.

Riteniamo che la riproposta in volume dei contributi montessoriani del prof. Galeazzi possa costituire una feconda occasione per ripensare la “lezione” della Montessori, e lumeggiare l’apporto che la Dottoressa ha dato come pensatrice per la fondazione di tre scienze: dell’infanzia, dell’educazione e della pace, collocate entro l’orizzonte di un nuovo umanesimo. Esso è incentrato sulla dignità della persona, a partire da quella del bambino, configurato come “padre dell’uomo” e impegnato nella “acquisizione dell’autonomia” attra-

verso uno “sviluppo normale”, di cui il Metodo Montessori fissa le modalità con l’ambiente adatto, il materiale brevettato e l’insegnante assistente. Così la Dottoressa è diventata famosa in tutto il mondo: il suo metodo va oltre la scuola dell’infanzia, perché ha trovato applicazione anche nel nido d’infanzia e nella scuola elementare, nonché nella scuola media inferiore e superiore. Non solo: il suo metodo va oltre la dimensione didattica, perché s’iscrive nell’orizzonte di un “pensiero montessoriano” nel quale s’intrecciano scienza, filosofia e religione, tant’è che – come si mostra in questo libro – viene delineata una nuova antropologia e con essa un nuovo umanesimo, che nella “pace” trova la sua cifra più significativa. Per tutto questo, la pubblicazione del presente volume vuole essere un omaggio alla grande Marchigiana che, a 70 anni dalla sua scomparsa, continua vitalmente a sollecitarci per la costruzione di un mondo più umano.

DINO LATINI

*Presidente del Consiglio regionale delle Marche*



*Ai miei amati nipoti:  
Valerio e Giulia Perilli,  
Ginevra Virginia e Aurora Sofia Nocenti,  
e Alessandro Galeazzi,  
perché facciano proprio l'invito di Maria Montessori  
a operare "per la costruzione della pace  
negli uomini e nel mondo".*



## Indice

*Prefazione di Dino Latini*

### INTRODUZIONE

1. *Il “Montessori Pensiero”*
2. *Maria Montessori “in famiglia”*

### PARTE PRIMA

#### **PER UNA RILETTURA DELL’OPERA DI MARIA MONTESSORI**

1. *Al cuore del pensiero montessoriano: pace e pacificazione*
2. *Il pensiero di Maria Montessori: una nuova educazione per una nuova società*
3. *L’embrione spirituale, centro del pensiero montessoriano*
4. *Il valore della bellezza nell’opera montessoriana*
5. *L’ultima Montessori*

### PARTE SECONDA

#### **I FONDAMENTALI DEL PENSIERO MONTESSORIANO**

1. *Il seme della conoscenza nella concezione montessoriana*
2. *Valore e valori dell’infanzia secondo la Montessori*
3. *L’approccio montessoriano all’adolescenza*
4. *Genitori e insegnanti in ottica montessoriana*
5. *Educazione interculturale in prospettiva montessoriana*
6. *Educazione e pace nel contesto del pensiero montessoriano*
7. *L’educazione cosmica per un nuovo umanesimo in Montessori*

### PARTE TERZA

#### **MARIA MONTESSORI A CONFRONTO**

1. *Persona, educazione e pace in Jacques Maritain e Maria Montessori*
2. *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori tra società e infanzia*
3. *Pedagogia della pace nel ‘900 e Maria Montessori*
4. *Le virtù della pace e Maria Montessori*
5. *Letteratura per l’infanzia e Maria Montessori*
6. *Nuovi Programmi della Scuola di base e pedagogia montessoriana*
7. *Maria Montessori, una pensatrice complessa*

*PARTE QUARTA*  
**SEGNALAZIONI MONTESSORIANE**

1. *Lettere montessoriane*
2. *Memoria di montessoriani*

*CONCLUSIONE*

1. *La "Montessori-Renaissance"*
2. *Maria Montessori: 70 anni dopo*

*APPENDICE*

1. *Maria Montessori nella storia*
2. *Bibliografia montessoriana*

*Nota sull'Autore*

*Sommario*

## INTRODUZIONE

*“Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto,  
questo aiuto non potrà venire che dal bambino,  
perché in lui si costruisce l'uomo e di conseguenza la società”.*

*(Maria Montessori, Educazione per un mondo nuovo)*

*Maria Tecla Artemisia Montessori nota come Maria Montessori è stata “un'educatrice, pedagoga, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata”: questa, la definizione che ne dà Wikipedia, e che viene riprodotta dal Comune di Chiaravalle nel suo sito nella sezione dedicata alla Montessori. La riprendo a mia volta in quanto connota la Montessori in termini non solo pedagogici, ma anche scientifici e filosofici; e ritengo che sia l'ottica valida, per cui si potrebbe anche definire sinteticamente la Montessori come una “pensatrice”, e più precisamente una “pensatrice sociale”, la quale quindi va ricordata tanto per il suo metodo educativo a carattere scientifico, quanto per il suo pensiero che – in tema di antropologia, epistemologia, etica e religione – indirizza verso una inedita irenologia. Questa introduzione si compone di due contributi inediti: il primo “Il Montessori Pensiero” è stato scritto come presentazione di questo libro, e il secondo sulle famiglie Stoppani e Montessori è il testo di una mia conferenza e serve a collocare Maria Montessori nel suo contesto familiare, richiamando in particolare il passaggio dalla madre Renilde “una donna in transizione” alla figlia Maria “una donna nuova”.*

### ***1. Il “Montessori Pensiero”***

1. Incontro con il Metodo Montessori - 2. Le Marche per la Montessori -
3. Approcci al pensiero montessoriano -
4. A 70 anni dalla morte di Maria Montessori - *Bibliografia*

### ***2. Maria Montessori “in famiglia”***

1. Da Renilde “una donna in transizione” a Maria “una donna nuova” -
2. La famiglia Stoppani - 3. L'Abate Stoppani -
4. Renilde Stoppani: “una donna in transizione” -
5. I genitori di Maria Montessori - 6. Maria Montessori: “una donna nuova” -  
*Bibliografia*

## 1. IL “MONTESSORI PENSIERO”

### 1. Incontro con il Metodo Montessori

La prima volta che venni a contatto con il *Metodo Montessori* fu nel 1956, quando ebbi modo di vederlo in azione alla “Casa dei bambini” che era ospitata all’Istituto Magistrale Statale “Caterina Franceschi Ferrucci” di Ancona. L’impressione che ne ebbi fu enorme ed è rimasta indelebile: quella scuola a misura (in tutti i sensi) del bambino mi parve una cosa straordinariamente positiva e bella. Quando poi studiai all’Università “La Sapienza” di Roma (1960-1964) ebbi modo di approfondire la pedagogia montessoriana grazie al mio professore di pedagogia, Luigi Volpicelli (con il quale poi mi sono laureato a pieni voti) e la sua lettura della Montessori aveva un respiro più antropologico che metodologico, ed era incentrata sulle idee di “segreto dell’infanzia”, “scoperta del bambino” e, soprattutto, “dignità del bambino”.

Così mi formai la convinzione che – quella della Montessori – era veramente una “*rivoluzione*” e non solo educativa ma propriamente culturale, in quanto comportava una nuova considerazione oltre che del bambino anche dell’adulto, oltre che della scuola anche della famiglia e della società: una rivoluzione incentrata sul bambino, sulla sua conquista dell’autonomia (“aiutare il bambino a fare da sé”). È, questo, il perno della nuova educazione, di cui si è fatta sostenitrice Maria Montessori, la quale fu sempre animata da una grande e ben riposta fiducia nel bambino, di cui ha dato delle definizioni diventate famose.

Ne scelgo alcune che mi paiono tra le più significative, per dire che la Dottoressa (questo l’appellativo dato alla Montessori, perché era stata una delle prime donne in Italia a laurearsi in medicina) fu impegnata a scrivere la “*pagina bianca*” dell’infanzia, in modo da valorizzare il bambino come “*embrione spirituale*”, “*potenziale umano*” e “*mente assorbente*”, superando così la sua condizione di “*cittadino dimenticato*”. Tutto ciò a partire dalla convinzione che “*il bambino è padre dell’uomo*”: questo ossimoro freudiano fa ben capire perché

l'infanzia e l'educazione non costituiscono delle questioni settoriali, bensì l'orizzonte del personalismo filosofico e della personologia scientifica alla base della metodologia educativa che ha reso famosa la Pedagogista di Chiaravalle in tutto il mondo.

Successivamente ai miei studi magistrali e universitari, continuai a portare attenzione all'opera della Montessori, ma la mia professione (di insegnante liceale e universitario), i miei studi (specialmente sul pensiero di Jacques Maritain), i miei incarichi (a livello ecclesiale, sociale e culturale) mi impegnarono su altri fronti. Tuttavia due montessoriani, i coniugi Scocchera (Augusto, direttore didattico e studioso della Montessori, e Anna Maria Ferrati, insegnante e formatrice montessoriana) mi sollecitarono a dedicare nuove energie alla Montessori e al suo Movimento. Così su loro invito partecipai: come docente in corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti montessoriane, come relatore in convegni montessoriani (memorabile quello di Chiaravalle per il cinquantenario della morte della Montessori), come studioso nell'Istituto superiore di ricerca e formazione dell'Opera Nazionale Montessori e nel comitato scientifico della rivista dell'ONM "Vita dell'infanzia".

In tal modo, mi dedicai in misura crescente agli studi montessoriani, maturando e precisando la convinzione che la Montessori fosse non solo una grande pedagogista che ha elaborato un originale metodo formativo, ma anche una vera e propria pensatrice con una esplicita dimensione scientifica e una implicita (ma non meno importante) dimensione filosofica, che ha valenze antropologiche e epistemologiche, etiche e religiose, tali da rendere la sua concezione una inedita forma di personalismo sociale e di personologia psicologica.

Con questo spirito diressi presso l'Accademia marchigiana di scienze lettere e arti un *Centro di Pedagogia dei diritti umani e della pace intitolato a Maria Montessori*, di cui curai una pubblicazione: gli "atti" del convegno su *I nuovi Programmi della Scuola di base e Maria Montessori*. Pubblicai inoltre un volume per la scuola e l'università su una delle opere fondamentali della Montessori: *L'educazione alla pace* (presso l'editrice Paravia di Torino nella collana di classici "Sentieri della pedagogia"); pubblicai poi un'antologia di scritti montessoriani

su *Formazione umana e educazione cosmica* nei “Quaderni del Consiglio regionale delle Marche”; in questa stessa collana editoriale curai gli “atti” del convegno su *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori per una società amica dell’infanzia* (organizzato dal Consiglio regionale). Altri scritti montessoriani sono i saggi su riviste pedagogiche (come “Orientamenti pedagogici” e, specialmente, “Vita dell’infanzia”) e gli articoli su quotidiani (come il “Corriere Adriatico” e “L’Osservatore Romano”).

## 2. Le Marche per la Montessori

Ho fatto riferimento alla mia attività montessoriana anche per richiamare alcune istituzioni montessoriane a livello nazionale e locale, per cui si potrebbero definire le *Marche “terra montessoriana”*, in particolare Chiaravalle è coinvolta nel movimento montessoriano, come si è visto tra l’altro in occasione della celebrazione di alcune ricorrenze, e tiene ben viva la memoria della Dottoressa con istituzioni e manifestazioni di grande rilevanza culturale e educativa: prima con il “Centro studi casa natale Maria Montessori”, che dal 2000 ha contribuito a far conoscere le idee e le opere della Dottoressa, poi con la “Fondazione Chiaravalle-Montessori”, fondata nel 2007 dal Comune di Chiaravalle e presieduta da Alfio Albani, quest’anno poi è stata inaugurata come museo la “Casa Montessori Chiaravalle”.

Anche ad Ancona, c’è una bella tradizione montessoriana grazie alla sezione dell’Opera Nazionale Montessori guidata da Augusto Scocchera. Recentemente si sono tenuti il Convegno su *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori per una società amica dell’infanzia*, promosso nel 2017 dall’Assemblea legislativa delle Marche (con relativi “atti” pubblicati nei “Quaderni del Consiglio regionale delle Marche” nel 2018 e presentati al Salone internazionale del Libro di Torino nel 2021) e la Mostra su *Toccare la bellezza: Maria Montessori e Bruno Munari* promossa nel 2019 dal Museo Tattile Statale “Omero” (con relativa pubblicazione edita da Corraini nel 2020).

Ora il *150° della nascita* (2020) e il *70° della morte* (2022) di Maria Montessori – nata a Chiaravalle di Ancona nel 1870 e morta a Noordwijk in Olanda nel 1952 – hanno offerto e offrono occasio-

ni per realizzare ulteriori eventi, tali da favorire la conoscenza della Montessori, e la valorizzazione nei suoi molteplici aspetti di “*educatrice, pedagoga, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata italiana*”, come è giustamente definita in *Wikipedia*, definizione ripresa nella pagina che alla Montessori è dedicata nel sito del Comune di Chiaravalle.

Personalmente, condivido tale caratterizzazione, e sono convinto che – parlando della Montessori – occorra puntare non solo sulla sua pedagogia, ma più ampiamente sul suo pensiero scientifico, religioso e filosofico; quest’ultimo aspetto in particolare andrebbe – secondo me – preso maggiormente in considerazione. In ogni caso, l’intento dovrebbe essere quello di invitare a nuove interpretazioni, e di evitare letture riduttivistiche o enfatiche dell’opera montessoriana. Sarebbe bello, specialmente, che si riuscisse ad avvicinare alla Montessori le nuove generazioni, in direzione di quanto la Dottoressa volle che fosse scritto sulla sua tomba: “*Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo*”.

La ricorrenza del **70° della morte della Montessori** può essere ulteriore occasione per realizzare adeguate iniziative, finalizzate alla diffusione e alla valorizzazione dell’opera montessoriana, tanto più che (come accennavo) nelle Marche, non mancano *istituzioni* (dal Comune di Chiaravalle all’Università di Urbino, dalle scuole dei diversi ordini e gradi alle sezioni dell’Opera Nazionale Montessori) e *personalità* (ricercatori, formatori e operatori) impegnate a far conoscere e apprezzare l’opera montessoriana, contribuendo a liberare la Montessori da atteggiamenti datati e da ipoteche ideologiche.

Al riguardo ci limitiamo a segnalare alcuni studiosi che sono stati chiamati a far parte dell’Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione (così Augusto Scocchera e Giancarlo Galeazzi), del Centro studi “Augusto Scocchera” dell’Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione (così Patrizia Caporossi, Anna Maria Ferrati, Loredano Matteo Lorenzetti e Rita Scocchera) e di organi statuari (così Rita Scocchera, membro del Consiglio direttivo dell’Opera Nazionale Montessori e del Comitato di redazione della rivista “Vita dell’infanzia”, e Luigino Binanti, membro del Collegio dei probivi-

ri). In particolare è da dire che ha dato un notevole apporto a una ermeneutica complessa (esistenziale, storica e interdisciplinare) della vita e dell'opera di Maria Montessori, il citato Augusto Scocchera, abruzzese di origine ma anconetano di adozione, prematuramente scomparso (1930-2004), è stato dirigente scolastico molto impegnato (a lui è intitolato ad Ancona l'Istituto comprensivo statale di via Cadore in quella che era la sede dell'Istituto Magistrale Statale) e apprezzato studioso (autore di due documentate e innovative monografie sulla Dottoressa) e operatore montessoriano (fino a diventare vice presidente dell'Opera Nazionale Montessori, che dopo la sua morte gli ha voluto intitolare il Centro studi dell'Istituto superiore Montessori di ricerca e formazione).

Da parte mia, nell'arco di oltre quarant'anni, ho pubblicato tutta una serie di saggi e articoli, con cui ho cercato di rispondere soprattutto a una esigenza: quella di presentare la Dottoressa (contestualizzata nel suo e nel nostro tempo) per esplicitarne la portata non solo pedagogica e metodologica ma pure antropologica e assiologica, trovando nella irenologia il punto di incontro di istanze scientifiche, religiose e filosofiche.

### **3. Approcci al pensiero montessoriano**

Da qui il titolo dato alla presente raccolta: *Il pensiero di Maria Montessori*: sì, il "pensiero" senza aggettivazioni, diversamente da quanto solitamente si fa, per cui si parla di "pensiero" ma specificato come "pedagogico" (o addirittura metodologico o didattico). Il pensiero montessoriano va invece colto, a mio parere, nella sua connotazione complessa e interdisciplinare, e la sua vera specificità sta nel tenere insieme istanze di ricerca scientifica, religiosa e filosofica, e quest'ultima ha, seppure non pienamente esplicitata, una caratterizzazione: epistemologica, antropologica, assiologica ed etica. Sono convinto che su questa strada occorrerebbe procedere; in particolare, insisterei sulla portata speculativa della "educazione cosmica" e della "educazione irenica" intese non come aspetti settoriali dell'educazione, ma come il senso stesso dell'educazione, quello per cui l'educazione rivela la sua effettiva portata individuale e sociale,

tale da configurare la ricostruzione dell'educazione come condizione della ricostruzione dell'uomo e della società.

Appare allora chiaro quanto la visione montessoriana abbia il carattere di una vera e propria *Weltanschauung* entro la quale il “metodo” Montessori non perde di importanza, anzi si rivela nella sua effettiva consistenza di “*metodos*”, cioè di “strada (*odos*) attraverso cui si va oltre (*meta*)”, e bisognerà qui non limitarsi a insistere sulla “strada” ma portare l'attenzione sull'”oltre”, perché il “Montessori Pensiero” sta proprio in questa apertura, che è al limite del “metafisico”: provocatoriamente uso questo termine, che non sembra adattarsi a una ricercatrice che fece dell'esperienza e dell'osservazione empirica i cardini della sua ricerca; in realtà, la Montessori nutre il suo metodo di una visione che trascende il perimetro metodologico, così che l'idea dell'infanzia come quella della pedagogia aprono sulla antropologia e sulla irenologia, come visioni d'insieme sull'uomo e sulla società.

Sotto questo profilo, ritengo che La Montessori sia stata una “visionaria”, e proprio la *visionarietà* nutre la sua concezione dell'uomo, della natura, della storia e della società, e spiega la fortuna del suo pensiero, che nel “*metodo*” ha trovato la sua espressione più concreta, ma che nel metodo non si esaurisce, per cui bisognerà guardarsi da un montessorismo statico e chiuso: il “*pensiero*” montessoriano si è andato sviluppando già quando la Montessori era in vita, e può avere ulteriori sviluppi; ritengo che possa aiutare a andare in questa direzione la convinzione che la Montessori sia da configurare come una “pensatrice sociale”.

Proprio per richiamare l'attenzione sulla Montessori *pensatrice* oltre che *educatrice*, ho voluto presentare in questo volume una selezione di miei *scritti montessoriani*, ripartiti non in ordine cronologico, bensì secondo una articolazione che permetta una lettura strutturata di quello che definisco il “pensiero montessoriano”, di cui privilegio gli aspetti teoretici, etici ed estetici, che delineano un **nuovo umanesimo**. Infatti (è bene sottolinearlo) la Montessori ha direttamente o indirettamente posto le condizioni e le motivazioni per un *umanesimo* che è *nuovo* in quanto propone una rinnovata

antropologia incentrata su categorie come quelle di processo di normalizzazione, di piano cosmico e di conquista della autonomia e di esercizio della pace.

Il fatto che – come è stato osservato – la pedagogia della Montessori sia considerata come un esemplare caso di pedagogia sorta attraverso l’esperienza e non derivata da un modello filosofico, non significa che non abbia una portata anche filosofica: non derivata, ma originale; il che non ne diminuisce il valore, anzi lo accentua, in quanto inaugura un modo nuovo di concepire la pedagogia: in senso sempre più chiaramente interdisciplinare con apporti (dichiarati) di tipo scientifico, come pure (seppure non altrettanto espliciti o sistematici) con apporti teorici di ordine filosofico, etico e religioso che arricchiscono la concezione montessoriana dal punto di vista epistemologico, antropologico e irenologico.

#### **4. A 70 anni dalla morte di Maria Montessori**

L’idea di ripubblicare i miei contributi montessoriani è, dunque, nata dalla ricorrenza dei settant’anni dalla morte della Dottoressa, come anche dal fatto che gran parte di questi contributi è stata pubblicata dalla rivista dell’Opera Nazionale Montessori “Vita dell’infanzia”, che festeggia quest’anno i settant’anni di vita, e per l’occasione esce con due fascicoli speciali, in cui sono antologizzati gli articoli pubblicati dal 1952 a oggi: un fascicolo (quello che chiude l’annata 2021) ha carattere pedagogico, l’altro fascicolo (quello che apre l’annata 2022) ha carattere metodologico. Così a livello teorico e pratico si traccia un ritratto complesso dell’opera montessoriana: dei consensi e dei dissensi che ha suscitato, dei crescenti apprezzamenti che ha ricevuto, e della valorizzazione che ne è stata operata in diverse ottiche disciplinari. Continua tuttavia a rimanere in ombra quello che uno studioso come Salvatore Valitutti non aveva esitato a chiamare *il pensiero di Maria Montessori*, quasi settant’anni or sono in un opuscolo delle edizioni di “Vita dell’infanzia”.

A scorrere la bibliografia critica sulla Montessori ci si rende conto di quanto il tema possa ancora essere oggetto di ricerche e studi; infatti sono pochi i contributi sul pensiero montessoriano, anche

solo sulle sue “linee essenziali”. Negli ultimi anni gli si va prestando una maggiore attenzione; il che ha portato a dare delle definizioni significative della Montessori, che è stata considerata (da Giacomo Cives) una “pedagogista complessa”, la cui concezione è una “pedagogia scomoda” incentrata sulla “educazione dilatatrice”; si è anche prestata attenzione a tematiche specifiche come *giustizia e bisogni sociali* (da Paola Trabalzini) e come *educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia* (Leonardo De Sanctis), collocando *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale* (Cives e Trabalzini), *tra teoria e azione* (Clara Tornar), tra *infanzia e società* (Raniero Regni).

Si tratta di una letteratura che apre al pensiero montessoriano, seppure non lo affronti in modo sistematico, per cui mi sembra legittimo affermare che il pensiero montessoriano attende ancora di essere investigato adeguatamente, in modo da precisarne le valenze epistemologiche ed etiche, antropologiche e assiologiche. Eppure, dalla collocazione in un “pensiero”, messo a punto in modo più sistematico e organico, ne guadagnerebbe lo stesso “metodo” con le relative idee pedagogiche e didattiche della Montessori. Certamente l’operazione non è facile, dal momento che quello che è stato chiamato *il destino di Maria Montessori* appare segnato dalle “promozioni, rielaborazioni, censure e opposizioni” effettuate nei confronti del suo metodo; ma altrettanto certamente si va prendendo coscienza che quella di Maria Montessori è *una storia per il nostro tempo* (così Augusto Scocchera) da cui possiamo trarre alimento educativo e speculativo, sociale e spirituale, per affrontare i problemi della contemporaneità, a cominciare da quello della pace.

Proprio riguardo al tema della pace (oggi, purtroppo, di particolare attualità) dalla Montessori proviene una considerazione importante, vale a dire che della pace non ci si deve occupare solo quando è compromessa da una guerra. La pace deve invece costituire il banco di prova di una riflessione, che impegna sul piano antropologico e rinvia al piano pedagogico, dove si caratterizza non tanto in termini disciplinari, cioè di contenuti, magari come nuova materia (oggi c’è la tendenza a moltiplicare le educazioni speciali o settoriali), bensì come il senso stesso dell’educazione quando questa risponde piena-

mente alla sua funzione di “tutela della promozione della vita”, ossia di aiuto umanistico e umanizzante alla crescita integrale fondata sulla “natura” e aperta alla “supernatura”.

Dunque, ferma restando l'importanza da riservare al Metodo Montessori nell'opera della Dottoressa, si tratta di far emergere altri aspetti rimasti piuttosto in ombra o affrontati in modo laterale. In particolare, torno a fare riferimento alla *dimensione filosofica*, che è da rivendicare nel pensiero della Montessori, ma non come presenza di una filosofia (quella positivista) del suo tempo, bensì come elaborazione di una nuova antropologia e di un conseguente nuovo umanesimo, che si nutre di pedagogia ed epistemologia, di spiritualità e di assiologia, di etica e di irenologia, problematizzandone gli apporti. Direttamente o indirettamente la Montessori ha abbozzato delle risposte, e sono risposte interessanti, perché debitorie non tanto della cultura del suo tempo, quanto delle sue intuizioni, osservazioni e riflessioni, per cui mi verrebbe da dire che la sua non è stata una “filosofia da tavolino”, bensì una “filosofia sul campo”.

In questo senso, si potrebbe dire che viene avviato un inedito rapporto della *pedagogia* con la *filosofia* e con la *scienza*, in quanto la pedagogia si libera tanto da una posizione che la configura come filosofia applicata, quanto da una posizione che la vorrebbe solamente come scienza o tecnologia. La pedagogia montessoriana evita queste due identificazioni in quanto mette l'educazione in interazione con l'antropologia per un verso e con l'epistemologia per l'altro, per cui la scientificità pedagogica e metodologica si coniuga con la riflessività e la spiritualità. La cosa appare di tutta evidenza, se si guarda al cuore del pensiero montessoriano, che è da identificare (a mio parere) con il tema della pace e della sua educazione, che richiede di essere articolata come *educazione alla pace*, *educazione con la pace*, *educazione per la pace*, *educazione nella pace*, dal momento che “pace” è il nuovo nome dello “sviluppo umano”, e questo è “normale” quando si basa sulla natura e si apre alla supernatura, secondo una logica che si appella alle procedure della scienza e veicola nel contempo istanze metascientifiche.

In tal modo, quella che chiamerei la “*filosofia carsica*” della Mon-

tessori è sollecitata a manifestarsi grazie proprio alla nuova scienza dell'infanzia, alla nuova scienza dell'educazione, alla nuova scienza della pace: sono queste – per la Montessori – le fonti della filosofia dell'educazione e della filosofia *tout court*, cui si può risalire a partire dal “metodo”; esplicitandone i presupposti, le implicanze e le conseguenze emerge un “pensiero” con cui la Montessori ha affrontato le sfide del suo tempo: impegnandosi in prima persona e con il suo movimento; perciò vorrei definire quello della Montessori un “pensiero militante”; non ha nulla di accademico, ma è “incarnato” (il termine è della stessa Montessori) nel vissuto esistenziale ed epocale.

## Bibliografia

Sul pensiero montessoriano mi limito a segnalare i seguenti contributi.

Tra i libri di studiosi che, a diverso titolo, possono essere considerati *filosofi dell'educazione* segnalo: G. M. Bertin, *Il metodo Montessori*, Bemporad, Firenze 1952; Id., *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1962; S. Valitutti, *Il problema dell'educazione nel pensiero di Maria Montessori*, Armando, Roma 1953; A. Capitini, *Il concetto di liberazione nel pensiero educativo di Maria Montessori*, Pacini-Mariotti, Pisa 1955; R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Armando, Roma 1963; A. Leonarduzzi, *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967; G. Broccolini, *Difesa del montessorismo*, Leonardi, Bologna 1968.

Segnalo soprattutto i seguenti volumi, che hanno segnato in diverso modo la “*ricoperta*” della Montessori:

A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, poi 1994; Id., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2005.

A.M. Santo, *Conoscenza di sé e responsabilità selettiva. Riflessioni attraverso il pensiero di Maria Montessori*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, a c. di M. Grifò, Il Leone Verde, Torino 2018.

G. Cives, *Maria Montessori, pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001; Id., *L'educazione dilatatrice* in *Maria Montessori*, Anicia, Roma 2009; Id. e P. Trabalzini, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 2017; Ead., *Maria Montessori. Da “Il Metodo” a “La scoperta del bambino”*, Aracne, Roma 2003; Ead. (a c. di), *Maria Montessori. Giustizia e bisogni sociali*, ONM, Roma 2018; R. Foschi, E. Moretti e P. Trabalzini (a c. di), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al metodo*, Fefé, Roma 2019.

C. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, F. Angeli, Milano 2007; R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, A. Armando, Roma 2007; L. De Sanctis (a c. di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Fefé, Roma 2011.

Tra i *fascicoli di riviste* sul pensiero montessoriano segnalo:

*Linee essenziali del pensiero di Maria Montessori*, in “Vita dell'infanzia”, 1983, n. 9-10; *Educazione alla pace*, in “Vita dell'infanzia”, 1983, n. 11-12.

Congresso internazionale: *Un futuro chiamato bambino, educazione per un mondo nuovo*, in “Vita dell'infanzia”, 1994; Convegno nazionale Montessori: *Il bambino*

*nella società complessa, prospettive montessoriane*, in “Vita dell’infanzia”, 1995, n. 6; *Maria Montessori, il bambino, l’educazione : da San Lorenzo al mondo 1907-1997*, Congresso celebrativo internazionale per la fondazione della prima Casa dei Bambini, Roma 1997, in “Vita dell’infanzia”, 1997; *Verso il Congresso internazionale: Maria Montessori e il XXI Secolo*, in “Vita dell’infanzia”, 2000; Congresso internazionale: *Maria Montessori e il XXI secolo*, Chiaravalle 2000, in “Vita dell’infanzia”, 2001, n. 5-6. *L’uomo di Maria Montessori: dal bambino maestro d’amore all’adulto di pace*: Congresso internazionale, Roma - Chiaravalle 2002, in “Vita dell’infanzia”, 2002, n. 5-6.

---

Il “*Montessori pensiero*”, inedito (2022)

## 2. MARIA MONTESSORI “IN FAMIGLIA”

### 1. Da Renilde “una donna in transizione” a Maria “una donna nuova”

Di una Renilde nata a Monte San Vito non ci sarebbe memoria storica; ma memoria è bene fare se si tratta di Renilde Stoppani, sorella dell'abate Antonio Stoppani e madre di Maria Montessori; infatti, la conoscenza di questa Renilde aiuta a comprendere meglio la biografia della grande Educatrice, in particolare gli anni della sua formazione, in quanto su Maria la madre Renilde esercitò una notevole influenza. Si può pertanto affermare che la ragione principale dell'interesse per questa Renilde è in funzione della biografia montessoriana, ma è pur da aggiungere che torna utile studiare questa figura anche per sé stessa, giacché permette di cogliere il profilo di “una donna in transizione”, come Renilde Stoppani Montessori è stata definita dalla scrittrice statunitense Rita Kramer nell'opera *Maria Montessori: a biography*, pubblicata nel 1976.

Mi sembra una definizione felice, perché sintetizza bene il ruolo svolto da questa figura, che fu sorella di Antonio Stoppani, moglie di Alessandro Montessori, madre di Maria Montessori, e nonna di Mario Montessori, e che qui ci interessa per mostrare che sulla personalità e l'opera di Maria Montessori vi è stata soprattutto l'influenza degli Stoppani: Renilde e Antonio. Infatti, risulta evidente che un ruolo significativo hanno giocato lo zio abate scienziato, e la madre casalinga colta: da entrambi venne a Maria una propensione allo spirito scientifico, al gusto della bellezza, alla libera ricerca, all'autonomia di giudizio.

In particolare, è da evidenziare come dalla “*donna in transizione*” che fu Renilde si passa alla donna che la transizione ha superato, avviando un modello di “*donna nuova*”; infatti, Maria Montessori inaugura un nuovo tipo di donna, in quanto rinnova l'immagine della donna per l'originale contributo che seppe dare in campo scientifico e educativo, filosofico e religioso, individuale e sociale; una donna che diventa l'icona di un umanesimo inedito, in quanto

va oltre le ideologie maschiliste e i movimenti femministi del '900, ed è incentrato su una nuova idea di persona, a partire dall'infanzia e dalla sua educazione.

## 2. La famiglia Stoppani

Muoviamo dai *genitori* di Renilde Stoppani: Giovanni M. Stoppani (1788-1862) e Lucia Pecoroni (1798-1883). Il padre era originario di Zelbio un piccolo comune nel Comasco che ebbe indipendenza amministrativa dal 1814 al 1929 (nel '29 fu unito a Veleso fino al 1948, quando i due comuni tornarono autonomi). La *famiglia Stoppani* è una famiglia storica del luogo; insieme con quelle di Bellieni e di Tacchi era sopravvissuta alla peste del 1630. In Italia ci sono circa 183 famiglie Stoppani, di cui 4 nelle Marche: oltre a quella di Monte San Vito, due sono nella provincia di Pesaro e una in quella di Macerata.

A *Monte San Vito* c'è un Palazzo Stoppani, una costruzione signorile che risale al XVI secolo. Tra le personalità con il cognome Stoppani ricordiamo a Monte San Vito il notaio Pietro Stoppani (1738-1739) e i sindaci Argimiro Stoppani (1908-1910) e Arrigo Stoppani (1915-1920 e 1923-1924). Attualmente, ci sono alcune figure legate a Monte San Vito e residenti altrove, come Isabella Maria Stoppani, avvocato a Roma. Infine, ricordiamo che a Monte San Vito è stato intitolato a Renilde Stoppani Montessori l'Asilo "Arcobaleno".

## 3. L'Abate Stoppani

Numerosa era la famiglia di Renilde, ben 14 figli: Angiolo Faustino, Camillo Leone, Pietro, Giuseppe Girolamo, Luigi Camillo, Ferdinando, Francesca Seconda, Francesca Lucia Antonia, Maria Gabriele Chiara, Camilla Carolina, Giovanni Maria Stoppani (1831-1914), Carlo Francesco e Antonio Stoppani (1824-1891): gli ultimi tre furono studiosi di scienze naturali.

Certamente la personalità più nota è quella di *Antonio Stoppani*, che nacque a Lecco nel 1824. Ordinato sacerdote nel 1848, fu espulso dal seminario dopo che aveva partecipato alle Cinque Giornate di Milano; nel 1861 divenne professore di geologia all'Univer-

sità di Pavia e successivamente insegnò al Politecnico di Milano; fu inoltre presidente della sezione milanese del CAI (Club Alpino Italiano), direttore del Museo civico di Milano, presidente della Società di Scienze naturali. Morì a Milano nel 1891.

La città natale di Stoppani non si è dimenticata di questo figlio illustre, cui ha dedicato un Convegno di studi nel 1991, i cui “atti” sono stati pubblicati nel 1993 a cura di Gian Luigi Daccò con il titolo *Antonio Stoppani tra scienza e letteratura*; in precedenza a Lecco erano pure uscite alcune significative pubblicazioni: dal volume monografico di Mario Cermenati (et al., *Antonio Stoppani*) nel 1977 ai volumi bibliografici di Luigi Servolini (*Antonio Stoppani. Saggio di bibliografia*) nel 1955, e di Angela Zappa (*Antonio Stoppani, Bibliografia*) nel 1966.

Antonio Stoppani è noto soprattutto come autore del libro “*Il Bel Paese*”, che ne fa un ambientalista *ante litteram* e un valorizzatore del paesaggio italiano. Il libro fu originariamente pubblicato da Agnelli nel 1876 (pp. 488), poi ristampato più volte con aggiunte da Cogliati (nel 1901 come 56<sup>a</sup> edizione economica e nel 1908 con circa 1000 incisioni fototipiche). Il suo titolo completo è: *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*; in 32 conversazioni didattiche-scientifiche attorno ad un caminetto forniva nozioni di scienze naturali in termini accessibili al lettore medio del suo tempo e illustrava le bellezze delle regioni italiane. L'opera fu premiata dal Regio Istituto lombardo di scienze e lettere.

Nella *Prefazione* lo Stoppani scriveva *agli istitutori*: “Se queste pagine avranno la fortuna, pur troppo rara, di uscir dalle mura delle scuole di città, per diffondersi nelle campagne, in seno alle Alpi, nelle montagne dell'Appennino, al piede del Vesuvio e dell'Etna, insegneranno agli abitanti di quelle contrade ad apprezzare un po' meglio sé stessi e le bellezze e i favori d'ogni genere di cui la natura, ministra di Dio, non fu avara alle diverse province d'Italia”.

L'espressione “il bel Paese” – che dà il titolo al libro – è tratta dai versi di Dante: “... le genti/del bel paese là dove 'l sí suona” (*Divina Commedia*, Inferno, c. XXXIII, vv. 79-80) e da un verso (del sonetto 146) del *Canzoniere* di Francesco Petrarca: “Il bel paese ch'Appen-

nino parte, e 'l mar circonda e l'Alpe". *Un titolo fortunato*, ripreso ripetutamente. Recentemente un libro di fotografie, pubblicato nella collezione "Libri d'Autore" dell'AFI, ha riproposto il titolo: *Il Bel Paese: luoghi e genti d'Italia* (2016). Addirittura quel titolo fu dato nel 1906 a un nuovo formaggio da Egidio Galbani, fondatore dell'omonima azienda; prendendo il nome dall'opera dello Stoppani, il prodotto divenne in breve famoso anche all'estero; sulla carta che ricopriva il formaggio era raffigurata fino agli anni novanta del Novecento una pianta ferroviaria d'Italia con sovrapposto il ritratto del celebre abate-geologo, contribuendo così a rendere più nota la sua fisionomia agli italiani e agli stranieri.

Non solo il titolo, ma anche *il libro fu fortunato*: ebbe vasta diffusione nell'Italia unita e certamente contribuì a far meglio conoscere agli italiani le bellezze della loro nuova nazione. Un libro – è importante aggiungere – che è stato continuamente ripubblicato: così nel 1941 dalla Universale "Barion", nel 1948 da Vallardi (con prefaz. e note di Aldo Sestini, pp. 410). Anche recentemente il libro è stato riproposto: da Lampi di Stampa di Milano nel 2004 (pp. 672) e da Arago di Torino nel 2009 (a cura di Luca Clerici). Non solo: sul libro si è tornati a ragionare anche recentemente nel volume collettaneo *Un best-seller per l'Italia unita. Il Bel Paese di Antonio Stoppani*, curato da Pietro Redondi, e pubblicato da Guerini & Associati di Milano nel 2012.

Ma Antonio Stoppani va ricordato, oltre che per *Il Bel Paese*, anche per *altre pubblicazioni* come *I primi anni di Alessandro Manzoni* (Milano 1874) *Il dogma e le scienze positive* (Milano 1886), *Gli intransigenti* (Milano 1886), *La cosmologia mosaica* (Milano 1887) e, postumo, *Exameron* (Torino 1893-94, 2 voll.). L'abate geologo era un sostenitore dell'armonia tra *fede e scienza*, essendo convinto della concordia tra il progresso scientifico e la religione cattolica. Di contro allo scientismo antireligioso e al religionismo antiscientifico, Antonio Stoppani era a favore della reciproca emancipazione del dogma dalla scienza e della scienza dal dogma, e quindi della libertà di indagine e di accertamento scientifico, per un verso, e di una religione aperta ad alcuni valori moderni, per l'altro.

Mi limito a una duplice citazione per cogliere questa personalità. Traggo la prima dalle “Spigolature” manzoniane, dove scrive: “Gli uomini andrebbero applauditi e rimeritati con quel criterio che si suole adoperare cogli attori di scena, mentre non si applaude già a chi fa le parti di re o di regina, ma a chi fa bene la parte sua, ancorché sia di Figaro o di servetta. Se la stima prendesse misura dal merito, il bravo operajo e la buona massaja ne avrebbero quanto il poeta, lo scienziato e l’artista. Quando si comincerà a fare un po’ di giustizia in questo senso, Giovanni Comino avrà acquistato un doppio titolo di figurare a lato di Alessandro Manzoni. Questi disimpegnò benissimo la sua parte di letterato e di poeta; quello la parte di servo fedele”. La seconda citazione riguarda invece il rapporto scienza-fede, a proposito del quale Stoppani ebbe a scrivere (in *Il Bel Paese*): “La scienza non si contenta di dire: – Dio ha fatto, ha voluto così; vuol anche sapere come ha fatto, ed anche, se può, perché ha voluto così. E Dio non vieta questa nobile curiosità che è tutta consentanea a quel lume di ragione, che Dio stesso ha dato all’uomo, perché fosse l’immagine sua”.

Come il filosofo e teologo **Antonio Rosmini Serbati** aveva tentato un avvicinamento tra cattolicesimo e pensiero moderno (in particolare il liberalismo), Stoppani (che al grande Roveretano si collegava per l’appartenenza alla sua congregazione e per la condivisione delle sue idee) tentò un avvicinamento tra scienza e chiesa. Non occorre ricordare che si trattava di una impostazione che per l’epoca era particolarmente innovativa, tant’è che si parla di “questione rosminiana” per indicare le traversie che occorsero al pensiero del grande Roveretano, di cui nel 1949 furono messe all’indice le opere: *Le cinque piaghe della Chiesa* e *La Costituzione civile secondo la giustizia sociale*, che nel 1854 furono prosciolte da ogni accusa e di cui nel 1886 furono condannate 40 proposizioni. Solo dopo il Concilio Vaticano II si avrà un cambiamento di valutazione; più precisamente: nel 2001 sarà pubblicata la Nota riabilitativa da parte della Congregazione per la dottrina della fede e dal 2007 Rosmini è venerato come beato dalla Chiesa cattolica.

Tornando ad **Antonio Stoppani**, possiamo dire che la sua lezione

venne trasmessa a Maria Montessori attraverso Renilde: ricordiamo che *Il bel Paese* (uscito nel 1876) fu più volte ristampato, e la IV edizione fu pubblicata nel 1883, quando Maria Montessori aveva 13 anni, e le successive edizioni con aggiunte di Cogliati apparvero nel 1897, nel 1908 e nel 1915, quando Maria Montessori si era laureata in medicina e aveva iniziato il suo impegno educativo. Ricordiamo inoltre che gli altri *libri scientifico-religiosi* dello Stoppani apparvero nel 1886 e nel 1891, quando Maria Montessori aveva 16 anni e 21 anni, per cui si può ipotizzare che l'influenza dello zio Antonio, – personalità libera, innovativa e colta – non mancò di lasciare traccia nel giovane animo della nipote, anche grazie alla madre, orgogliosa del fratello abate e scienziato.

La stessa Maria Montessori in *L'autoeducazione nelle scuole elementari* del 1906 (poi Garzanti, 1992, pp. 243-260) sottolinea la possibile concordanza tra i risultati delle scienze positive e i principi del cristianesimo, in particolare la fratellanza e la carità. La stessa Montessori ricorda Antonio Stoppani ne *La mente del bambino* (Garzanti, 1987), e Mario Montessori in nota evidenzia che la madre riportava con compiacenza il pensiero al legame di parentela che la legava alla figura di Antonio Stoppani, religioso e scienziato.

#### 4. **Renilde Stoppani: “una donna in transizione”**

Sofferamoci ora su Renilde Stoppani nata a Monte San Vito nel 1840 e morta a Roma nel 1912, per ricordare che nel 1866 (a 26 anni, non a 32, come è stato scritto) si sposò con Alessandro Montessori (nato a Ferrara nel 1832 e morto a Roma nel 1915), un emiliano di nobile famiglia bolognese, e conosciuto a Chiaravalle, dove Alessandro si trovava per ragioni professionali: infatti, dopo aver lavorato come impiegato di concetto nelle Saline di Comacchio negli anni Sessanta era stato trasferito a Chiaravalle per un lavoro di controllo.

Dal matrimonio nacque nel 1870 a Chiaravalle (al numero civico 10 di piazza Mazzini) Maria Montessori. Nel febbraio del 1873 Alessandro venne trasferito a Firenze dove rimarrà con la famiglia per due anni; seguì un altro trasferimento a Roma, e qui Maria compì i suoi studi sempre seguita dalla madre, la quale – come ha ricor-

dato Anna Maria Maccheroni – educò la figlia “all’attenzione verso gli altri, non disgiunta dai propri doveri”, coinvolgendola talvolta in “opere di carità”. Renilde fu educatrice anche severa della figlia, cui peraltro seppe essere vicina, favorendone l’amore per la cultura, la scienza, la religione e la carità. In breve (per dirla con Erika Saccuti) Renilde era “una donna molto intelligente; non potendo frequentare l’università, perché a quel tempo era proibito alle donne, si creò una propria cultura leggendo tantissimo. Nutriva gli stessi sentimenti patriottici e liberali del marito, ed era cattolica fervente.

Possiamo allora dire che Renilde era orgogliosa tanto della sua famiglia di provenienza (in particolare del fratello Antonio) quanto della famiglia che aveva costituito con Alessandro Montessori (in particolare della figlia Maria); Renilde era casalinga e, nel contempo, di buona cultura, credente nella Chiesa e, nel contempo fiduciosa nella scienza. Per un verso era in continuità con l’impostazione tipica delle donne del suo tempo e per altro verso in discontinuità perché aperta alla cultura e alla scienza, al liberalismo e al patriottismo. Mi sembra pertanto felice definizione quella di Rita Kramer, secondo la quale Renilde Stoppani fu “una donna in transizione”, nel senso che fu una donna che riuniva in sé *tradizione e innovazione*, più precisamente è da dire che, “se nella sua vita seguiva le convenzioni dedicandosi unicamente al matrimonio e alla famiglia, mai cessava di incoraggiare la figlia a seguire i suoi sogni e ambizioni, anche se ciò significava rompere con la tradizione”.

## 5. I genitori di Maria Montessori

Vediamo più da vicino il rapporto di Maria Montessori con i suoi genitori, e utilizziamo al riguardo quanto ha scritto una studiosa montessoriana come Paola Trabalzini in un saggio pubblicato su “La mediazione pedagogica”, in particolare il paragrafo relativo a “L’infanzia e l’educazione familiare”.

*Alessandro Montessori* era stato inviato a Chiaravalle nel 1865, all’età di trentatré anni, dal Ministero delle Finanze presso il quale era impiegato; in questa cittadina conobbe Renilde Stoppani, che sposò nel 1866. Al momento della nascita della figlia, Alessandro era il direttore della Manifattura Tabacchi di Chiaravalle. Liberale,

formatosi nella rigida disciplina militare, aveva partecipato ad una delle prime battaglie per il Risorgimento e, distintosi per il coraggio, aveva ricevuto, nel 1849, una onorificenza.

La determinazione e la fermezza del suo carattere si ritrovano anche nel rapporto con la figlia, tanto che (come rileva la Trabalzini) il suo temperamento deciso e severo e la sua formazione lo condussero a dissentire con la decisione della figlia di studiare matematica e successivamente, una volta mutata opinione, di iscriversi alla Facoltà di medicina. Riteneva, infatti, come la maggior parte delle persone del tempo, che il ruolo primario di una donna consistesse nell'essere moglie e madre, e considerava opportuno che la figlia proseguisse gli studi divenendo, ad esempio, insegnante, professione socialmente considerata come la naturale proiezione del ruolo materno, mentre riteneva inopportuna la carriera di medico con l'inevitabile frequenza di una Facoltà a presenza esclusivamente maschile e lo studio di discipline "che potevano apparire scabrose per una giovane di cui si era curata attentamente l'educazione".

Aggiunge la Trabalzini che il clima di freddezza e di distacco tra padre e figlia ebbe un momento di rasserenamento in occasione del successo ottenuto da Maria Montessori quando svolse, ancora studentessa, una conferenza (presso la Facoltà di medicina) alla quale era presente un pubblico ostile, costituito da studenti suoi colleghi e pronto a disturbare, tanto che la Montessori raccontava di essersi sentita come un domatore di leoni che entrava nella gabbia. Di fatto la futura dottoressa con la sua brillante trattazione ottenne molti consensi ed i colleghi studenti si recarono a congratularsi con il padre che "era stato lì, mescolato col pubblico, freddo, accigliato. Quando si trovò così festeggiato e onorato lasciò cadere il risentimento".

Possiamo dunque concludere con la Trabalzini che le idee conservatrici impedivano al padre di condividere le scelte della figlia e il suo carattere di palesare la soddisfazione per i risultati che la giovane studentessa andava ottenendo, tuttavia di fatto Alessandro Montessori seppe seguire i momenti più importanti della carriera della figlia, tanto che in occasione del trentesimo compleanno di lei, nel 1900, le fece dono di una raccolta di articoli riguardanti la sua attività,

apparsi in vari giornali italiani e stranieri, che lui aveva conservato.

E torniamo a **Renilde Stoppani**. Più intenso e complesso (scrive la Trabalzini) dovette essere stato il rapporto di Maria Montessori con la madre, sua prima estimatrice e costante sostenitrice, colei che trascorreva con la figlia lunghe serate ricche di discussione e di studio. Renilde – che (come ho accennato) nella famiglia Stoppani aveva potuto ammirare la figura di studioso, religioso e scienziato rappresentata dal fratello Antonio – aveva ricevuto una buona educazione, sviluppando una grande passione per la lettura. Liberale, come lo era il marito, e credente, aveva anche lei respirato e condiviso gli ideali del Risorgimento. Forse (secondo la Trabalzini) l'aver vissuto le limitazioni sociali e culturali poste alle aspirazioni femminili, e quindi anche alle proprie, indusse Renilde ad essere vicina alla figlia mentre intraprendeva, rispetto ai tempi, un percorso di studio alternativo che l'avrebbe condotta a divenire una scienziata.

È dunque possibile ipotizzare che Renilde proiettasse sulla figlia aspirazioni che ella a suo tempo non aveva potute realizzare, e che da parte di Maria Montessori la presenza della madre costituisse uno stimolo costante. Precisa la Trabalzini: la fiducia nelle qualità e capacità di Maria non si tradusse, però, in un atteggiamento indulgente da parte di Renilde, una donna che non rinunciava a interventi anche severi, dal carattere deciso e che rivestì un ruolo rilevante nella formazione della figlia, essendone la consigliera, l'amica, la confidente. In breve, possiamo concludere con la stessa studiosa che Maria Montessori venne educata nel rispetto della disciplina (talvolta con rigore) e comunque nell'affetto dei genitori (ai quali Maria dedicò il libro intitolato *Antropologia pedagogica*) e crebbe mostrando sin da bambina attenzione e sensibilità per la sofferenza dei meno fortunati.

L'educazione ricevuta da Maria Montessori corrispondeva nei suoi tratti generali a quella di una giovane la cui famiglia apparteneva alla media borghesia italiana della seconda metà dell'800, dove alla madre era affidato il compito dell'educazione dei figli, ruolo che Renilde (come si è cercato di evidenziare) interpretava in modo deciso e attivo. E questo (ripetiamo) sia per la sua provenienza familiare sia

per la sua formazione culturale, per cui si conferma la validità della definizione di “donna in transizione” datale dalla citata Kramer.

## 6. **Maria Montessori: “una donna nuova”**

Eccoci al *percorso formativo* di Maria Tecla Artemisia Montessori. La quale a Roma venne iscritta alla scuola preparatoria comunale di Rio Ponte, e frequentò la scuola elementare, soffrendo alcuni problemi di salute. Studiò francese e iniziò a studiare pianoforte. Verso gli undici anni cominciò ad appassionarsi agli studi, e nel 1884 s'iscrisse a una scuola governativa femminile: la “Regia scuola tecnica” (oggi Istituto Tecnico “Leonardo Da Vinci”, in via degli Annibaldi), dove si diplomò. Fin dai primi anni di studio Maria manifestò interesse per le materie scientifiche, soprattutto matematica e biologia, una circostanza che (come abbiamo ricordato) le causerà contrasti con il padre, il quale avrebbe voluto avviarla alla carriera d'insegnante; la madre, invece, non smise mai di sostenerla.

Maria Montessori non poté inizialmente iscriversi alla Facoltà di Medicina, come era sua intenzione, per la mancanza del diploma di maturità classica. Per superare la difficoltà di accesso, s'iscrisse alla Facoltà di Scienze e dopo due anni poté trasferirsi presso la Facoltà di Medicina dell'Università “La Sapienza” di Roma. Particolarmente importanti per il futuro impegno a favore dei bambini dei quartieri poveri di Roma, furono le lezioni di igiene sperimentale, tenute dal professore marchigiano Angelo Celli (Cagli 1857 - Monza 1914) il quale era convinto che alcune malattie molto diffuse, come la malaria e la tubercolosi, erano espressione di marginalità sociale e quindi si sarebbero potute debellare con l'impegno dello Stato. Negli anni precedenti la laurea, gli impegni di studio di Maria si orientarono sempre più verso ricerche di tipo sperimentale in laboratorio. Durante la preparazione della sua tesi, frequentò le lezioni di antropologia fisica tenute da Giuseppe Sergi. La tesi, discussa il 10 luglio del 1896, fu a carattere sperimentale.

Maria Montessori fu la terza donna italiana (la prima era stata Ernestina Puritz-Manasse Paper a Firenze nel 1877 e la seconda Maria Farné Vellada a Torino nel 1878) a conseguire la laurea in medicina. Data la specializzazione in neuropsichiatria, Maria ottenne la nomi-

na di assistente presso la clinica psichiatrica dell'Università di Roma, in collaborazione con Giuseppe Ferruccio Montesano (con cui ebbe un sodalizio professionale e affettivo). Si dedicò al recupero dei bambini e delle bambine con problemi psichici, al tempo definiti *anormali* e maturò la convinzione della possibilità del loro inserimento nella comunità attraverso un percorso di educazione adeguato. Al riguardo si aggiornò sulla principale letteratura e sperimentazione estera, e partecipò anche a numerosi convegni pedagogici, in varie città europee; ciò le permise di entrare in contatto con la scuola di Itard e Seguin e di apprendere i loro metodi sperimentali di rieducazione dei minorati mentali.

Non solo: contribuì anche con il suo impegno alla **emancipazione femminile**. Nel 1896 partecipò in rappresentanza dell'Italia al *Congresso femminile* di Berlino, dove fece un intervento sul diritto alla parità salariale tra donne e uomini. Piace ricordare che in quell'occasione le donne operaie di Chiaravalle, raccolsero una somma per contribuire alle sue spese di viaggio. Partecipò anche al successivo *Congresso femminile* di Londra nel 1899. Nel 1898 aveva presentato a Torino, al *Congresso pedagogico*, i risultati delle sue prime ricerche in **campo educativo**; dopo breve tempo, divenne direttrice della Scuola magistrale ortofrenica di Roma. Con lo spostamento dei suoi interessi sul lato dell'educazione, nutrì l'idea di studiare filosofia alla Università di Roma "Sapienza".

Dalla relazione con il Montesano nacque, nel 1898, un figlio, Mario, che Maria partorì di nascosto. Si crede (scrive Erika Saccuti) che la decisione di non sposarsi sia dipesa dall'influenza delle rispettive famiglie: quella di lui per il carattere indipendente di Maria, quella di lei – specie la madre – preoccupata che la vita coniugale e le cure di una famiglia potessero ostacolare la sua carriera scientifica. La Montessori affidò il figlio a una famiglia di Vicovaro (un paesino del Lazio), precisamente alle cure di Vittoria Pasquali, e successivamente lo fece iscrivere in un collegio. Il rapporto con Montesano finì in modo drammatico e, dal momento in cui apprese che egli avrebbe sposato un'altra donna, Maria prese a vestirsi solo di nero, segno di lutto per quell'amore finito.

Nel 1899 aderì alla *Società Teosofica* (alla quale rimarrà legata e, negli anni della II Guerra mondiale, fu a Adyar in India, nella sede internazionale della Società, sia pure in domicilio coatto: e come scrive Lucetta Scaraffia: “non si trattò di un’adesione superficiale: il pensiero pedagogico della Montessori, i suoi scritti filosofico-femministi riportano notevoli tracce dell’influenza teosofica”. Nel 1904 conseguì la libera docenza in antropologia e prese a occuparsi dell’organizzazione educativa degli asili infantili.

Nel 1907, nel quartiere popolare di San Lorenzo a Roma, aprì la prima “Casa dei bambini”, in cui applicò una nuova concezione di scuola d’infanzia secondo *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909), si avviò così il suo originale metodo educativo.

Dopo la morte di sua madre (1912), Maria prese con sé il figlio, ormai quattordicenne, presentandolo come un nipote (la verità fu rivelata solo nel suo testamento). Nel 1913, si trasferì negli Stati Uniti, e il “New York Tribune” la presentò come “la donna più interessante d’Europa”. Dal successo dell’esperimento romano nacque il “movimento montessoriano, dal quale nel 1924 ebbero origine la “Scuola magistrale Montessori” e l’”Opera Nazionale Montessori”, eretta, quest’ultima, in Ente morale e volta alla diffusione, attuazione e tutela del suo metodo; Maria Montessori ne divenne Presidente onoraria. E in un primo tempo trovò sostegno in Mussolini (nel 1926 aderì al PNF), ma in un secondo tempo entrò in contrasto con il regime fascista, e nel 1934 abbandonò l’Italia, continuando a promuovere il suo Movimento.

Oggi l’ONM continua nel suo impegno in Italia di presenza e diffusione del Metodo Montessori, mentre su un piano internazionale va segnalata l’AMI (Associazione Montessoriana Internazionale), cui si dedicarono tra gli altri il figlio Mario (1898-1982) e la pronipote *Renilde* (1929-2012), con la quale torna il nome della madre di Maria Montessori, a segnalare la memoria di una donna importante per Maria e la sua famiglia; vorrei sintetizzare l’opera di Renilde in due parole: *conoscenza e carità*: a queste Renilde educò Maria, e a queste Maria s’ispirò nella sua vita e nel suo pensiero, aggiungendovi una terza “c” fondamentale, quella della *cura*, nel duplice senso di curare e di prendersi cura.

*Per concludere:* un cenno al **pensiero montessoriano** (cui sono dedicati i saggi di questo libro) solo per ricordare che si caratterizza per quella che viene considerata la “scoperta dell’infanzia”, per quelli che sono i capisaldi del “metodo educativo” e per quello che è il “lascito culturale” fondamentale di Maria Montessori; si renderà evidente (come cercherò di mostrare) la decisa novità del pensiero montessoriano (che non è solo pedagogico e didattico, ma anche scientifico e filosofico, sociale e religioso), e traspariranno anche alcune influenze dovute (come ho accennato) agli Stoppani: lo zio Antonio e la madre Renilde.

Di “**scoperta dell’infanzia**” si parla a proposito dell’opera montessoriana, in quanto la Chiaravallese ha incentrato la sua concezione su una inedita *idea di bambino*, e alcune sue definizioni (diventate famose) riassumono bene la novità: “pagina bianca”, “embrione spirituale”, “cittadino dimenticato”; attraverso queste ed altre espressioni la Montessori si è configurata come l’iniziatrice di una nuova scienza: *la scienza dell’infanzia*, in quanto ne riconosce la peculiarità e, insieme, la dignità, nel senso che il bambino è soggetto di diritti, e di diritti specifici, per cui è da riconoscere come persona in atto, e non in potenza, dotato di potenzialità che gli permettono, se messo in condizione, di conquistare la sua libertà: è questo “il segreto dell’infanzia” che Maria Montessori ha portato alla luce e che permette di nutrire una grande fiducia nell’infanzia, per cui ad essa è demandato il compito di rinnovare il mondo.

A partire da questa concezione, la Montessori ha elaborato un originale **metodo educativo** (il “Metodo Montessori”) che si basa essenzialmente su quattro punti: *l’educando* impegnato a conquistare la propria autonomia (di soggetto libero e responsabile); *l’educatore* impegnato a osservare e capire il bambino (che gli chiede una cosa soprattutto: “aiutami a fare da me”); *il materiale* brevettato dalla stessa Montessori, cioè scientificamente predisposto affinché il bambino possa operare (secondo le leggi del suo sviluppo); *l’ambiente* adattato, cioè a misura del bambino in modo che egli si senta a suo agio (“Casa dei bambini” è la denominazione della scuola montessoriana).

Il **progetto educativo** perseguito dalla Montessori sulla base delle

menzionate esigenze soggettive e oggettive può essere sintetizzato nell'idea (cara all'ultima Montessori) di “*educazione cosmica*”, che comporta un apprendimento della realtà tutta secondo una logica che ne riconosca l'unità e l'organicità e si potrebbe parlare di diritto alla conoscenza. Ma la condizione per una educazione che sia veramente rispettosa dell'infanzia, sta nel superamento di quella che è la “madre di tutte le guerre”, vale a dire la violenza (“nera” o fisica e “bianca” o psichica) che l'adulto esercita sul bambino, e che si realizza nelle diverse forme quando manca la pariteticità tra adulto e bambino, quando manca la centralità del bambino, e c'è una visione adultocentrica; occorre invece avere consapevolezza che il bambino è “padre dell'adulto”, per cui all'educazione infantile occorre dedicarsi, se si vuole cambiare il mondo in senso umanistico.

Più volte candidata al Premio Nobel per la pace, la Montessori non lo ha mai ottenuto, ma il suo metodo, diffuso in tutto il mondo ed esteso a tutta l'età evolutiva (e anche oltre), rappresenta il migliore riconoscimento della grandezza di Maria Montessori, la quale ha riassunto il senso del suo impegno nella frase che ha voluto scritta sulla sua tomba: “*Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo*”. Un ideale, questo, che a ben vedere ha una portata scientifica e religiosa, filosofica e pedagogica, metodologica e didattica: di tutti questi approcci e apporti si caratterizza la concezione montessoriana, che affonda le sue radici anche nell'esperienza familiare, esistenziale e relazionale di Maria Montessori, una concezione che certamente è soprattutto educativa, ma altrettanto certamente è anche sociale, e proprio dalla interazione tra educazione e società scaturisce la specificità originale e vitale di questa pensatrice.

## Bibliografia

- P. Trabalzini, *Maria Montessori: un itinerario biografico e intellettuale (1870-1909)*, in “La mediazione pedagogica”; R. Kramer, *Maria Montessori. A Biography*, Da Capo, 1988; Ead., *Maria Montessori. Biografia di una innovadora de la pedagogia*, SM, 2020.
- E. Catarsi, *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*, Il Leone Verde, Torino 2020; F. Fabbri (a c. di), *Maria Montessori e la società del suo tempo*, Castelvechi, Roma 2020; A. Leonarduzzi, *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967; Mario M. Montessori jr, *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, pref. di Carolina Montessori, Il Leone Verde, Torino 2018.
- V. P. Babini e L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000; L. Marchioni, *L'adolescente Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2015; A. Matellicani, *La “Sapienza” di Maria Montessori. Dagli studi universitari alla docenza 1890-1919*, Aracne, Roma 2007; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, a c. di M. Grifò, Il Leone Verde, Torino 2018; P. Gioveti, *Maria Montessori. Una biografia*, Mediterranee, Roma; A. Valerio, *Maria Montessori*, Pacini Fazzi, Lucca 2020; G. Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori, Regine, dame e altre donne*, Fefè, Roma 2015; C. De Stefano, *Il bambino è il maestro*, Rizzoli, Milano 2020; M. Gilsoul, *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, Giunti, Firenze 2022.

---

*Renilde Stoppani Montessori, una donna in transizione*, conferenza tenuta nel 2018 al Palazzo comunale di Monte San Vito (inedito)



## PARTE PRIMA

### PER UNA RILETTURA DELL'OPERA DI MARIA MONTESSORI

*In questa prima parte, ripropongo alcuni saggi (frutto di conferenze e relazioni) con l'intento di presentare una rilettura dell'opera montessoriana. Apro con due contributi, che vanno al cuore del pensiero montessoriano, e che sono stati da me presentati all'Accademia marchigiana di scienze, lettere e arti di Ancona, di cui – piace ricordare – la Dottoressa era stata nominata socio corrispondente fin dal 1927, anche se – piace meno ricordare – non era stata poi passata a socio effettivo o, meglio ancora, a socio onorario; in una qualche maniera si è in parte assolto a questo debito con l'istituzione – nell'ambito dell'Accademia – del Centro studi e documentazione di Pedagogia dei diritti umani e della pace a lei intitolato. I successivi due contributi sono legati a convegni montessoriani, a cui sono stato invitato come relatore, e in cui mi sono dedicato a due temi cruciali: quello della conoscenza e quello della bellezza. Infine, altri due contributi sono stati elaborati in occasione della pubblicazione del volume di scritti dell'ultima Montessori da me curato con il titolo Formazione dell'uomo e educazione cosmica. Dall'insieme mi sembra emergere nel pensiero montessoriano un inedito rapporto fra teoria e prassi, messe tra loro in un circolo virtuoso, che evita tanto il teoreticismo, quanto il prassismo, coniugando insieme l'impegno teorico e l'impegno pratico; la Montessori ha mostrato come – dal punto di vista epistemologico – siano coesenziali osservazione e riflessione, esperienza e competenza, scienza e sapienza, razionalità e spiritualità. In questa compresenza di "pensiero e metodo" mi sembra consistere "la rivoluzione" di Maria Montessori e la sua pedagogia "per una nuova globalizzazione", per usare le indicazioni dei due contributi pubblicati a margine del citato volume.*

### ***1. Al cuore del pensiero montessoriano: pace e pacificazione***

1. Il problema nodale del pensiero montessoriano -
2. I concetti di pace e educazione in Montessori -
3. Alcune interpretazioni della irenologia montessoriana - *Bibliografia*

### ***2. Il pensiero di Maria Montessori:***

#### ***una nuova educazione per una nuova società***

1. Montessori tra scienza e filosofia - 2. Antropologia e irenologia montessoriane - 3. Infanzia e diritti - *Bibliografia*

### ***3. L'embrione spirituale centro del pensiero montessoriano***

1. Una categoria montessoriana -
2. Quale antropologia - 3. Quale società - *Bibliografia*

### ***4. Il valore della bellezza nell'opera montessoriana***

1. La questione antropologica - 2. Il dibattito contemporaneo sulla bellezza -
3. La bellezza nella pedagogia montessoriana - 4. Bellezza e educazione cosmica -
5. Dalla scoperta del bambino alla scoperta dell'uomo - *Bibliografia*

### ***5. L'ultima Montessori***

1. Un pensiero per una nuova globalizzazione -
2. La rivoluzione montessoriana - *Bibliografia*

## 1. AL CUORE DEL PENSIERO MONTESSORIANO: PACE E PACIFICAZIONE

### 1. Il problema nodale del pensiero montessoriano

Maria Montessori (nata a Chiaravalle di Ancona nel 1870 e morta a Noordwijk nel 1952) è universalmente conosciuta, anche se è da dire che è più nota per la sua metodologia educativa che non per la sua pedagogia in generale (e per il pensiero che la anima), rimasta molto spesso in ombra, proprio a causa del dibattito intorno al suo metodo (il Metodo Montessori, appunto); il che ha finito con il provocare un eccesso di valutazione positiva ovvero negativa, tanto che – scriveva Francesco De Bartolomeis nel 1953, ma l’osservazione si può sostanzialmente ripetere anche oggi (1980) – “stenta a farsi strada un giudizio equilibrato, sereno, cioè storico sulla educatrice di Chiaravalle”. Sono convinto che spostare il centro della riflessione sulla Montessori dalla didattica alla pedagogia e all’antropologia può servire a superare certe polemiche (particolarmente vive finché è stata in vita) e magari far valutare più obiettivamente il suo stesso metodo, che – annotava Giuseppe Prezolini fin dal 1917 (con la sua consueta radicalità di giudizio) – “è molto più di un metodo ed è ben altro che una pedagogia scientifica. Questo giudizio del Prezolini andrebbe oggi letto, però, nel senso di *liberare il pensiero montessoriano* dai tentativi di lettura sia in chiave positivista che idealistica, per sottolineare che la concezione della Montessori si può definire – come ha scritto recentemente Giacomo Cives (1984) – “inattuale, cioè aperta oltre la sua attualità cronologica”.

Ciò si rivela in modo inequivocabile riguardo al problema della pace, come cercherò di chiarire in questa relazione. Il contributo che la Montessori ha dato a questo problema è stato tanto apprezzato che, tra il 1949 e il 1951, la pedagogista marchigiana fu candidata al Premio Nobel per la pace (ma non tanto da farle vincere il Premio). Tuttavia è anche da rilevare che, successivamente, questo aspetto della sua concezione è stato piuttosto trascurato dalla critica montessoriana; infatti si può segnalare un solo specifico saggio anche se parti-

colarmente interessante: quello di Salvatore Valitutti del 1957. Solo recentemente, forse anche per la pressante attualità del problema della pace, si è dedicata una specifica attenzione all'impostazione della Montessori con interventi di Cives e dello stesso Valitutti, oltre che di altri studiosi, sollecitati dalla montessoriana rivista "Vita dell'infanzia" nel 1983. Questa rinnovata attenzione per la *irenologia* della educatrice marchigiana mi sembra da sottolineare positivamente, perché può favorire una ripresa di interesse, al di là delle polemiche didattiche (ormai datate), per una concezione pedagogica che ha ancora molto da insegnare sia dal punto di vista educativo che culturale.

Infatti, la pedagogia della Montessori risultata centrata su un concetto di *educazione* che è indissolubilmente legato (come vedremo) al concetto di *pace*; ciò peraltro comporta che una riflessione sul significato e il ruolo che la Montessori attribuisce alla pace implica, a ben vedere, una riflessione sulla sua teoria pedagogica generale (e sul pensiero che è sotteso) e permette di intendere più adeguatamente anche il messaggio contenuto nella sua impostazione metodologica. È da rilevare subito che le idee montessoriane sulla pace non sono espresse solo in quei contributi che, redatti tra il 1932 e il 1939, e pubblicati poi in volume nel 1948 (in italiano l'anno successivo da Garzanti con il titolo *Educazione e pace*), trattano esplicitamente di questo tema. Se si ritenesse che solo tali scritti (una quindicina in tutto) siano dedicati alla pace, si potrebbe credere che ristretto sia stato l'interesse della Montessori per la pace; in realtà, negli scritti direttamente dedicati alla pace, l'educatrice di Chiaravalle non ha fatto altro che sottolineare alcune sue tipiche concezioni di pedagogia generale (scientificamente elaborata e filosoficamente animata).

Sono pertanto d'accordo con Valitutti nel definire quella montessoriana "una pedagogia irenica" (e, come vedremo più avanti, "irenologica"), mentre mi pare riduttivo affermare che è l'ultima Montessori a scoprire la pedagogia della pace; in tal senso sembra muoversi Giustino Broccolini, del quale peraltro condivido il giudizio sul volume *Educazione e pace* considerato "ricca miniera di idee" che, "nonostante l'accentuata frammentarietà di esposizione, offre numerosissimi spunti interpretativi del variegato pensiero montessoriano"

(variegato – preciserei – per le implicanze e le conseguenze su diversi piani: antropologico, epistemologico e assiologico). È peraltro da aggiungere che lo stesso Broccolini, pur parlando della “Montessori umanitaria dell’ultimo periodo” e di “pensiero maturo della Montessori nel suo atteggiamento irenico e psicoanalitico, riconosce che, “d’altra parte, il costante riferimento ad una rigenerazione dell’umanità attraverso l’educazione del bambino è un motivo basilare di tutta la metodologia montessoriana, prima e indipendentemente dal momento cosiddetto ‘irenico’ della nostra educatrice”.

Torniamo alla spiegazione che Valitutti dà della definizione di pedagogia irenica riguardo alla concezione montessoriana. “La **pedagogia polemica** è quella che fa della lotta il fattore principale del processo educativo. L’educando per progredire deve lottare contro sé stesso o contro gli altri, contro la vecchia società o contro la natura. Alla lotta Maria Montessori sostituisce l’attività liberamente creatrice che non divide ma unisce (...) in quanto fa della pace (ecco il punto che ritengo vada fortemente sottolineato) non solo il fine ma anche il mezzo del processo educativo. Il bambino montessorianamente concepito non è un combattente ma un lavoratore, anzi un operaio che nella pace, ossia in un ambiente pacificato, che non è più teatro di lotte ma sede e strumento di lavoro, costruisce i poteri dell’uomo. Questa **ispirazione irenica** – afferma Valitutti e sono d’accordo con lui (pur con la precisazione che farò più avanti) – è rintracciabile sin dalle prime opere dell’autrice”.

Sulla base della documentazione fornita da questo studioso ritengo legittimo sostenere che “il problema dell’educazione in relazione alla pace tra gli uomini e tra i popoli non solo è stato il problema centrale del pensiero pedagogico di Maria Montessori, ma quello per mezzo del quale ella ha potuto scavare più profondamente in sé stessa, raggiungendo quella non superficiale regione in cui passano le linee della continuità delle idee e dei sentimenti che danno impulso allo sforzo propulsivo dell’umanità”. Insomma, si può dire che educazione e pace furono **i due motivi principali del suo pensiero**, furono nello stesso tempo i fini più costanti e congiunti della sua azione continua e crescente” considerando la Montessori “l’educa-

zione come attività creatrice della pace” e “la pace come condizione necessaria e perfetta dello sviluppo della vita dell’uomo”.

## 2. I concetti di pace e di educazione in Montessori

### *Pace e educazione*

Sottolineata la centralità del tema della pace nella pedagogia della Montessori, passo ora a precisare il senso della sua attualità, che è rintracciabile sia relativamente al *concetto di pace* che al *concetto di educazione alla pace*: opererò tale ricognizione facendo prima riferimento agli scritti della Montessori e poi alle osservazioni fatte da alcuni studiosi.

Inizio dal *concetto di pace*. Al riguardo la Montessori distingue tra pace autentica e pace inautentica. “Generalmente – scriveva nel 1932 – s’intende per pace la cessazione della guerra: ma questo concetto negativo non è quello della pace”, perché significa solo “l’adattamento forzato dei vinti a un dominio reso stabile”. Invece “la vera pace” fa pensare al trionfo della giustizia e dell’amore tra gli uomini: fa pensare a un mondo migliore, ove regni l’armonia”. Una tale pace “è una meta – precisava nel 1936 – che si può raggiungere soltanto attraverso l’accordo, e due sono i mezzi che conducono a questa unione pacificatrice: uno è lo sforzo immediato di risolvere *senza violenza* i conflitti, vale a dire di eludere le guerre; l’altro è lo sforzo prolungato di *costruire* stabilmente la pace tra gli uomini. Ora evitare i conflitti è opera della *politica*: costruire la pace è opera dell’*educazione*”. Ed è quest’ultima che conta veramente, giacché “la pace è un principio pratico di umanità e di organizzazione sociale – scriveva nel 1937 – che si fonda sulla stessa natura dell’uomo. Essa non lo sottomette, ma lo esalta; non lo umilia, ma lo fa cosciente del proprio potere sull’universo. E poiché si fonda sulla natura dell’uomo, è un principio unico e universale, comune a tutti gli uomini”. Pertanto “la questione della pace – aggiungeva nel 1948 – può essere considerata da un punto di vista negativo come fa in genere la politica, nel senso di ‘evitare le guerre’ e di risolvere così senza violenza i conflitti tra le nazioni. La pace ha in sé il concetto positivo di una “*ristrutturazione sociale costruttiva*”, il cui punto di partenza è la *ricostruzione psichica dell’uomo*.”

Eccoci di fronte al concetto di educazione: alle responsabilità dell'educazione. Infatti "per iniziare una sana ricostruzione psichica degli uomini, bisogna rifarsi al *bambino*: bisogna – scriveva nel 1932 – riconoscere in lui non il figlio, non la creatura su cui si concentrano le nostre responsabilità: bisogna studiarlo non come creature dipendente, ma come un essere indipendente che va considerato per sé stesso. Dobbiamo ricorrere al bambino come ad un Messia, ad un salvatore, ad un rigeneratore della razza e della società". Occorre – ribadiva nel 1936 – "rifarsi al bambino, orientare verso di lui gli sforzi della scienza, perché in lui risiede l'origine e la chiave degli enigmi dell'umanità. Il bambino è ricco di poteri, di sensibilità, di istinti costruttivi che ancora non sono stati considerati né utilizzati. Per potersi sviluppare egli ha bisogno di mezzi più vasti di quelli che gli sono stati offerti sinora; e non è forse modificando – si chiedeva la Montessori – la struttura dell'educazione che questa finalità si può raggiungere? Bisogna – rispondeva – che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino, e prepari per lui e per l'adolescente un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale".

Il problema, dunque, è quello del rapporto tra *infanzia ed età adulta*; è qui che si trova – scriveva nel 1932 – "un conflitto reale e terribile: una guerra senza tregua, che accoglie l'uomo alla nascita e lo accompagna durante tutto lo sviluppo. È il conflitto tra adulto e bambino, tra forte e debole; e possiamo aggiungere tra cieco e veggente". Infatti "l'adulto vince il bambino: e, nel bambino, divenuto uomo, restano perpetuamente i caratteri di quella famosa pace dopo la guerra che da un lato è distruzione e dall'altro doloroso adattamento". "Ora – scriveva la Montessori nel 1932 – ma le sue parole sono del tutto attuali – la lotta tra l'adulto e il bambino è realizzata nella famiglia e nella scuola in quella forma che si chiama ancora con vecchia parola l' *educazione*. (...) L'obbedienza a cui è sottomesso il bambino nella famiglia e nella scuola, obbedienza che non ammette ragione e giustizia, prepara l'uomo a essere sottomesso per fatalità di cose", così "si apre la via allo spirito di devozione, quasi di idolatria verso i condottieri, che rappresentano l'uomo rattrappito il padre e il maestro, figure che si imposero al bambino come perfette e infallibili. Così, la disciplina diventa quasi sinonimo di schiavitù".

Ne consegue che “per raggiungere la pace nel mondo occorrono due cose: prima di tutto, un *uomo nuovo*, l’uomo migliore; e poi un *ambiente* che non abbia più limiti innanzi all’infinito desiderio dell’uomo”. Ma in questa prospettiva è evidente che la questione dell’educazione rispetto alla guerra e alla pace “non riguarda il contenuto della *cultura*. Si parli o no di guerre ai bambini, si adatti in un modo o nell’altro la storia dell’umanità ad uso dei fanciulli, ciò non cambia nulla al destino della società. Il fallito, l’indebolito, lo schiavo infine, l’essere non sviluppato, è sempre l’uomo uscito da un’educazione che è lotta cieca tra il forte e il debole”.

Dunque, per la Montessori (come scriveva nel 1937), “nello sviluppo della personalità, due strade sono possibili: quella dell’uomo che ama e quella dell’uomo che possiede: da un lato l’uomo che ha conquistato la sua indipendenza e che si associa con gli altri in modo armonioso, d’altro lato l’uomo schiavo che, volendosi liberare, diviene schiavo del possesso e giunge all’odio”. E precisa: “oggi il bambino è un *‘cittadino dimenticato’*: la società deve ormai ricordarsi di lui e preparargli un ambiente adatto alle sue esigenze vitali ed alla sua liberazione spirituale. Resta da compiere attorno al bambino una grande opera sociale di giustizia, di armonia e di amore: e questa deve essere l’opera di educazione, che solo sotto questa forma potrà contribuire alla costruzione di un nuovo mondo ed alla realizzazione della pace”. Insomma, “se eliminando le ingiustizie si potrebbe fare un passo verso la pace, (...) bisogna anzi tutto riconoscere la più grande delle ingiustizie: l’ingiustizia verso il bambino che non è limitata a un gruppo o ad una nazione, ma che è universale”. Se è il progresso sociale quello che potrà liberare veramente gli uomini, allora “non dimentichiamo che c’è una parte dell’umanità da liberare ancora radicalmente: questa parte dell’umanità è l’infanzia”.

### ***Educazione alla pace***

Fu al VI Congresso internazionale Montessori su “educare per la pace (Copenaghen, 1937) che l’educatrice di Chiaravalle ebbe modo di articolare il suo pensiero attraverso sei contributi, cui è ora opportuno richiamarci. La Montessori non si nascondeva che “parlare di

un'educazione alla pace in un'epoca critica come la nostra, in cui la società è costantemente minacciata dalla guerra, potrebbe sembrare frutto di una idealità ingenua. Ma io credo invece – sosteneva con vigore la Montessori – che la preparazione alla pace attraverso l'educazione sia l'opera più efficacemente costruttiva contro la guerra, dato che le guerre di oggi non trovano alcuna giustificazione nelle esigenze dei popoli, né offrono loro alcuna speranza di miglioramento”. Pertanto “una scienza che studia il nostro tempo diventa urgentemente necessaria e sarebbe, questa, la *scienza della pace*. Questa scienza dovrebbe a mio parere (aggiungeva la Montessori) considerare e sfruttare in modo particolare due realtà. L'una è che esiste un *bambino nuovo*, di cui oggi siamo riusciti, fornendo i mezzi necessari al suo *sviluppo normale*, a scoprire le leggi atte a rivelarci un uomo molto differente da quello che si conosceva per il passato. L'altra è che oggi l'umanità costituisce sotto molti aspetti una *nazione unica*”.

Più precisamente (puntualizzava la Montessori) “l'educazione cui va affidato il compito di apportare un contributo alla pace dev'essere necessariamente assai complessa e affatto diversa da quella che si intende comunemente. L'educazione, quale viene generalmente considerata nel nostro tempo, non rientra nelle grandi questioni sociali, né compenetra i fatti che riguardano la collettività umana: essa viene considerata una cosa di poca importanza. Mentre una educazione che mirasse alla pace dovrebbe essere considerata da tutti un fattore fondamentale e indispensabile, il punto di partenza, una delle questioni che interessano tutta l'umanità”. Per la Montessori, “l'educazione non è istruzione, nel senso in cui la si considera nelle scuole; per noi – precisava la pedagogista di Chiaravalle – l'educazione è la *tutela di un'obbedienza alla vita*. L'educazione deve aiutare il bambino fin dalla nascita nel suo svolgimento psichico (...) ed il bambino deve poter vivere in un ambiente costruito per lui che corrisponda ai suoi bisogni: così potrà sorgere una scienza nuova, e con essa il primo inizio della costruzione di un mondo della pace. L'armonia tra adulto e bambino, la creazione di un ambiente per chi non ne ha lasciato già intravedere l'opera di ricostruzione”. Per questo la Montessori poteva concludere affermando che “la nostra spe-

ranza per la pace futura non risiede negli insegnamenti che l'adulto può dare al bambino, ma nello sviluppo normale dell'uomo nuovo".

Su questo punto la Montessori non si stancò mai di insistere, distinguendo nell'*educazione alla pace* una parte *negativa* e una parte *positiva*, ch'è quella su cui bisogna soprattutto puntare. Infatti "un'educazione intesa a fondare la pace non può consistere, solo nella ricerca dei mezzi atti a sottrarre il bambino alle suggestioni della guerra. Tutto ciò non costituirebbe che la parte scolastica di un tentativo più vasto, diretto contro la guerra in sé stessa, parte che possiamo definire '*negativa*', intesa cioè ad allontanare la minaccia di un conflitto imminente, più che a preparare la pace nel mondo".

Una tale preparazione nasce da una *nuova impostazione educativa*: mentre "l'educazione, come oggi è intesa, incoraggia gli individui all'isolamento o al culto dell'interesse personale", "un'educazione capace di salvare l'umanità richiede non poco: essa include lo sviluppo spirituale dell'uomo, la sua valorizzazione e la preparazione del giovane a comprendere i suoi tempi". In particolare, l'educazione deve valorizzare gli istinti occulti che guidano l'uomo nella costruzione di sé stesso. Ora – sottolineava la Montessori – tra questi vi è potente l'istinto sociale". In breve si può affermare che, per la Montessori, "l'educazione non può essere considerata un 'particolare insignificante' della vita del popolo, un modo di fornire qualche elemento di cultura ai giovani"; l'educazione deve essere considerata dal duplice punto di vista: dello "sviluppo dei valori umani" dell'individuo e specialmente dei suoi valori 'moralì' – e da quello che ne deriva: di "organizzare gli individui valorizzati in una società conscia del suo fine". In altre parole: "la vera frontiera di difesa contro le guerre è l'uomo stesso, e dove l'uomo è socialmente disorganizzato e svaloriizzato, fa breccia il nemico universale".

Questa convinzione ha animato, più o meno esplicitamente, tutta l'opera della Montessori: da *La scoperta del bambino* a *Il segreto dell'infanzia*, da *La formazione dell'uomo* a *La mente del bambino*, oltre ovviamente a *Educazione e pace*: il motivo conduttore di tutta la pedagogia montessoriana può essere sintetizzato con le parole che la Dottoressa usò in una conferenza del '46 intitolata *L'educazione per*

*il nuovo mondo nuovo: “è necessaria una nuova educazione”*, e aggiungeva che “l’educazione non può avere nessuno dei parziali ideali del passato: “la gioia di vivere, l’ottimismo della speranza, la libertà e la indipendenza; l’amore degli uomini sono conseguenze naturali e necessarie di una formazione normale dell’uomo (...) dove concorre l’utilizzazione di tutte le leggi e le energie messe dalla natura nella creazione dell’uomo”. E siccome “è necessario di aiutare l’umanità a formarsi una nuova coscienza e a realizzare un nuovo adattamento al mondo in cui vive”, la Montessori sottolineava il grande valore dell’educazione, precisando che “non si può considerare una educazione che prepari l’umanità al nuovo mondo, o meglio, al mondo presente, senza cominciare a educare il bambino. Infatti, il bambino è l’organo stesso dell’adattamento. E la più grande importanza dell’educazione, oggi, è di aiutare ad affrettare l’adattamento degli uomini a nuove condizioni di vita.”

Da qui l’imperativo di formare il carattere della personalità fin dall’infanzia, ma – precisava la Montessori ancora una volta – “se non si danno condizioni di libertà e di indipendenza al bambino, tutti gli sforzi di stabilire una disciplina sociale in grandi proporzioni e di fondare una politica della democrazia saranno vani.” E in un’altra conferenza del 1947 su *Educazione per la pace* affermava che, “per predisporre il bambino alla pace bisogna immettere il suo spirito in un’atmosfera di pace”; a tal fine, *indispensabile è il lavoro*, ma – precisava La Dottoressa – non si deve presentare al bambino “il lavoro come un dovere da compiere, qualche cosa che è imposta dal di fuori”, bensì il lavoro deve “sorgere dall’intimo come necessità spirituale”. Se si intende il lavoro in questo senso, esso “ridonda in modo migliore e più compiuto a beneficio di chi lo compie: è formatore della coscienza e concorre a formare il vero individuo sociale”.

### **3. Alcune interpretazioni della irenologia montessoriana**

#### ***La pace tra libertà e democrazia***

Riflettendo sulle idee montessoriane – che ho sintetizzato attraverso le parole della stessa pedagogista – Giacomo Cives recentemente (1984) ha osservato che la costruzione della pace per la

Montessori è una scelta operosa a più livelli: conoscitivo (*scienza della pace*), pratico (*prassi della pace*) e formativo (*educazione alla pace*). Ciò significa che la pace “non è solo negli insegnamenti dati al bambino, sia pur congiunti allo studio oggettivo del fenomeno, ma è insieme anche nella costruzione di un **ambiente** che consenta l'autonomo sviluppo del bambino”. Un ambiente diciamo pure di democrazia, di libertà che non blocchi la spontaneità, che non spenga l'interesse, che non frustri ma sostenga l'intelligenza”. In questo quadro – aggiunge Cives, cogliendo il senso della impostazione montessoriana – l'**educazione alla pace** è solo parte (inseparabile) della più complessiva **educazione alla libertà**, e questa stessa è parte del **processo di ricostruzione** teorica (scientifica) e pratica (sociale e politica) di un mondo diciamo pure autenticamente democratico”.

Su questo punto Cives giustamente pone l'accento nella convinzione che “è difficile comprendere a fondo la Montessori (...) fuori dal rapporto dialettico *libertà per il bambino e bambino per la libertà*, ambiente da liberare per l'infanzia e apporto dell'infanzia alla costruzione della libertà futura. Allo stesso modo: *rapporto libertà-pace*. Dove la pace è in funzione dello sviluppo della libertà, occasione e testimonianza insieme della razionalità dell'uomo, e la libertà realizzata coincide con la pace di una situazione nuova in cui l'uomo è ‘il nuovo cittadino del nuovo mondo: il cittadino dell'universo’”.

Volendo riassumere la lezione di *Educazione e pace*, Cives la sintetizza (in un articolo del 1983) in sei proposte: 1) educazione all'autonomia e alla libertà; 2) educazione alla integrazione personale (non come adeguamento ma come preparazione ad un nuovo futuro); 3) educazione alla valorizzazione delle potenzialità e della costruttività (di una Supernatura culturale che vada oltre i pesanti condizionamenti presenti); 4) educazione all'amore e non al possesso; 5) educazione per l'intera umanità (in una prospettiva planetaria, universale, cosmica); 6) educazione al futuro e al cambiamento (puntando sulla speranza rappresentata dal bambino).

Prima di Cives si era specificamente (come ho già detto) occupato del contributo pedagogico della educatrice marchigiana al problema della pace Salvatore Valitutti, il quale fin dal 1953 e poi nel

1957 (e l'interpretazione sarà ribadita del 1983) aveva rilevato che “la nota più originale della valutazione montessoriana del rapporto tra educazione e pace sta proprio in ciò: che questa valutazione reagisce organicamente al modo corrente, e tradizionale, tutto e soltanto propagandistico, di considerare questo stesso rapporto”.

Per la Montessori, “quel che occorre è riformare tutto il sistema educativo non perché esso possa educare direttamente alla pace, ma perché possa formare veramente uomini capaci non solo di proporsi il fine della pace ma di realizzarlo sulla stessa via del loro necessario sviluppo”. Ciò significa che “l'azione educativa in tanto può essere veramente *pacificatrice* in quanto riesce ad aiutare lo sviluppo (...). L'azione costruttiva della pace non è un'azione aggiuntiva ed estrinseca, ma quella stessa che permette la conservazione e il progresso della vita. Le radici della pace sono nell'educazione, perché l'educazione non è che questa stessa azione vitale. Quello che occorre è diventarne sempre più consapevoli”.

A questa condizione si potrà “creare un nuovo sistema educativo che non predichi la pace ma sia esso stesso un concreto *atto di pacificazione*”. Ciò specificamente comporta anzi tutto “un atto di fede dell'uomo potente nell'uomo impotente, cioè un nuovo rapporto adulti-bambini; in secondo luogo comporta che si sostituisca all'amore del possesso l'amore del lavoro. L'amore per il possesso ha la sua origine nella vita interiore in quanto menomata nel suo normale sviluppo dall'educazione, così come l'educazione, intesa come il sistema stesso della vita condizionata dal rapporto fra adulti e non adulti, indebolisce e turba la costituzione stessa dell'uomo.

Da tutto ciò l'imperativo di operare una radicale trasformazione del sistema educativo. Ha, dunque, ragione Valitutti a sottolineare che “il pregio del pensiero montessoriano sulla pace è proprio nell'aver confutato la concezione strumentalistica dell'educazione. L'educazione non può preparare alla pace, ma può solo costruirla costruendo sé stessa perché l'educazione è la stessa vita che si attua nella formazione dell'uomo. Formiamo un uomo interiormente forte e l'uomo forte è per sé stesso *l'uomo pacifico*. La pace non è che la stessa vita in quanto progredisce nella pienezza delle sue forze.

L'educazione per costruire la pace non deve perciò che aiutare lo sviluppo della vita, non deve cioè che essere sé stessa”.

Si badi, però (precisa Valitutti), “la Montessori non risolve l'educazione in un mero esercizio di sana vitalità psichica, ma la inquadra in una generale concezione della vita di cui questa stessa vitalità è strumento necessario”; infatti “la Montessori salda il rapporto tra lo sviluppo psichico e l'educazione come cultura”. In breve, la pace è da intendere “non come assenza ma come pienezza di attività. Bisogna realizzare la pace affinché il possente sforzo della vita verso la sua illimitata espansione non sia né ritardato né menomato”. E la realizzazione della pace comporta l'eliminazione della lotta sia fra adulti e bambini sia fra gli stessi bambini.

Ciò comporta anzitutto il superamento dell'”abitudine inveterata” a considerare come sola operosità e creatività dell'essere umano quella dell'uomo adulto”; al contrario la Montessori – e in ciò sta la sua “*scoperta del bambino*” – ha concepito (sottolinea Valitutti) il bambino come intrinsecamente laborioso e creativo ma sviato e isterilito dalle ingerenze di adulti inconsapevoli sia delle sue esigenze che delle sue intime potenzialità”; insomma, “il bambino non è debole ma indebolito da un trattamento che si basa sul presupposto della preventiva certezza della sua impotenza e della sua passività”. Occorre dunque superare “il rapporto protettivo-antagonistico” e restituire il bambino “alla sua libertà ordinatamente creatrice di se stesso e delle sue forze”.

In secondo luogo, la Montessori coerentemente ha puntato ad una educazione fondata non sull'emulazione, la competizione, bensì sulla collaborazione. Il fare affidamento sulla laboriosità del bambino e sulla collaborazione nell'organizzazione della vita e del lavoro ha permesso secondo la Montessori di superare la duplice lotta tra educatori e educandi, e tra gli alunni stessi: possiamo dunque dire col Valitutti che “la pedagogia della Montessori è la pedagogia esaltatrice dell'azione educativa del lavoro”, mentre la pedagogia competitiva si propone di eccitare ed esercitare le forze degli allievi con il fine attraente del risultato raggiungibile, la nuova educazione punta allo svolgimento ordinato della propria attività.

È dunque attraverso l'educazione fondata sulla laboriosità e sulla collaborazione che si educa alla pace in quanto, appunto, si eliminano le due lotte (tra adulti e bambini, e tra i bambini) che fanno nascere e alimentano gli atteggiamenti di violenza. Invece, due sole lotte (come ricorda Valitutti) non sono abolite nel sistema educativo della Montessori: quella interiore che nel bambino è prevalentemente lotta contro il vuoto e il caos intellettuale e nell'adulto è prevalentemente lotta tra inferiore e superiore personalità, e quella esteriore propria dell'uomo adulto per il dominio e la organizzazione dell'ambiente”.

### *Tra storia e attualità*

Avviandomi a concludere, intendo fare riferimento ad altri studiosi del pensiero montessoriano, a cominciare da Giovanni M. Bertin, secondo il quale il destino del bambino “non è né ascetico né dionisiaco; è un destino virile: il destino di costruire l'umanità con intelligenza e col lavoro”. Una tale educazione – come ebbe a suo tempo ad osservare Luigi Sturzo – ha alla sua base “lo spirito di libertà e di autonomia della persona umana”. Vorrei dunque chiudere affermando con Remo Fornaca che la concezione della Montessori “non è né utopia né moralismo, perché è stata tradotta in una tecnica educativa, in una scienza pedagogica non violenta”.

Anche a riconoscere con Valerio Tonini che l'attuale “conflittualità così aspra rende oltremodo difficile attualizzare il messaggio di Maria Montessori, rimaniamo convinti che la strada indicata dalla educatrice marchigiana non è stata percorsa, mentre sono state abbondantemente sperimentate altre vie con i risultati che sono sotto gli occhi di tutti; forse è giunto il momento di mettere da parte tanti pregiudizi nei confronti della concezione montessoriana e provare un po' a realizzare le sue indicazioni, che sono sintetizzabili nell'esigenza di orientare l'uomo verso quelli che sono i tesori capaci di dargli una vita felice: l'intelligenza dell'umanità e la normalità della vita”.

A tal fine occorre quella nuova educazione che – come aveva lucidamente sostenuto la Montessori – “è una *rivoluzione senza vio-*

*lenza*, è la rivoluzione non violenta. Dopo di ciò, se essa trionfa, saranno impossibili le rivoluzioni violente”. Ho tratto queste parole dall’ultima opera della Montessori: *La mente del bambino*; mi sembrano costituire il testamento spirituale della Chiaravallese, il senso più profondo che ha ispirato la sua didattica e che è alla base soprattutto della sua pedagogia.

## Bibliografia

### *Scritti di Montessori*

M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, IV ed. 1964; Ead., *La scoperta del bambino*, ivi 1950; Ead. *Il bambino in famiglia*, ivi 1956; Ead., *L’educazione per il mondo nuovo*, in “I problemi della pedagogia”, 1962, n. 3, pp. 401-407; Ead., *Il cittadino dimenticato*, in “Vita dell’infanzia”, 1952, n. 1, pp. 3-6.

### *Scritti su Montessori*

S. Valitutti, *Il problema dell’educazione nel pensiero di Maria Montessori*, Ed. Vita dell’infanzia, Roma 1953; Id., *L’educazione e la pace nel pensiero di Maria Montessori*, ivi 1957; A. Capitini, *Il concetto di liberazione nel pensiero educativo di Maria Montessori*, Pacini-Mariotti, Pisa 1955; L. Volpicelli, *La scoperta del bambino*, Roma 1959; Id., *L’educazione contemporanea*, A. Armando, Roma 1963, vol. I; G. M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l’educazione infantile*, A. Armando, Roma 1963; R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, A. Armando, Roma 1963; G. Broccolini, *Difesa del montessorismo*, Leonardi, Bologna 1968; L. Sbarbati Carletti, *L’educazione alla libertà in Maria Montessori*, Amministrazione Comunale, Chiaravalle, 1982; G. Cives, *Educazione alla pace e educazione liberatrice*, in “Vita dell’infanzia”, 1983, n.11-12, pp. 15-20; Id., *Maria Montessori educatrice alla pace*, in “Scuola e città”, 1984, n. pp. 33-38.

R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento. Dall’inizio del secolo al primo dopoguerra*, A. Armando, Roma 1978; G. Galeazzi, *Pace (educazione alla)*, in *Enciclopedia pedagogica*, dir. da M. Laeng, La Scuola, Brescia.

---

*L’educazione alla pace: il contributo di Maria Montessori*, Comunicazione tenuta nella sede dell’Accademia marchigiana di scienze, lettere e arti il 20 aprile 1985 nell’ambito della Giornata dedicata a studi e ricerche dei soci dell’Accademia e pubblicata in Istituto marchigiano Accademia di scienze lettere e arti, *Memorie e rendiconti* vol. XXV, t. I, *Memorie (1984-85)*, Ancona 1987, pp. 37-47

## 2. IL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI: UNA NUOVA EDUCAZIONE PER UNA NUOVA SOCIETÀ

### 1. Montessori tra scienza e filosofia

Se volessi fare una concessione al nostro tempo che privilegia gli slogan, potrei riassumere il senso del pensiero montessoriano in una formula: “una nuova educazione per una nuova società”. Ma volendo poi reagire a tale propensione per gli slogans, potrei mostrare come dietro l'accattivante formula si celi un pensiero di rilevante complessità: quella della Montessori è, infatti, una concezione che – nella sua decisa coerenza, compattezza e linearità; presenta una inedita visione, frutto di apporti sia scientifici, sia filosofici.

È, questo il primo punto su cui vorrei richiamare l'attenzione, per liberarci da alcune stereotipate valutazioni, che ostacolano l'esatta comprensione della Dottoressa (l'appellativo le spetta, visto che è stata in Italia una delle prime donne laureate in medicina): occorre dunque sottolineare che la Montessori non può essere riduttivisticamente considerata solo come una metodologa dell'educazione infantile o come una pedagogista dell'età evolutiva, ma deve invece essere riconosciuta come una vera e propria pensatrice, una pensatrice sociale che, sulla base di una *nuova idea dell'infanzia*, ha elaborato una *nuova concezione dell'educazione* nella prospettiva della edificazione di *una nuova società*.

### *Oltre il suo tempo*

Una pensatrice, la Montessori, cui deve essere riconosciuto un posto di rilievo nella storia delle idee del '900 per la sua concezione antropologica e sociale, oltre che pedagogica e metodologica, connotata in termini scientifici e, insieme, filosofici. Quest'ultimo aspetto è in genere piuttosto trascurato, mentre, se è vero che la Montessori ha dato un notevole apporto allo sviluppo (o addirittura alla nascita) della pedagogia come scienza, è altrettanto vero che ella non è estranea, per quanto la cosa sia meno evidente, alla *dimensione filosofica*, nel senso che la ricerca scientifica della Montessori relativamente

all'infanzia e alla sua educazione, si colloca entro una precisa idea di uomo e di società che va oltre l'orizzonte culturale e sociale in cui vive: l'una e l'altra idea sono frutto della conoscenza scientifica del suo tempo, certo, ma anche di convinzioni metascientifiche che la Dottoressa andava acquisendo con la sua osservazione ed esperienza, la sua intuizione e riflessione.

Con ciò, quindi, si vuole evitare, ancora una volta, di chiudere la Montessori dentro la gabbia del positivismo filosofico e scientifico. Anche se, per alcuni aspetti (e sono quelli più datati) la Montessori risulta erede del positivismo, è da dire che la Montessori va ben al di là del positivismo, aprendosi a una prospettiva che evita lo scienziismo positivista, senza peraltro cadere nel teoreticismo idealista. La Montessori – e in ciò è rintracciabile una posizione che si farà strada proprio ai giorni nostri – ritiene che la pedagogia non sia (idealisticamente) una filosofia applicata, ma non ritiene nemmeno che possa ridursi (positivisticamente) a una ricerca meramente empirica.

La *dimensione scientifica* – certo privilegiata dalla Montessori – non è alternativa o escludente nei confronti della *dimensione filosofica*. In questo senso ho detto che la Montessori è anzitutto una pensatrice sociale e, conseguentemente, una pedagogista dell'età evolutiva e una metodologa della scuola infantile. Si potrebbe allora dire, volendo fare un collegamento con Maritain, come questi, pur essendo essenzialmente un filosofo dell'educazione non ha misconosciuto il contributo delle scienze dell'educazione, così la Montessori, pur essendo una scienziata dell'educazione, non ha trascurato la dimensione filosofica, almeno come *Weltanschauung*, pertanto Maritain e Montessori, pur caratterizzandosi rispettivamente come esponente della pedagogia filosofica, uno, e come esponente della pedagogia scientifica, l'altra, sono a bene vedere sostenitori di un'idea complessa della pedagogia come sintesi di filosofia, scienza, arte e tecnica dell'educazione. Entro questo orizzonte si colloca la proposta montessoriana di “una nuova educazione per una nuova società”.

### ***Società e educazione nuove***

Prima di vedere a quali condizioni e con quali caratteri sia pos-

sibile raggiungere queste finalità, chiarisco in che senso *la società e l'educazione* possano considerarsi nuove. **Nuova è la società** che permette all'uomo di realizzarsi compiutamente: tale è la società democratica come società che valorizza la persona umana, riconosciuta nella sua dignità (universale) e nella sua specificità (individuale); che rispetta le diversità, riconosciute come differenze arricchenti, non come indebite diseguaglianze; che esalta l'esigenza della pace, riconosciuta nella sua accezione non solo negativa (come assenza di guerra) ma soprattutto positiva (di cooperazione operosa). Tutto ciò richiede il superamento di una serie di atavici condizionamenti negativi e il mettere in condizione di realizzare le variegate potenzialità positive degli individui.

Per lavorare in direzione di questa nuova società, valorizzatrice di tutto l'uomo e di ogni uomo, occorre prima ancora che una nuova politica ed economia (umanistiche), una **educazione nuova**, una educazione cioè che sia essenzialmente un processo di liberazione; dai condizionamenti negativi e delle possibilità positive di tutti e di ciascuno. In altre parole, l'educazione deve produrre quel processo che la Montessori chiama di "**normalizzazione**", nel senso che rende possibile lo sviluppo naturale dell'uomo, cioè la realizzazione piena della sua natura. È evidente allora che il discorso sociale e pedagogico presuppone un concetto antropologico, vale a dire una concezione dell'uomo, della sua vita e dei suoi valori.

Ma – e sta qui uno dei motivi di maggiore interesse e originalità della Montessori – la concezione antropologica comporta non solo un'idea di natura umana, ma pure una sua individuazione nella concretezza delle situazioni umane. In questa ottica, si evita ogni astrattezza e si invita ad una considerazione che vede l'uomo nella specificità della sua formazione. In tal modo, il punto di partenza diventa l'infanzia, per cui la possibilità di realizzare una nuova educazione per attuare una nuova società, risulta legata ad una adeguata comprensione dell'uomo nell'età infantile: è da lì che muove il processo attraverso cui l'uomo si umanizza: in questo senso "**il bambino è padre dell'adulto**".

Più precisamente è da dire che “il bambino non va considerato come l’essere debole e indifeso, che bisogna soltanto proteggere ed aiutare: ma come un *embrione spirituale*, dotato di vita psichica fin dalla nascita, e guidato da istinti atti a costruire attivamente la personalità dell’uomo. E poiché il bambino costruisce l’uomo, dobbiamo considerarlo come il *produttore dell’umanità* e riconoscerlo come il nostro Padre. In lui sta il grande segreto della nostra origine, in lui solo si possono manifestare le leggi che conducono l’uomo alla *normalità*. In questo senso il bambino è il *nostro Maestro*”.

Da quanto detto, dovrebbe risultare che fondamentalmente due sono le condizioni che la Montessori pone per l’auspicato rinnovamento: una riguarda il soggetto, a partire dall’infanzia, e l’altra riguarda la sua realizzazione, che si traduce nella pace. L’educazione appare allora la strada che, incentrata sull’infanzia e finalizzata alla pace, indica le modalità di percorso: da qui la preoccupazione anche metodologica, che tuttavia non si comprenderebbe appieno senza la messa a punto dell’*antropologia* per un verso e della *irenologia* per l’altro. Torna dunque necessario chiarire l’una e l’altra, per poter capire i conseguenti concetti di educazione e di società che sono propri del pensiero montessoriano.

## 2. **Antropologia e irenologia montessoriane**

### *Tra scienza del bambino e scienza della pace*

Al riguardo possiamo dire che, secondo la Montessori, occorre una *nuova cultura*, nel senso che occorre elaborare una scienza dell’infanzia e una scienza della pace. In proposito torna utile citare testualmente la Montessori, la quale ha scritto: “per iniziare una sana ricostruzione psichica degli uomini, bisogna rifarsi al bambino: bisogna riconoscere in lui non il figlio, non la creatura su cui si concentrano le nostre responsabilità; bisogna studiarlo non come una creatura dipendente, ma come essere indipendente che va considerato per se stesso”.

Da qui la necessità di una *scienza del bambino*. E, insieme, un’altra “scienza che studia il nostro tempo diventa urgentemente necessaria, e sarebbe questa la *scienza della pace*”. Questa scienza dovrebbe a mio parere (scriveva la Montessori) considerare e sfrut-

tare in modo particolare due realtà. L'una è che esiste un bambino nuovo di cui oggi siamo riusciti, fornendo i mezzi necessari al suo sviluppo normale, a scoprire le leggi atte a rivelarci un uomo molto differente da quello che si conosceva per il passato. L'altra è che oggi l'umanità costituisce sotto molti aspetti una nazione unica. Innumeri sono le prove di questa unità dell'umanità sia dal punto di vista economico che dal punto di vista materiale e intellettuale”.

Per quanto schematicamente, posso dire che, per affermare questa *nuova cultura*, si rende necessario rimuovere alcuni pregiudizi, e promuovere alcune convinzioni nei confronti sia dell'infanzia sia della pace. Per quel concerne *l'infanzia*, i pregiudizi da superare sono essenzialmente tre, ossia di vederla nella prospettiva della minorazione, della cosificazione e della strumentalizzazione; in alternativa occorre riconoscere rispettivamente che l'infanzia ha valore (il bambino è minorenne, non minorato), è soggetto (il bambino ha diritti: è un cittadino per quanto dimenticato) e merita rispetto (il bambino non deve essere fatto oggetto di uso né, tanto meno, di abuso). Per quel che riguarda la *pace*, i pregiudizi da superare possono essere ricondotti a tre, vale a dire considerarla in termini di assenza di conflitti, assenza di aggressività e assenza di eroismo; in alternativa occorre che si abbia rispettivamente consapevolezza che la conflittualità è ineliminabile, ma è da risolvere in termini di non violenza anziché di violenza; che l'aggressività può essere positiva, se affrontata in termini di costruttività anziché di distruttività; e che l'eroismo è da vedere nella operosità della ordinarità quotidiana anziché nella straordinarietà elitaria e eccezionale.

Chiarito questo, è da aggiungere che bisogna tenere collegate infanzia e pace, perché la madre di tutte e guerre è il rapporto adulto-bambino in quanto tale rapporto è irrispettoso della specificità dell'infanzia. Sta qui un altro motivo ricorrente del pensiero montessoriano: la rivendicazione dell'*autonomia dell'infanzia*. Laddove questa autonomia non sia riconosciuta (teoricamente e praticamente) le conseguenze sono nefaste, in quanto – come è stato evidenziato – si verifica il declino dell'infanzia. Esiste al riguardo tutta una letteratura sulla cosiddetta “scomparsa dell'infanzia” (Postman

e Winn tra gli altri) e sul rischio che venga compromesso il grande guadagno dell'età moderna, vale a dire la rivendicazione della specificità (e dunque dell'autonomia) dell'infanzia e, conseguentemente, la necessità del suo rispetto e della sua valorizzazione.

### ***Il rapporto adulto-bambino***

Si potrebbe dire che diversamente da altri autori (Miller e Mendel, per esempio), che considerano “nera” qualsivoglia pedagogia (l'educazione in quanto educazione sarebbe inevitabilmente “persecuzione” e “colonizzazione”), la Montessori vede la pedagogia ad un bivio, nel senso che la pedagogia può essere “bianca” o “nera”, e il fatto di essere una o l'altra dipende dal tipo di rapporto che l'adulto instaura con il bambino: da una parte può perpetuarsi “l'antico e superficiale concetto sullo sviluppo uniforme e progressivo dell'individualità umana; e l'errore che l'adulto sia chiamato a plasmare il bambino per dargli la forma psichica voluta dalla società. Per colpa di questo antichissimo e grossolano equivoco nasce il contrasto e la prima guerra fra gli uomini destinati ad amarsi: tra padri e figli, tra maestri e allievi”; dall'altra parte, può compiersi “attorno al bambino una grande opera sociale di giustizia, di armonia e di amore: e questa deve essere l'opera dell'educazione, che solo sotto questa forma potrà contribuire alla costruzione di un nuovo mondo e alla realizzazione della pace”.

In altre parole, se chiamiamo educazione “la lotta tra l'adulto e il bambino (che) è realizzata nella famiglia e nella scuola”, questa certamente è ***pedagogia nera***, che si ha, dunque, quando “la vita indipendente dell'infanzia non sia riconosciuta nei suoi caratteri e nei suoi fini”, per cui “l'uomo adulto interpreta caratteri che sono diversi dai suoi come errori che scorge nel bambino e che si affretta (quindi) a correggere”, causando una lotta tra il forte e il debole che è fatale per l'umanità, perché “l'adulto vince il bambino: e nel bambino divenuto uomo, restano perpetuamente i caratteri di quella famosa pace dopo la guerra, che da un lato è distruzione e dall'altro è dolore adattamento”. Diversa invece la situazione, “quando – scrive la Montessori – abbiamo riconosciuto la personalità infantile in se stessa e le abbiamo offerto campo di espansione, come ne abbiamo

fatto prova nelle nostre scuole, ove fu costruito per il bambino un ambiente adatto al suo sviluppo spirituale”, per cui “con un appassionato amore dell’ordine e del lavoro, il bambino dà prova di qualità di intelligenza assai superiori a quanto non si fosse supposto”.

In breve, l’educazione non necessariamente è asservimento, può anche essere liberazione, se l’adulto non persegue scopi di modellamento e di assoggettamento, se cioè l’adulto prende coscienza che suo compito non è formare nel senso di conformare, che sarebbe sempre un deformare (direbbe Dottrens), ma un “normalizzare, cioè un rendere possibile al bambino di realizzarsi adeguatamente. Con le parole della stessa Montessori possiamo precisare che “il fanciullo deve dunque trovare un maestro capace di sviluppare gli istinti superiori: in questo senso l’educazione è uno scambio fra la *natura umana* e la *Supernatura*, e proprio perché “tutto è formato sulla possibilità di superare i limiti naturali” è indispensabile “una preparazione a questo nuovo ordine di vita: ecco la necessità dell’educazione”. Ma – ribadiamolo – si tratta di “un’educazione che orienta la personalità verso la grandezza dell’uomo”, nel senso che “l’educazione non deve mirare soltanto alla protezione della personalità, ma ad orientare l’uomo verso quelli che sono i tesori capaci di dargli una vita felice: l’intelligenza dell’umanità e la normalità della persona”.

Proprio una tale consapevolezza dell’infanzia come valore è alla base di quel rispetto che, solo, rende possibile la salvaguardia dell’infanzia come specifico momento (primario, e non solo in senso cronologico, bensì anche assiologico) del processo di umanizzazione. I bambini sono oggi “in pericolo” (Packard), il rischio oggi è quello del bambino “senza infanzia” (Winn), giacché si sta verificando una cancellazione della specificità dell’infanzia. Quanto a questo contribuiscano i mass media (e la televisione in particolare) in questa sede non interessa; ciò che interessa è evidenziare il pericolo e considerarlo come esito di una impostazione comunque irrispettosa dell’infanzia. A ben vedere, entrambi gli atteggiamenti – di persecuzione dell’infanzia e di scomparsa dell’infanzia – hanno una comune radice: l’adultismo: di tipo autoritario nel primo caso e di tipo permissivo nel secondo caso.

### 3. **Infanzia e diritti**

Anticipando la denuncia di una tale situazione, la Montessori additava una prospettiva che solo oggi comincia ad essere condivisa: quella dei diritti dell'infanzia: riconoscere, ricercare, realizzare i diritti del bambino rappresenta la strada per "salvare" l'infanzia, ed è la strada per "salvare" l'uomo. Eccoci così di fronte ad un altro punto di rilevante importanza e novità: il problema dei diritti dell'infanzia: un problema che, però, può essere visto in una duplice ottica: un conto è considerare i diritti del bambino come traduzione per l'infanzia dei diritti dell'uomo, e un conto è considerare i diritti dell'infanzia come uno specifico approccio diritti dell'uomo (in questa direzione si muove la Montessori). La nuova società nascerà da una *rinovata teoria dei diritti umani*, e a tale rinnovamento può certo contribuire la riflessione sui diritti dei minori correttamente intesi.

Se è vero che proprio la teoria dei diritti dell'uomo costituisce (per dirla con Italo Mancini) "il portento della modernità" (giustamente definita da Bobbio "l'età dei diritti"), è anche vero che la progressiva specificazione dei diritti (le cosiddette "generazioni dei diritti umani") come diritti civili prima, politici poi, sociali infine, si è verificata in un'ottica che è pur sempre quella dei diritti "individuali", cioè diritti dell'uomo concepito in termini individualistici (anche quando si guarda ad aspetti politici, economici e culturali). Ebbene, una tale impostazione appare oggi quanto meno parziale, per cui, se come è accaduto viene assolutizzata, finisce per non essere (come invece pretende) universale. Occorre, in altre parole, dilatare la teoria dei diritti oltre l'orizzonte individuale ed evitare di concepire l'uomo secondo una visione adulta e maschile di tipo occidentale e moderno; occorre, invece, considerarlo nella sua concretezza e complessità, ossia connotato sessualmente, caratterizzato temporalmente, radicato culturalmente.

In questa direzione, si sta muovendo la riflessione sui diritti dell'uomo come diritti dell'individuo e dei popoli, come diritti dell'uomo e della donna, come diritti dell'adulto e del bambino, come diritti della persona e dell'ambiente, ecc. Da qui la messa a punto, a partire dalla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo* (1948), di un crescente numero di patti, convenzioni e dichiarazioni a carattere

settoriale, regionale, giuridico e operativo. È, questa, la strada per una adeguata rivendicazione di “universalità”; diversamente rischia di essere contrabbandata come tale, quella che è solo Occidente moderno. In direzione di una effettiva universalità possono condurre anche le *Carte dei diritti dell'infanzia*: dalla *Dichiarazione* di Ginevra (1958) alla *Convenzione* di New York (1988).

Questi documenti internazionali trovano la loro antesignana proprio nella Montessori, e nella concezione montessoriana possono trovare un'adeguata chiave di lettura, nel senso che essa libera da una visione adultistica dei diritti dell'uomo che porterebbe a considerare quelli dell'infanzia come una “applicazione” dei diritti umani nell'età evolutiva; si tratta invece di riconoscere la specificità dell'infanzia (come di altre condizioni umane), perché solo in tal modo è possibile costruire una identità non astratta della persona umana e dei suoi diritti: condizione, questa, affinché si rinnovi vitalmente l'educazione e la società.

Da questa prospettiva si può capire perché sarebbe riduttivo considerare la Montessori solo come una educatrice (magari eccezionale) o una pedagogista (magari straordinaria): l'attenzione che ella ha riservato all'infanzia e che l'ha portata a rinnovare l'educazione comporta una nuova concezione dell'uomo: della natura umana e della sua realizzazione. Pertanto mi sembra legittimo parlare della Montessori come di una pensatrice sociale, che è stata pedagogista originale e educatrice magistrale, e con ciò ha contribuito a guardare al rinnovamento della società attraverso il rinnovamento dell'educazione, che – per la Montessori – “non è istruzione nel senso in cui la si considera nelle scuole, bensì (ed è definizione che sintetizza efficacemente il pensiero montessoriano) è la tutela di un'obbedienza alla vita”.

### Bibliografia

“Educazione e pace” di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900, a c. di G. Galeazzi, Paravia, Torino 1991: da questo volume sono tratte le citazioni montessoriane e a questo volume si rinvia per la bibliografia

---

*Una nuova educazione per una nuova società. La pedagogia di Maria Montessori* (conferenza del 1994), in Istituto marchigiano Accademia di scienze lettere e arti, *Memorie e rendiconti* vol. XXXII, *Memorie (1993-94)*, Ancona 1998, pp. 33-40

### 3. L'EMBRIONE SPIRITUALE CENTRO DEL PENSIERO MONTESSORIANO

#### 1. Una categoria montessoriana

Diciamo subito che il riferimento all'embrione spirituale individua il senso della pedagogia montessoriana, anzi la *concezione antropologica* che ne è a monte, e che costituisce elemento di grande novità, in misura forse anche maggiore della sua metodologia. In genere è su questa che si sofferma l'attenzione di chi approccia la Montessori. Senza dubbio, si tratta di un aspetto essenziale e decisamente innovatore, in quanto incentrato su un materiale scientificamente elaborato come "materiale di sviluppo", quindi al servizio di chi apprende anziché di chi insegna: tale è il tradizionale materiale didattico, appunto. Dunque, è sicuramente vero che la metodologia montessoriana costituisce un cambiamento forte rispetto alle metodologie non solo tradizionali ma anche attivistiche, per tutta una serie di ragioni a cominciare proprio dal *materiale*, che è predisposto ma senza trascurare l'*ambiente*, che è adatto al bambino, e l'*insegnante*, che è principalmente osservatore del bambino, per cui si può ben parlare di una metodologia "puerocentrica".

Ebbene se tutto questo è vero, è altrettanto vero che la "*rivoluzione*" *montessoriana* prima d'essere *metodologica* è propriamente *antropologica*. Ed è la visione antropologica che, a ben vedere, legittima la stessa metodologia; che poi alla individuazione dell'antropologia la Montessori pervenga attraverso la "via pedagogica" nulla toglie alla sua portata propriamente antropologica. Ecco perché ritengo giusto porre al centro della concezione montessoriana l'idea di "embrione spirituale". Muovere da questa categoria squisitamente montessoriana significa cogliere, per un verso, il presupposto antropologico della sua pedagogia e metodologia, e, per altro verso, le conseguenze pratiche che ne derivano sul piano sociale.

Pertanto cercherò in primo luogo di chiarire la *valenza antropologica* della pedagogia montessoriana, evidenziandone la novità rispetto alle tante concezioni antropologiche antiche e moderne, e

in secondo luogo di esplicitare la sua *portata politica* (in senso alto), anche questa innovativa rispetto a tante concezioni sociali antiche e moderne.

## 2. Quale antropologia

Per capire la novità dell'antropologia montessoriana torna utile richiamare il quadro delle molteplici *concezioni antropologiche* che la storia della filosofia e della scienza hanno nel tempo registrato. Al riguardo, schematizzando, si potrebbe anzitutto fare riferimento a due tipologie fondamentali: quella monistica e quella dualistica.

Il **monismo antropologico** si è configurato – a parte la versione dell'“*ilozoismo*” (tale è l'impostazione da Talete a Empedocle: in ogni caso all'insegna della indistinzione tra materia e forma) – o come “*materialismo*” (tale è quello di Democrito, o anche di Epicuro, Hobbes, Lamettrie, Feuerbach, Marx) o come “*spiritualismo*” (tale è quello di Platone, o anche di Berkeley, Fichte): si può allora dire che queste antropologie sono forme di “*riduzionismo*”: la riduzione avviene sul versante della materia ovvero su quello dello spirito, ma l'uomo è pur sempre considerato “unidimensionale”.

In alternativa alle varie antropologie monistiche si pone il **dualismo antropologico**, che configura l'uomo come materia e come spirito: il che può avvenire o in termini “*organicistici*” (così Aristotele con l'idea di *sinolo ilemorfico*) o in termini “*antinomici*” (così Cartesio con la concezione dell'uomo come *res cogitans* e *res extensa*): si tratta di antropologie che evitano il “riduzionismo” ma incappano, per così dire, nel “sommativo”; anche nel caso (più di Aristotele che di Cartesio) che si raggiunga la composizione dei due elementi (materia e forma, corpo e anima), si tratta di un composto che presuppone i due elementi, sostanzialmente diversi tra di loro (anche quando, come nella ripresa aristotelica, Tommaso introduce la differenza tra forme inerenti e forme sussistenti).

Accanto alle antropologie (diversamente) *monistiche* e a quelle (diversamente) *dualistiche*, si pongono altre antropologie, che si possono definire **personalistiche** (quelle filosofiche) o **personologiche** (quelle scientifiche), in quanto, a diverso titolo, concepiscono l'uo-

mo come *persona*, mettendo l'accento sulla sua configurazione di *totalità*, che può essere riguardata da punti di vista differenti: biologico e psicologico, materiale e spirituale, ma avendo chiaro che questi sono solo "approcci" diversi alla persona, non diversi "elementi" costitutivi della persona. In questa impostazione si possono collocare le concezioni *personaliste* di autori quali Maritain (secondo il quale la persona è unità totale, che può essere riguardata come individualità e come personalità) e Mounier (secondo il quale la persona, che è unità totale, può essere riguardata come incarnazione, comunione e trascendenza). Ritengo che anche l'antropologia della Montessori sia ascrivibile a questa tipologia antropologica: la sua concezione "*personologica*" si può affiancare alle concezioni "*personaliste*": tutte sono all'insegna di una quadruplica caratterizzazione della persona: la sua *unità* (personale), la sua *unicità* (individuale), la sua *unitarietà* (relazionale) e la sua *ulteriorità* (valoriale).

Per quel che riguarda specificamente la Montessori, che qui c'interessa, posso dire che la sua concezione antropologica esprime questo carattere di *unità totale* con l'idea di "*embrione spirituale*", sulla cui base avanza una duplice rivendicazione. In primo luogo, Montessori rivendica l'***unità sostanziale della persona umana***, quell'unità sintetizzata nell'idea di "*mente assorbente*"; pertanto occorre prestare attenzione non solo alla vita fisica ma anche alla vita psichica del neonato; lo sviluppo biologico e quello psichico fanno tutt'uno, come mostra chiaramente la teoria dei "*periodi sensitivi*" e il concetto di "*nebulose*" (cioè le potenzialità creative che, sollecitate dall'energia, si sviluppano all'interno dei periodi sensitivi, dando luogo alle funzioni psichiche). In secondo luogo, Montessori rivendica l'***unità sostanziale del genere umano***, quell'unità sintetizzata dell'idea di "*educazione cosmica*", per cui occorre prestare attenzione all'educazione a trecentosessanta gradi: di una tale educazione ha bisogno l'uomo nuovo, quello che ha consapevolezza d'essere cittadino della grande nazione dell'umanità, cittadino dell'universo.

Si badi: questa educazione cosmica – che, con linguaggio moderno, si potrebbe tradurre nell'educazione che è insieme ecologica (*educazione all'ambiente*), irenologica (*educazione alla pace*) e cosmo-

politica (*educazione alla mondialità*) – non nasce dal timore, bensì dall'amore, ed è frutto di stupore e meraviglia: è, questa, una sottolintesa importante su cui (mi piace ricordarlo) insisteva anche uno scrittore marchigiano (fanese per la precisione) come Fabio Tombari. A ben vedere, l'idea di educazione cosmica è il modo con cui l'ultima Montessori esprime quello che era stato sempre un suo profondo convincimento, vale a dire “l'educazione come aiuto alla vita”.

### 3. Quale società

Quanto sono andato dicendo richiede come condizione irrinunciabile che sia riconosciuta la *dignità del bambino*. Al riguardo occorre fare alcune precisazioni, nel senso che l'atteggiamento nei confronti dell'infanzia è nel tempo mutato. Infatti nella *premodernità*, per quanto si affermasse che *maxima reverentia debet puero*, al bambino non era riconosciuta una dignità personale; occorrerà attendere la *modernità* per arrivare alla “scoperta dell'infanzia”, vale a dire al riconoscimento della dignità personale del bambino: da Comenio a Rousseau, da Pestalozzi a Froebel si assiste a quella rivoluzione copernicana, che ha trovato nell'*Emilio* di Rousseau una espressione paradigmatica.

Ma è nel '900 che si giunge a una più fondata e diffusa consapevolezza, e si deve a Maria Montessori la rivendicazione più decisa e precisa del bambino come persona, quindi non “oggetto di diritto”, ma “soggetto di diritti”. La scoperta dell'infanzia giunge così alla sua teorizzazione più avanzata, che trova nella pratica delle “Scuole nuove” una espressione privilegiata, e dall'attivismo al post-attivismo sembra ormai acquisita la consapevolezza che il bambino è *persona* a pieno titolo: quindi non persona in potenza, bensì persona in atto, per cui anche al bambino si può applicare la massima kantiana che deve essere considerato sempre come fine, mai come puro mezzo. Ciò comporta, a livello scolastico e prima ancora familiare e sociale, attenzione per l'infanzia, rispetto per la sua specificità, difesa della sua dignità; insomma tutta una serie di riguardi, che salvaguardino la persona in età evolutiva non solo da ogni abuso, ma anche da ogni uso, cioè da ogni strumentalizzazione e manipolazione.

Tutto questo, però, sembra entrare in crisi nella *tardomodernità*, tanto che si è parlato di “scomparsa dell’infanzia” (Neil Postman), di “bambini senza infanzia” (Marie Winn), di “bambini in pericolo” (Vance Packard). Si tratta di una scomparsa metaforica (ma in certi casi anche letterale, visto il crescente tasso di denatalità) che si traduce in una mancanza di rispetto per quello che l’infanzia ha di peculiare. Così all’adultismo antico, che sembrava superato dal puerocentrismo moderno, si torna in forme magari mascherate, per cui la violenza all’infanzia è occultata dietro una apparente quanto appariscente attenzione, e prima che essere uno specifico atteggiamento violento, è una forma di considerazione (anzi di non considerazione) in cui si viene a trovare l’infanzia.

In questo contesto, viene denunciata “l’oppressione del bambino” (Alice Miller) e si richiede di “decolonizzare l’infanzia” (Gerard Mendel); non si tratta solo di critiche nei confronti di specifici atteggiamenti strumentali e manipolatori nei confronti dei bambini, ma è lo stesso rapporto adulto-bambino che viene stigmatizzato in quanto inquinato e inquinante. Da questo punto di vista si può ben dire che, seppure non richiamata esplicitamente, la cosiddetta “pedagogia nera” fa sua una convinzione montessoriana, e cioè che, nel rapporto adulto-bambino, l’adulto è a ben vedere in guerra con il bambino, e, addirittura, questa guerra è la madre di tutte le guerre.

In questo senso la richiesta di una pedagogia e, più in generale, di una società che sia rispettosa dell’infanzia, da riconoscere nella sua autonomia e specificità, torna a farsi strada, tanto che si potrebbe parlare di una “riscoperta dell’infanzia”, di un “*ritorno dell’infanzia*”. Ebbene, proprio per andare in questa direzione, la lezione della Montessori acquista una rinnovata attualità. Ovviamente, non si tratta di “*ripetere la Montessori*”, bensì di impegnarsi a “*ripetere il problema della Montessori*”, magari sviluppando alcune delle sue intuizioni, da lei solo abbozzate, tra le quali (in questa sede) interessa particolarmente quella di “cittadinanza”. Detto altrimenti occorre ripartire da una duplice definizione che la Montessori dà del bambino, caratterizzato per un verso come “*padre dell’adulto*” (o anche “*maestro dell’adulto*”), e per altro verso come “*cittadino dimenticato*”

(anche socialmente “*pagina bianca*”). Si tratta di espressioni care alla Montessori, esse aiutano a capire che quel *rinnovamento sociale* da tutti auspicato rischia di cadere nella retorica o nel moralismo, se si pensa che il cambiamento debba essere opera dell’adulto: non è così, è il bambino che dovrà essere il protagonista, se si vuole che l’auspicato “cambiamento” non sia solo una più o meno effimera “trasformazione”, ma costituisca invece una vera e propria “mutazione”.

Una tale inversione di tendenza rispetto alla mentalità e al costume dominanti chiede non semplicemente un *minimo comun denominatore* a livello di valori condivisi, ma quel *massimo comune denominatore* che è dato dal riconoscimento della **comune “umanità”**, da intendere tanto nel senso dell’*appartenenza* specifica alla “razza umana”, quanto nel senso della *valenza* etica, per cui si porta alla luce quel “principio dimenticato” che è la fraternità (e la sonorità). Ebbene, per l’uno e per l’altro di questi significati di umanità il luogo privilegiato appare essere proprio l’infanzia, per cui è da essa che occorre ripartire per ripensare la stessa società. Diversamente, e il pericolo è sotto gli occhi di tutti, della democrazia, che tutti dicono di volere, rimane solo l’etichetta, mentre il prodotto che essa cela è tutt’altro che democratico. Dunque, *ripensare la democrazia* (esigenza sempre più avvertita) non è semplicemente un’operazione *politica o politologica*, è invece un’operazione propriamente *antropologica* con una ricaduta squisitamente *pedagogica*.

La **nuova antropologia**, abbozzata dalla Montessori, è quindi alla base della nuova educazione non meno che della nuova democrazia. Bisogna, dunque, partire dalla considerazione del *bambino come persona rispettata*, con cui gli adulti instaurano rapporti interpersonali all’insegna della *pariteticità*, pur nella *dissimmetria* dei ruoli, e del *bambino come cittadino riconosciuto*, per cui la città per essere “a misura d’uomo” deve essere “a misura di bambino” (Francesco Tonucci). Ecco, di questo rinnovamento *antropologico* e conseguentemente *pedagogico e politico* ha bisogno l’Europa e non solo l’Europa. E proprio l’Europa può farsi portabandiera di un tale rinnovamento, di cui essa stessa beneficerebbe, ma che sarebbe ben estensibile all’intera società globale. L’Europa appare particolarmente idonea a

fare questa operazione, in quanto nel suo DNA è rintracciabile quel paradosso tipico della condizione umana, vale a dire il fatto che gli uomini sono tutti eguali e, insieme, tutti diversi, per cui l'irrinunciabile rispetto della diversità non deve ledere il principio di eguaglianza; per questo si può ben affermare che le differenze sono legittime, a condizione che non si trasformino in disuguaglianze.

In una tale ottica occorre precisare che l'uguaglianza riguarda non solo i diritti ma anche le opportunità: le *pari opportunità* non devono essere limitate alla questione di genere (anche se proprio in tale questione trovano un banco di prova significativo), ma devono essere allargate a tutte le persone e a ogni persona. Mi sembra questa la lezione più viva e vitale del magistero di Maria Montessori.

### Bibliografia

Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, cap. 6, pp. 39-49; Ead. *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, cap. 7, pp. 60-83; Ead., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1999, cap. 3.

---

*L'embrione spirituale nel pensiero di Maria Montessori*, relazione tenuta il 27 ottobre 2009 a Palazzo del Duca a Senigallia nell'ambito della quarta edizione della iniziativa "Le Marche: una regione laboratorio" promossa dalla Direzione generale di Ancona dell'Ufficio scolastico regionale per le Marche e dedicata nell'anno europeo della creatività e della innovazione a "Europa e... non solo. Dialoghi intorno ai confini" (*inedito*)

#### 4. IL VALORE DELLA BELLEZZA NELL'OPERA MONTESSORIANA

Al tema della bellezza la Montessori non ha dedicato alcuna specifica opera, così come non ha riservato una specifica trattazione alla educazione estetica; non solo: anche nella pur estesa bibliografia sulla Montessori non sembra si sia prestato attenzione a questo aspetto; eppure non esiterei a dire che quello della bellezza è questione che, per quanto indirettamente, attraversa tutti gli scritti montessoriani, in ogni caso è tema, a ben vedere, cruciale per comprendere l'intero pensiero della Chiaravallese, come cercherò di mostrare. A tal fine anzitutto mi propongo di chiarire il senso filosofico della proposta montessoriana, e nel pensiero contemporaneo; successivamente di precisare l'idea di bellezza in riferimento agli elementi costitutivi del sistema montessoriano, e infine di evidenziare il legame che in esso si può rintracciare tra bellezza e educazione cosmica.

##### 1. La questione antropologica

Non esito a dire che è la *prospettiva antropologica* a caratterizzare tutta l'opera della Dottoressa, precisando che tale preoccupazione antropologica si presenta con alcune *peculiarità*, che contribuiscono a connotare in modo originale la sua posizione. Innanzi tutto, è da evidenziare che *l'approccio* all'antropologia si caratterizza nella Montessori per essere, sì, scientifico ma anche filosofico e religioso. Posso aggiungere che il tema dell'uomo è affrontato non in astratto, ma a partire da quelle *particolari condizioni* in cui la "persona" non era ancora riconosciuta e rispettata completamente, vale a dire le condizioni della donna, dell'operaio, del disabile e del bambino. Ed è all'*infanzia* che la Montessori ha legato il suo nome, avendo ad essa prestato un'attenzione quasi totalizzante, in quanto l'infanzia viene considerata non semplicemente un'età della vita umana, bensì il luogo privilegiato per cogliere la *condizione umana*, e per fissare la logica del suo *sviluppo*. In tale ottica la questione dell'infanzia si configura come la questione antropologica *tout court*, in quanto pone a ben

vedere il problema della *natura umana*, e lo pone non come determinazione di uno *stato originario*, cui tornare, bensì come *traguardo* verso cui tendere. Ecco perché l'antropologia montessoriana riserva tanta importanza al ruolo della pedagogia, intesa come "aiuto alla vita", cioè come contributo alla persona affinché realizzi il proprio sviluppo normale.

In questo senso, si può anche affermare che l'antropologia montessoriana è finalizzata all'avvento di un *nuovo umanesimo*, dalla Montessori presentato come una inedita indicazione di ciò che l'uomo deve fare per essere all'altezza dei compiti cui di volta in volta è chiamato, e che al momento attuale sono decisamente nuovi a causa dell'alto sviluppo scientifico, tecnico e tecnologico, che l'uomo stesso ha prodotto. Da qui il concetto di "*Supernatura*", e l'imperativo a costruirla per rispondere alle sfide della nuova situazione epocale, in cui l'uomo si trova, e che, attualmente, è caratterizzata da un *gap* tra lo sviluppo tecno-scientifico e lo sviluppo etico-spirituale. Pertanto, non ha nulla di nostalgico l'umanesimo prospettato dalla Montessori; si tratta, infatti, di un'impostazione affatto inedita, che viene presentata senza cedimenti al moralismo e al velleitarismo, ma indicando chiaramente e concretamente quali siano le condizioni per l'avvento di un tale umanesimo. Conseguenza che la riflessione sull'infanzia e sulla sua educazione è tutt'altro che una questione settoriale, ha invece la portata di un discorso complessivo sulla persona umana, come appare chiaramente nell'idea di *missione cosmica*, alla quale l'uomo è chiamato, per cui occorre farne il creatore di una *Supernatura*, e questa può realizzarsi a condizione che si attui una rinnovata alleanza tra natura e umanità.

A tal fine la Montessori ha richiamato l'importanza di un valore che, invece, è stato finora trascurato: quello della *fratellanza*; tanto che se ne è parlato come del "principio dimenticato", rispetto ai principi di libertà e eguaglianza, che peraltro si possono conciliare proprio grazie alla *fratellanza*. Questa è qualcosa di più della cooperazione, giacché fa riferimento alla struttura stessa della persona prima ancora che al suo impegno operativo, ha, cioè, una valenza ontologica più che funzionale. Ebbene, mi sembra che verso un tale

ideale abbia puntato la Montessori, la quale appare, quindi, come espressione non tanto della modernità (liberale o libertaria ovvero egualitaria o egualitarista) quanto di una postmodernità, che guarda all'uomo senza discriminazione alcuna, rivendicando l'unità della specie umana, la possibilità che essa sia solidale in termini rispettosi delle differenze di genere, di generazione, di geografia e di genealogia.

Da qui l'imperativo che scaturisce dalla riflessione montessoriana: coniugare la rivendicazione dell'*unità* con la salvaguardia del *pluralismo*, a cominciare da quello individuale, nella consapevolezza che la pari *dignità* della persona umana, se non vuole essere una mera enunciazione, deve essere riconosciuta e rispettata nelle *diversità* personali e relazionali. Queste diversità (da non confondere con le disuguaglianze, che sono sempre da combattere e che sono incompatibili con la dignità umana e con il perseguimento del bene comune) configurano il pluralismo come condizione per un effettivo *personalismo*. Ecco, il carattere essenziale della **nuova antropologia** secondo la Montessori: il riconoscimento che gli uomini appartengono ad un'unica razza, quella umana, e che le diversità loro proprie costituiscono una ricchezza, per cui sono chiamati a operare insieme per la costruzione di una civiltà propriamente umana. Tale è la civiltà in grado di rendere l'uomo all'altezza dei rinnovati compiti che l'attendono, e che la sua stessa natura gli indica; infatti, è la natura stessa dell'uomo ad orientare, quando non è ostacolata, in direzione di una *espansività*, che porta a connotare come *educazione cosmica* la formazione a cui l'uomo deve dedicarsi.

## 2. Il dibattito contemporaneo sulla bellezza

Quanto abbiamo detto fornisce l'orizzonte che permette di cogliere l'idea di bellezza presente nel progetto montessoriano, un'idea che la colloca con una posizione originale nel dibattito sulla bellezza. Mi sembra pertanto utile fare riferimento all'attuale dibattito riguardando alla bellezza, per mostrare che oggi la bellezza è al bivio; successivamente cercherò di mostrare come la Montessori aiuti a fare una scelta umanistica, un'opzione che attualmente è riproposta in alternativa al nichilismo, "l'ospite inquietante" di cui parlava Nietzsche,

e che è stato richiamato da Heidegger, e che recentemente è stato fatto oggetto di riflessione (nell'omonimo libro) da parte di Umberto Galimberti con riferimento specifico ai giovani.

Nell'attuale dibattito sulla bellezza, è ricorrente un invito (e che provenga da punti di vista diversi mostra che la concordanza è decisamente significativa), quello di “*distinguere la bellezza vera da quella falsa*”, come ha affermato lo scrittore e pensatore cino-francese François Cheng (nella prima delle *Cinque meditazioni sulla bellezza*). Lo stesso autore (nella terza di queste *meditazioni*) parla di “bellezza che ha a che fare con la dimensione dell'aver” e la bellezza che ha a che fare con l'Essere”: mentre questa è “slancio verso la pienezza dell'Essere”, quella, che è “onnipresente nelle società consumistiche”, è “basata sulla mera combinazione di elementi esterni o costituita interamente di artifici”, è “una bellezza che corre il rischio di essere strumentalizzata per produrre inganno, adulazione o dominio”. Secondo Cheng (nell'opera citata) l'essenza della bellezza è da identificare nell'apertura al mistero, allo stupore, all'assoluto, perché il bello è “qualcosa che stupisce in virtù del suo enigmatico splendore che abbaglia e che soggioga. L'universo cessa allora di apparire come un mero dato; si rivela come un dono che stimola la riconoscenza e la celebrazione”.

Ma è con alcuni filosofi italiani contemporanei che vorremmo precisare in che senso si debba oggi parlare di *bellezza al bivio*, a cominciare da Stefano Zecchi, secondo il quale la bellezza ha due configurazioni: da una parte, la “*bellezza-simulacro*” e, dall'altra, la “*bellezza-simbolo*”, per dire, rispettivamente la bellezza spuria e la bellezza autentica. Ha precisato questo autore (ne *Il brutto e il bello*): “l'immagine della bellezza sotto forma di simulacro” è quella “di cosa da usare e consumare”. Ma è una “caricatura” della bellezza quella che ne viene presentata nell'ottica dell'edonismo e del consumismo; è una bellezza degradata, mercificata e strumentalizzata, una bellezza tutta *appariscnte e apparente*. Per questo si può dire che “nella nostra modernità la bellezza tramonta: certo, rimane una parola che tutti pronunciano e discutono, ma è separata dal vero, dal giusto e dal bene e viene confinata in un angolo accogliente e senza valore: l'effimero.

Così la bellezza diventa consumo, moda, cioè una rapida variazione di immagini che non crea reali differenze di valori e di significati”.

Adirittura, mai come nel Novecento, “è stata tanto accanita la lotta contro la bellezza, per sottrarle il suo valore di verità, riducendola a cosa priva di reale significato nelle dinamiche sociali e allontanandola dalla sua dimora naturale, cioè dall’arte. Le ragioni di questo attacco al millenario valore simbolico della bellezza sono numerose, ma tutte confluiscono nella volontà nichilista di esercitare la critica senza impegnarsi in una proposta di senso, in una visione del mondo”. Si tratta di “un nichilismo che ha annientato ogni intuizione creativa, che ha sostenuto l’infondatezza dell’idea di verità, di giustizia, di bene”, riservando alla bellezza “un posto tra le mille cose inutili alla vita: è stata confinata nell’effimero, nel futile, nel decorativo, in tutto ciò che è maschera, parodia della realtà”. Pertanto, con lo stesso Zecchi, occorre denunciare la banalizzazione che della bellezza viene fatta oggi: la *società dei consumi*, la *società dello spettacolo* produce in modo più superficiale l’involverimento, e in modo più profondo il nichilismo: in tutti i casi si verifica la *separazione* tra il bello da una parte e il vero e il bene dall’altra, svuotando la bellezza del suo senso più proprio.

Ne consegue che, invece di *estetizzarci*, cioè di renderci sensibili, *ci anestetizza*, ossia ci rende insensibili, e così quella del vero e del bene è sempre meno un’esigenza sentita. Al contrario, come ha sottolineato Zecchi (ne *Il bello e il brutto*), “parlare di bellezza significa non temere il dubbio, ma continuare a interrogarci con ostinato amore sul senso di ciò che vediamo. La bellezza non è semplicemente l’armonia o la perfezione della forma: provoca e sollecita l’intelligenza a scoprire il segreto in cui si cela; essa non è al termine di un processo, ma è l’origine che mette in cammino il pensiero”. Ecco perché, di fronte ad una società antiumanistica e nichilista, che “spettacularizza tutto e omologa ogni cosa, in grado di assorbire ogni tentativo di opposizione, facendolo proprio”, c’è bisogno (sostiene Zecchi in *Le promesse della bellezza*) “di nuovi simboli e di nuova bellezza e di riconoscere sempre di nuovo il fondamento teologico della bellezza mondana, che la preserva dalla disgregazione, che non

la lascia cadere nell'effimero". Si tratta di un fondamento che, secondo il filosofo, è *teologico* nel senso che "può essere interpretato come l'eterno nella finitezza della vita, come spiritualità, essenza vera nella materialità della forma".

Ma (aggiungerei) può anche essere inteso nel senso propriamente religioso, come alcuni documenti e alcuni testi hanno bene evidenziato: pensiamo al Messaggio agli artisti dei Padri conciliari del Vaticano II, al Discorso agli artisti di Paolo VI, alla Lettera agli artisti di Giovanni Paolo II, alla enciclica *Deus caritas est* di Benedetto XVI; pensiamo ai contributi di teologi come Hans Urs von Balthasar, Bruno Forte, Pier Angelo Sequeri, per limitarci solo ad alcuni nomi più noti. Al di là delle specificazioni, che pur si dovrebbero fare, qui interessa rilevare la convergenza di interesse e di preoccupazione tra pensiero filosofico e religioso sulla portata veritativa e valoriale della bellezza. Tanto più che di fronte ad una società "anestetizzata" c'è bisogno dell'esercizio della criticità e della creatività: sono, queste, facce della stessa medaglia, e stanno a indicare la capacità di giudizio e la conseguente assunzione di responsabilità. La bellezza, la vera bellezza, rappresenta in questa direzione un'autentica sfida.

Tornando ai filosofi, possiamo dire che anche Sergio Givone (in *Prima lezione di estetica*) ha espresso la convinzione che la nostra civiltà degrada il bello ad artificiosa cosmesi, riducendo nella moda la bellezza a realtà mercantile, mentre l'autentica bellezza ha una portata ontologica e antropologica, come sostiene questo autore (nell'opera citata), muovendo dalla dimensione estetica. La sua tesi di fondo è che senza bellezza non c'è verità, e solo nella verità inconcettuale e incostruibile del senso estetico è possibile trovare quel senso comune che ancora può alimentare un vivere sociale reciproco e libero. Secondo Givone l'esperienza estetica (più di quella pratica o teoretica) è *libertà originaria*, propria dell'essere stesso, presente in ogni realtà. E' esperienza di libertà. Pertanto, la bellezza salverà il mondo solo nel farsi memoria della vita offesa e paradossalmente assieme, cioè, anche tragicamente, nell'essere rivelazione dell'abissale libertà presupposta veritativamente all'uomo, così sensibile da lasciarsene stupire.

Seppure da un altro punto di vista, pure Franco Rella (ne *L'e-*

*nigma della bellezza*), interrogandosi su “quali forme il pensiero ha bisogno per pensare la realtà del mondo e la realtà dei soggetti nel mondo”, ha affermato che il *pensiero della bellezza* ci ha insegnato questo: “molto su di noi e sul nostro destino possono dirci i concetti, ma i concetti non esauriscono la ragione, il pensiero, e nemmeno l’esperienza della realtà”, per cui “soltanto un pensiero che si muova attraverso concetti e figure può proporci la forma in cui queste due esperienze si diano come una esperienza complessa del mondo”.

Dunque, il *bivio* è tra la falsa bellezza e la vera bellezza, tra la bellezza spuria e la bellezza autentica, tra la pseudo-bellezza e la bellezza-valore. A questo punto è importante notare che, a monte di queste due concezioni della bellezza ci sono a ben vedere **due concezioni della vita e dell’uomo**: quella *estetizzante, nichilista*, che *isola* la bellezza dal vero e dal bene riducendola a “simulacro”, e quella *umanistica, personalistica*, che *collega* la bellezza al vero e al bene configurandola come “simbolo”: nel primo caso, la bellezza è separata ed effimera, mentre, nel secondo caso, è connessa e stabile. Al riguardo, utilizzerò l’immagine di “*tre sorelle*”, per cui verità, bontà e bellezza sono come tre sorelle, per dire che sono inseparabili: dividerle o, addirittura, contrapporle significa precludersi la possibilità di capirle e di conciliarle; fuor di metafora, se si trascura la bellezza, si compromette la bontà e la verità. Ebbene, la *bellezza in senso autentico* è la bellezza nella molteplicità dei suoi significati: *estetico*, per dire la bellezza naturale, umana e artistica; ed *essenziale* per dire la bellezza come splendore della verità, come profumo della bontà, e come fioritura dell’esistenza. Dunque, per comprendere appieno la bellezza bisogna riconoscere la sua portata estetica, senza peraltro misconoscere la sua valenza veritativa e valoriale.

### 3. La bellezza nella pedagogia montessoriana

A questo punto, posso enunciare la mia tesi, secondo cui nell’opera montessoriana è presente un ricco *messaggio di bellezza*, con cui torna utile confrontarsi proprio oggi. Infatti, nella Montessori l’idea di bellezza ha un significato non solo *estetico*, ma anche *noetico* ed *etico*, e nel tener unite queste tre dimensioni la Montessori offre una

inedita idea di *bellezza* collegata alla *verità* e al *bene*. Sappiamo che appartiene alla tradizione filosofica la configurazione del vero, del buono e del bello come *trascendentali*, intesi in senso ontologico nella classicità e in senso antropologico nella modernità; una connotazione che tende ad essere rifiutata da gran parte della contemporaneità, che non ne riconosce la connotazione trascendentale ovvero la loro connessione. Invece la Montessori -teoricamente e praticamente- è assertrice di una concezione organica della bellezza, considerata oltre che nella sua dimensione artistica anche e soprattutto in quella cognitiva e sociale. Mi pare, pertanto, legittimo affermare che la bellezza entra nella concezione montessoriana nella sua valenza autentica e complessa; infatti, tutti gli aspetti della pedagogia montessoriana (*il bambino, l'insegnante, la scuola*), se sono correttamente intesi, si caratterizzano in termini di bellezza.

Riporto alcune citazioni per esemplificare, a cominciare da quelle sul *bambino*. Scrive la Montessori: “Il *bambino* ci si mostra come la più grande e consolante meraviglia della natura. Noi ci troviamo al cospetto di un essere da considerare non più indifeso, simile ad un vuoto ricettivo che aspetta di essere riempito con la nostra saggezza, ma un essere la cui dignità aumenta nella misura in cui noi lo consideriamo colui che costruisce la nostra stessa mente (...) la più grande meraviglia dell’universo: l’essere umano” (MB). E’ evidente in questa affermazione che la Montessori rovescia il tradizionale modo di intendere la bellezza del bambino, in quanto essa è legata alla sua dignità di persona umana: persona non in potenza ma in atto, addirittura fondamento delle altre età della vita, per cui il bambino viene anche definito “padre dell’adulto” o “padre dell’uomo” o “lavoratore che produce l’uomo”, per cui invitava a “meditare perché il bambino, che chiude in sé il segreto della nostra natura, divenga il nostro maestro” (SI). Al riguardo vorrei far mia l’osservazione che Mauro Laeng espresse al Congresso internazionale di Chiaravalle del 2000 su *Maria Montessori e il XXI secolo*: “Per la educatrice il bambino è portatore di una sanità e di una bellezza intrinseca, che non deve essere guastata da false aggiunte”.

Anche l’*insegnante* deve essere bello, di una bellezza che esprime la consapevolezza del suo compito, che non è quello di costruire il

bambino, bensì di farsi cooperatore del bambino costruttore dell'uomo. In questa ottica siamo agli antipodi del maestro “faccendiere”, come lo ha definito la Montessori). Al riguardo Scocchera (in *Maria Montessori, una storia per il nostro tempo*) ricorda quanto la Montessori desiderasse che l'insegnante “fosse fiero, attraente, elegante”, superando la “condizione di cittadino depresso, impaurito e dimesso”.

Infine riguardo alla **scuola** parole non meno significative. In *Come educare il potenziale umano* la Montessori dichiara che “le scuole dovrebbero essere istituzioni che aiutano la bellezza, perché la bellezza è un indice di condizioni sane. Buone condizioni di vita producono la bellezza e ottenere questa armonia è uno degli scopi del metodo Montessori”.

In ogni caso risulta chiaro che nella Montessori non c'è assolutamente una concezione meramente estetica o, peggio, estetizzante della bellezza, bensì una concezione che lega la bellezza al bene e al vero. Dunque, la bellezza cui la Montessori fa riferimento è una bellezza *non estrinseca*, nel senso che si *aggiunge* estrinsecamente in modo decorativo, bensì *intrinseca*, nel senso che è costitutiva di persone e cose, quando sono viste nella loro peculiarità e nella loro relazione. In questa ottica potremmo usare per la bellezza montessoriana la definizione di “ontologica”, senza però attribuire al termine una valenza metafisica, ma solo per evidenziare che essa è propria di persone e cose, quando sono considerate le une e usate le altre nella loro condizione di “normalità” o di “normalizzazione”.

#### 4. Bellezza e educazione cosmica

Vorrei allora dire che la bellezza, cui la Montessori fa riferimento, è una bellezza non *cosmetica*, bensì *cosmica*, non s'iscrive nell'orizzonte dell'*avere*, bensì dell'*essere*: è – potremmo dire – la rivelazione dell'*ordine*, che caratterizza la realtà, per cui – come ha sintetizzato Augusto Scocchera in *Maria Montessori, una storia per il nostro tempo* – “ogni cosa, ogni parte, è abbracciata dall'altra e soltanto la loro relazione o il loro legame dà significato a ciascuna di esse”.

Ebbene, in questa dimensione di connessioni si colloca la relazione del bambino con la realtà. Al riguardo la Montessori non ha

esitato a parlare di **amore**, precisandone il significato; così si esprime ne *Il segreto dell'infanzia*: “può infatti considerarsi come un amore per l'ambiente quell'impulso irresistibile che nel corso dei periodi sensibili unisce il bambino alle cose. Non si tratta del concetto che si ha comunemente dell'amore indicando con tale parola un sentimento emotivo: è un amore d'intelligenza, che vede, osserva e amando costruisce. Quell'ispirazione che spinge i bambini ad osservare si potrebbe chiamare, con un'espressione dantesca, *intelletto d'amore*”. Alla luce delle considerazioni montessoriane si potrebbe riscrivere il platonico mito di Eros come mito di Eros-Logos che dalla bellezza è suscitato in senso **estetico** riguardo all'*armonia* e all'*equilibrio*, in senso **teoretico** riguardo all'*ordine* e all'*esattezza*, e in senso **etico** riguardo alla *concentrazione* e all'*amore*.

Proprio questa triplice valenza anima l'idea di “*educazione cosmica*”, cui la Montessori ha riservato una crescente importanza, e che è caratterizzata dal senso della *relazione organica* che si coniuga con il *rispetto antropologico*, il *rigore scientifico* e la *responsabilità etica*. Potrei dire che queste quattro categorie (relazione, rispetto, rigore e responsabilità) sono le condizioni perché si possa cogliere il complesso senso della bellezza per la Montessori. Per esemplificare farò ora una serie di *citazioni* relative all'educazione cosmica, operando una serie di sottolineature che ne evidenziano il nesso con l'idea montessoriana di bellezza.

Sul **piano ontologico**, la Montessori rivendica “*una visione del piano cosmico*”; il che comporta la consapevolezza che “ogni forma di vita poggia su movimenti *intenzionali* aventi uno scopo non soltanto in se stessi” (MB), e che “ogni cosa è *collegata* alle altre e ha il suo posto nell'universo” (PU). Conseguentemente la Montessori pone il problema di un “compito cosmico”, che consiste nella “*collaborazione* di tutti gli esseri animati e inanimati” (EMN). Si può pertanto affermare che “lo scopo della vita sia quello di obbedire all'occulto comando che *armonizza* il tutto e tende a creare un mondo migliore. Il mondo non è stato creato per il nostro piacere; piuttosto noi siamo stati creati per evolvere il mondo” (ivi).

Sul **piano antropologico**, è allora necessario rendere l'uomo con-

sapevole della sua *responsabilità* di essere che partecipa in modo cosciente al processo evolutivo cosmico (ivi). Tutto ciò richiede la creazione di quella che la Montessori chiama “Supernatura”, avvertendo che: “la natura, la natura sapiente, deve essere la base sulla quale si può costruire una Supernatura ancora più perfetta. È certo che il progresso deve superare la natura e prendere forme diverse, esso non può procedere calpestandola” (FU). Dunque, “l’uomo è quell’essere superiore dotato di intelligenza, che è destinato a un gran compito sulla terra: a trasformarla, a conquistarla, a utilizzarla, costruendo un nuovo mondo *meraviglioso* che supera e si sovrappone alle *meraviglie* della natura” (ib.). La dimensione tecnica deve coniugarsi con la dimensione spirituale; dopo aver “conquistato tutti i poteri materiali”, l’uomo deve “conquistare e valorizzare il potere di sé, possedere sé stesso, dominare il suo tempo” (MA): ecco il suo compito cosmico, che s’identifica con la costruzione della sua Supernatura. Un concetto, questo, che non “trattiene l’uomo in basso” (ASE), bensì eleva l’uomo, in quanto si tratta di una natura “ancora più perfetta” (FU).

Sul *piano sociale*, il compito cosmico si traduce nello sviluppare in lui (nel bambino, ma anche nell’uomo) quella comprensione umana e quella solidarietà che tanto mancano ai nostri giorni” (IA), scriveva la Montessori, la quale auspicava “una nuova morale” capace di ispirare “alle generazioni future il sentimento dell’amore non più soltanto per la patria, ma per l’umanità intera”: in tal modo “la base della fratellanza e della pace sarà costruita” (ib.).

Sul *piano pedagogico*, il compito cosmico, cui deve attendere l’uomo, richiede una “educazione cosmica” fondata su conoscenze del bambino che “saranno organizzate e sistematiche”, in quanto, “offrendogli *la visione del tutto*, si aiuterà la sua intelligenza a svilupparsi pienamente, poiché il suo interesse si diffonde verso ogni cosa, e ogni cosa è collegata alle altre e ha il suo posto nell’universo, che è al centro del suo pensiero” (EPU).

Dunque, conoscere “l’immenso mondo” (ivi) è, questo, l’imperativo cui deve rispondere “il bambino di fronte al piano cosmico” (ivi). Concretamente, questo comporta “dare al bambino un’idea di tutte le scienze, non già – puntualizza la Montessori – con parti-

colari e precisazioni, ma soltanto con un'impressione: si tratta di *seminare* le scienze” per avviare una nuova mentalità, capace poi di coltivare le scienze con spirito tecnico non meno che etico. Non solo: l'educazione deve anche insegnare ad “apprezzare tutto ciò che è frutto della collaborazione fra gli uomini e a spogliarsi di buon grado d'ogni pregiudizio nell'interesse del lavoro comune” (EPU). Grazie ad una tale educazione verrà finalmente raggiunta consapevolmente quella “unità fra gli uomini” che “in natura esiste di fatto” (ib.). Tutto ciò porterà all'“adempimento del piano cosmico che sarebbe poi l'adempimento della volontà di Dio, espressa in modo concreto in tutto il creato” (ib.).

### 5. **Dalla scoperta del bambino alla scoperta dell'uomo**

Quanto ho cercato di riferire con le parole stesse della Montessori può dare un'idea della portata non solamente *pedagogica*, ma anche *scientifica e religiosa, culturale ed etica*, che caratterizza il pensiero della Dottoressa, la cui antropologia veicola, per questo, un **nuovo umanesimo**, che è una vera e propria *filosofia*, in quanto offre una concezione del mondo e dell'uomo, della natura e della vita; in particolare, la riflessione montessoriana approfondisce originalmente, in termini certamente pedagogici, i cardini di tale umanesimo, individuati nel sapere scientifico, nell'agire responsabile, nel fare operoso, e nell'essere solidale: trasversale a questi aspetti risulta essere il tema della bellezza, che segnala se l'impostazione assunta è congrua oppure no. In questo senso, più che un aspetto che si aggiunge ad altri, quello della bellezza appare come la dimensione rivelativa di una corretta antropologia. Con questo spirito la Montessori (FU) auspicava che la società *liberasse* i bambini “prigionieri della civiltà preparando per loro un *mondo* adatto ai loro bisogni supremi, che sono bisogni psichici. Uno dei lavori più urgenti della ricostruzione della società è la ricostruzione dell'educazione, che si deve fare dando ai bambini l'ambiente adatto alla loro vita. Ebbene, il primo ambiente è il mondo, e gli altri ambienti, come la famiglia e la scuola, devono corrispondere e soddisfare quegli impulsi creativi che tendono, sulla guida delle leggi cosmiche, a realizzare il perfezionamento umano”.

Torna utile, prima di concludere, fare *una distinzione*, quella tra **ordine** e **bontà**: quando la Montessori evidenzia nella condotta dei bambini “una forma di ordine nella natura” non intendeva identificare l’ordine con la bontà. Come ebbe modo di precisare (FU), “l’ordine non vuole dire necessariamente bontà. Esso non dimostra che l’uomo nasce buono, né che nasce cattivo. Dimostra solo che la natura, nei suoi procedimenti di costruire l’uomo, passa attraverso un ordine stabilito”. Dunque, l’ordine non è la bontà, ma “è la via indispensabile per arrivarci”, nel senso che “prima di arrivare ad essere buoni, bisogna entrare nell’ordine delle leggi della natura” umana; ordine proveniente “da misteriose, occulte direttive interne”, che si possono “manifestare solo attraverso la libertà”, intesa come spontaneità, da cui “è possibile elevarsi e ascendere in una *supernatura*, dove è necessaria la cooperazione della coscienza”.

Dunque, è *il perfezionamento umano* al centro della filosofia montessoriana: e la bellezza sensibilizza ad esso, aprendo allo stupore e all’amore per l’essere nelle sue molteplici e correlate espressioni. Il perfezionamento umano è obiettivo che va perseguito attraverso la scienza (*la guida delle leggi cosmiche*) e la pedagogia (*la ricostruzione dell’educazione*). Ecco il punto cruciale della questione: nella **scoperta del bambino** la Montessori giunge alla **scoperta dell’uomo**, e la scoperta dell’uomo nel bambino è condizione per la “ricostruzione dell’uomo nel bambino”. In questo senso è legittimo affermare che la questione antropologica è al centro del pensiero montessoriano, e al cuore di tale antropologia si trova una idea di bellezza non in termini estetizzanti bensì umanizzanti. È accaduto, così, che proprio una *pedagogia scientifica* come quella della Montessori abbia saputo – meglio di tante pedagogie “artistiche” ed “estetiche” – veicolare un’idea complessa di bellezza come “splendore di umanità”.

Vorrei allora *concludere* ribadendo *in sintesi* la tesi alla base della mia riflessione, vale a dire che nell’opera montessoriana è presente un ricco **messaggio di bellezza**, con cui torna utile confrontarsi oggi. Infatti, nella Montessori l’idea di bellezza non ha solo un significato *estetico*, ma anche *teoretico* ed *etico*, e nel tener unite queste tre dimensioni la Montessori offre una inedita idea di bellezza collegata

alla verità e al bene. Al riguardo è da ricordare che appartiene alla tradizione filosofica la configurazione del vero, del buono e del bello come *trascendentali*, intesi in senso ontologico nella classicità e in senso antropologico nella modernità, mentre sono stati rifiutati da gran parte della contemporaneità nella loro connotazione trascendentale ovvero nella loro connessione. Invece la Montessori – teoricamente e praticamente – è assertrice di una *concezione organica* della bellezza, considerata nella sua dimensione estetica e, soprattutto, in quella cognitiva e sociale. Così di bellezza si può parlare in riferimento a tutta una serie di aspetti che sono peculiari del metodo montessoriano, e precisamente: in senso *estetico* riguardo all’armonia e all’equilibrio, in senso *teoretico* riguardo all’ordine e all’esattezza, e in senso *etico* riguardo alla concentrazione e all’amore.

Questa triplice valenza anima l’idea di “*educazione cosmica*”, cui la Montessori ha riservato una crescente importanza, e che è caratterizzata dal senso della *relazione* organica che si coniuga con il *rispetto* antropologico, il *rigore* epistemologico e la *responsabilità* assiologica: si può dire che in queste quattro richieste di relazione, rispetto, rigore e responsabilità si compendia il senso della bellezza per la Montessori: bella è la persona nella sua dignità a partire dall’infanzia, anzi proprio nell’infanzia in modo più evidente; bella è la conoscenza della realtà nelle sue molteplici espressioni e connessioni; bella è la cura che l’insegnante mette nella sua opera e che il bambino mette nella sua crescita.

### Nota bibliografica

**Opere di Maria Montessori** (e sigle usate nelle citazioni)

*Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949; (EP); *La mente del bambino. Mente assorbente*, Ivi, 1952, 1970 (MB); *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Ivi, 1962 (ASE); *Come educare il potenziale umano*, Ivi, 1970, 1992 (PU); *Educazione per il mondo nuovo*, Ivi, 1970, 1991 (EMN); *La formazione dell’uomo*, Ivi, 1970 (FU); *Dall’infanzia all’adolescenza*, Ivi, 1970 (IA); *Il segreto dell’infanzia*, Ivi, 1999 (SI); *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo*. Scritti e documenti inediti e rari a c. di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002 (MBFU).

### **Scritti su Maria Montessori**

Aa. Vv., *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, Atti dell'VIII Congresso Internazionale, EOM, Roma 1950; Aa. Vv., *Maria Montessori e il XXI secolo*, Atti del Congresso internazionale del 2000, in "Vita dell'infanzia" 2001, n. 5-6, pp. 45-57; Emanuele Lisi, *Maria Montessori e la "ricostruzione" dell'Uomo" nel bambino*, Ferrara, Messina 1967, in part. Il cap. III: *Concezione cosmica dell'uomo*, pp. 133-166; Augusto Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci 1990; Id., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, ONM, Roma 1997; A. Capitini, *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Pacini Mariotti, Pisa 1955; A. Attisani, *Maria Montessori e l'educazione nuova*, in Atti dell'XI Congresso internazionale Montessori, Vita dell'infanzia, Roma 1959; A. Negri, "Piano cosmico" e lavoro umano e la Montessori oggi, in "Rinascita della scuola", 1952, n. 5, pp. 305-312; poi in Aa. Vv., *Novecento italiano. Filosofi del lavoro*, a cura di G. Pratico e R. Spirito, Pellicani, Roma 1997, pp. 139-146; Id., *Puer faber, piano cosmico e lavoro umano in Maria Montessori*, in Aa. Vv., *Maria Montessori e il XXI secolo*, Atti del Congresso internazionale del 2000, in "Vita dell'infanzia" 2001, n. 5-6, pp. 45-57.

### **Opere sul tema della bellezza**

U. Eco (a cura di), *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004; J. Maritain, *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*, Morcelliana, Brescia 1957; F. Rella, *L'enigma della bellezza*, Feltrinelli, Milano 2006; Id. (a c. di), *Bellezza e verità*, Feltrinelli, Milano 1990; E. Bodei, *Le forme del bello*, Il Mulino, Bologna 1995; S. Zecchi, *La bellezza*, Bollati Boringhieri, Torino 1990; Id., *Il bello e il brutto (nella vita, nella politica e nell'arte)*. Mondadori, Milano 1995; Id., *Le promesse della bellezza*, Mondadori, Milano 2006; S. Givone, *Prima lezione di estetica*, Laterza, Roma-Bari 2006.

P. N. Evdokimov, *Teologia della bellezza. Arte dell'icona*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2002; H. von Balthasar, *Gloria. Un'estetica teologica*, Jaca Book, Milano 1985, vol. I; B. Forte, *La porta della bellezza. Per un'estetica teologica*, Morcelliana, Brescia 1999; P. A. Sequeri, *L'estro di Dio*, Morcelliana, Brescia 2004; Aa. Vv., *Cristianesimo e bellezza tra Oriente e Occidente*, Paoline, Milano 2002; S. Biancu (a cura di), *Mangiare la bellezza. Teologia e saperi a confronto*, Cittadella, Assisi 2006.

---

*Il valore della bellezza nell'opera di Maria Montessori*, relazione svolta al convegno internazionale di Chiaravalle del 2007 sul tema "Maria Montessori: un design per la pedagogia", e pubblicata in "Studium", 2012, n. 5, pp. 722-735

## 5. L'ULTIMA MONTESSORI

### 1. Un pensiero per una nuova globalizzazione

Vorrei preliminarmente fare alcune annotazioni, relative alla pubblicazione del volume di scritti dell'*ultima Montessori* (sono infatti datati tra il 1949 e il 1951) e alla sua odierna presentazione nella sua città natale.

In primo luogo, mi pare importante sottolineare che la pubblicazione del volume si colloca nell'ambito dei "Quaderni del Consiglio regionale delle Marche" e nel contesto di una iniziativa con cui il Consiglio intendeva valorizzare alcune figure di marchigiani. Mi sembra importante che il Consiglio regionale abbia voluto tale pubblicazione: mostra l'attenzione che la Regione Marche porta alla grande Chiaravallese. Non solo: il progetto con cui il volume s'inserisce è denominato "Marche: piccola regione, grandi intellettuali" e si articola in tre sezioni: la prima dedicata a "Filosofi nella società: alla ricerca di un ethos condiviso" (in cui sono apparse le opere *Tre follie* di Italo Mancini, *Una realtà separata?* di Livio Sichirolo e *Filosofia come dialogo* di Pasquale Salvucci), la seconda dedicata a "Regione e cultura: una identità al plurale" in cui sono stati presentati gli "atti" di due convegni: uno su *Carlo Bo: per un nuovo umanesimo*, e l'altro su *La cultura delle Marche nella seconda metà del '900*) la terza, infine, dedicata a "Protagonisti contemporanei: una presenza multidisciplinare presenta come primo volume la citata antologia di scritti dell'ultima Montessori.

In secondo luogo, mi pare anche importante sottolineare il fatto che il Comune di Chiaravalle e la Fondazione Chiaravalle-Montessori abbiano voluto dare rilievo alla pubblicazione organizzando una presentazione del volume che, in una qualche maniera, vuole aprire sul prossimo convegno internazionale montessoriano, che si terrà alla fine di ottobre. L'attenzione e le energie che Chiaravalle spende per la illustre cittadina è un segno culturale significativo, che testimonia non solo la volontà di "fare memoria", ma anche di "fare progetto".

In terzo luogo, infine, può essere interessante richiamare il carattere della scelta che è stata alla base della antologizzazione operata in questo volume, essa risponde a un duplice intento: anzitutto, presentare il pensiero dell'ultima Montessori, cioè quella del secondo dopoguerra, quando la Dottoressa rientrò in Italia, dopo il suo volontario esilio a causa del Fascismo; e, inoltre, presentare il pensiero montessoriano non limitatamente all'educazione dell'infanzia, ma applicato alla intera formazione dell'uomo e in una prospettiva planetaria. In breve, l'intento è quello di mostrare come la teoria e la prassi educative non abbiano solo una valenza pedagogica ma più ampiamente sociale e civile, ed evidenziare come le idee montessoriane offrano utili elementi per rispondere alle nuove sfide nostro tempo.

Fatte queste premesse, possiamo entrare *in media res*, fornendo alcuni spunti di riflessione che aiutino a **rileggere la Montessori**, oltre che come grande pedagogo e grande educatrice, anche come una vera e propria pensatrice sociale, che ha elaborato una nuova antropologia, base di una nuova società. La tesi che intendo sostenere è che quella di Maria Montessori può essere considerata “una pedagogia per una nuova globalizzazione”; per tale scopo è necessario elaborare una *educazione cosmica*, che permei l'intera *formazione dell'uomo* sulla base di un principio fondamentale, quello di “umanità”, che si specifica in due categorie principali: quella di fratellanza e quella di comunione.

Si tratta di indicazioni che, già a livello lessicale, sono poco frequentate nel dibattito pedagogico; la loro valenza concettuale ne evidenzia ulteriormente la originalità, ed è novità che permette di rispondere ad alcune sfide tipiche del nostro tempo, a cominciare da quelle della *globalizzazione* e della frammentazione che caratterizzano, in modo solo apparentemente contraddittorio, la società contemporanea. Di fronte ad una **globalizzazione** che si configura in termini prevalentemente (se non esclusivamente) economici, finanziari e commerciali, dall'opera montessoriana viene indirettamente l'invito a connotare la globalizzazione in termini anche e soprattutto etici e umanistici, pedagogici e assiologici. Di fronte alla crescente

frammentazione della società postmoderna dall'opera montessoriana viene indirettamente l'invito a riguadagnare quella unità senza la quale non c'è cultura e non c'è educazione.

Si potrebbe anche dire che, in presenza di una società "acentrica" e "avalutativa" (come la definisce il pedagogista Nando Filograsso), il pensiero montessoriano costituisce un buon antidoto, in quanto, per un verso, aiuta a delineare una *società centrata sulla persona umana*, sulla dignità della persona, a partire da quella del bambino, il cui essere minorenni non lo fa in alcun modo minorato: egli è non è persona "in potenza", ma persona "in atto"; e, per altri versi, aiuta a delineare *una società alla ricerca* del vero, del buono e del bello, una ricerca che, deve muovere proprio dal bambino e deve vederlo protagonista. In tale ottica, la Montessori guarda alla "**formazione dell'uomo**" e lo fa avanzando una quadruplici rivendicazione: l'educazione deve essere *universale* in quanto è un diritto di tutti gli uomini, *permanente* in quanto si svolge lungo tutta la vita, *integrale* in quanto coinvolge tutto l'uomo, e *integrata* in quanto ha carattere cosmico, nel senso che l'orizzonte entro cui si colloca è quello planetario, per cui l'approccio deve essere nel contempo all'insegna del *rispetto* per l'essere (specialmente dell'uomo), del *rigore* del sapere (specialmente della scienza) e della *responsabilità* dell'agire (specialmente dell'etica).

Per realizzare l'educazione così intesa c'è bisogno di concepire l'educazione non come un processo di *conformazione* a qualche modello astrattamente predeterminato, bensì come processo di *liberazione* che, muovendo dalla condizione di libertà quale possibilità di scegliere, permetta di raggiungere la conquista della *libertà* come capacità (non solo possibilità) di scegliere, cioè *autonomia*, cui si perviene attraverso un processo di *liberazione* dai condizionamenti negativi e delle potenzialità positive.

Quest'opera di rimozione degli ostacoli e di promozione delle possibilità di ciascuno deve alimentarsi alla fonte di due principi fondamentali: quello di fratellanza e quello di comunione. La **fratellanza** è il "principio dimenticato" (come lo ha definito A.M. Baggio) rispetto a quelli di libertà ed eguaglianza; eppure senza la fratellanza

non si possono realizzare la libertà e l'eguaglianza che si possono realizzare solo se conciliate attraverso la fratellanza. La **comunione** è l'altro principio trascurato: è conseguente al precedente ed è particolarmente necessario affinché la fratellanza non cada nell'astrattezza e nella retorica; queste si possono evitare appellandosi alla comunione, principio sempre più necessario in una società che si caratterizza in modo sempre più pluralista, e rischia pertanto le divisioni e le lacerazioni: uno stile comunionale permette di dare unità e, quindi, senso all'educazione. Non si tratta di una fraternità e di una comunione in senso escludente, valide cioè all'interno di un orizzonte più o meno settorializzato, bensì in senso includente, che cioè si traduce in quella "solidarietà fra estranei" (J. Habermas) consapevoli che, a ben vedere, estranei non sono, perché – diceva un classico latino (Terenzio) e ribadiva un pensatore moderno (K. Marx) "nulla di ciò che è umano è estraneo all'uomo".

## 2. La rivoluzione montessoriana

"Tornare a confrontarsi con la lezione montessoriana, cogliendone la valenza non solo pedagogica e didattica, ma più ampiamente civile e democratica", così Luigi Minardi ha motivato la pubblicazione del Quaderno del Consiglio regionale delle Marche dedicato a Maria Montessori e intitolato **Formazione dell'uomo e educazione cosmica**. L'opera, che ho curato nell'ambito del progetto "Marche, piccola regione, grandi intellettuali", in cui sono usciti volumi di Italo Mancini (*Tre follie*), Livio Sichirollo (*Una realtà superata?*) Pasquale Salvucci (*Filosofia come dialogo*) e su Carlo Bo (*Per un nuovo umanesimo*) e sulle Marche (*La cultura delle Marche nella seconda metà del '900*), è in distribuzione proprio in coincidenza con il Centenario della Casa dei Bambini.

La ricorrenza, festeggiata a Roma per iniziativa dell'Opera Nazionale Montessori con un congresso internazionale che ha avuto vasta eco, viene ricordata anche con questo volume fin dalla copertina, dove è riprodotta l'immagine della prima Casa montessoriana nel popolare quartiere San Lorenzo di Roma. Dieci i saggi qui riproposti e scelti tra quelli raccolti da Augusto Scocchera nel libro *Il metodo*

*del bambino e la formazione dell'uomo* edito dall'Opera Nazionale Montessori.

La selezione, che ho operato, comprende contributi che si collocano tra il 1949 e il 1951: i primi cinque riguardano il Congresso di Sanremo dedicato a "L'unità del mondo attraverso il bambino", e gli altri cinque lo sviluppo dell'uomo: dall'infanzia alla maturità. Si tratta di interventi dell'*ultima Montessori*, che era rientrata in Italia nel 1947 dopo anni di assenza, e che fino alla sua morte, avvenuta nel 1952 in Olanda all'età di 82 anni (era nata a Chiaravalle nel 1870) mirò alla "**ricostruzione mondiale**" da perseguire attraverso la *formazione dell'uomo nuovo*, frutto di una *inedita educazione cosmica*.

Mentre altri pensatori hanno posto l'accento sul valore della *libertà* ovvero su quello della *eguaglianza*, dando luogo a movimenti (rispettivamente il liberalismo e il socialismo) contrapposti o di difficile conciliazione, la Montessori ha invece insistito soprattutto sulla *fratellanza*, della quale ha messo in luce proprio il carattere anti-ideologico, per cui a partire da questo valore è possibile cogliere meglio gli altri valori della libertà e della eguaglianza, rendendo magari possibile (per rifarmi alla metafora di Henri Bergson) pacificare le due sorelle che (come tutte le sorelle) litigano.

In questa ottica, si può ben dire che quella della Montessori è una *rivoluzione* non solo *pedagogica*, ma più ampiamente *culturale*, in quanto attraverso l'educazione persegue un rinnovamento antropologico e sociale. Della portata, oltre che scolastica e didattica, anche civile e democratica della ricerca montessoriana, si va prendendo coscienza in misura crescente. La stessa conoscenza del pensiero della Chiaravallese, liberato dalle polemiche più o meno strumentali che lo hanno accompagnato, sta diventando un **patrimonio comune**, nel senso che le preoccupazioni e le indicazioni della Montessori appaiono sempre più condivise.

Al riguardo si potrebbero citare, oltre ad alcune impostazioni che caratterizzano gli *Orientamenti per la Scuola materna* e i *Programmi per la Scuola elementare* in vigore, anche alcune indicazioni sul piano antropologico relative sia alla questione femminile, sia soprattutto alla questione dell'infanzia. Non poco ha contribuito in tal senso

l'Opera Nazionale Montessori la quale ha saputo realizzare in Italia tante qualificate iniziative sul piano della formazione, della convegnistica e dell'editoria che hanno permesso di conservare, approfondire e sviluppare le acquisizioni della Dottoressa. Un appellativo, questo, con cui da sempre viene chiamata la Montessori: fu, infatti, tra le prime donne in Italia a laurearsi in medicina. E non fu questo il solo campo in cui la Montessori fu anticipatrice: andrebbe anche ricordato che fu l'unica italiana a partecipare al congresso femminile di Berlino (con un intervento che riscosse tanto successo da farla nominare rappresentante ufficiale del movimento femminile italiano) e che nel 1998 partecipò attivamente al primo congresso pedagogico nazionale di Torino.

Ho voluto rammentare queste presenze di avanguardia che fin dall'inizio caratterizzarono l'impegno della Montessori, perché consentono di cogliere meglio la *portata sociale* delle idee e delle iniziative montessoriane. Al riguardo torna utile ricordare pure che il Metodo Montessori fu rifiutato dal nazismo e dallo stalinismo, nonché dal fascismo; quest'ultimo, dopo un iniziale riconoscimento, fece chiudere le scuole montessoriane, per cui la Dottoressa prese la via dell'esilio, allontanandosi dall'Italia con il figlio Mario e, nel suo esilio volontario, fu tra l'altro in India. Ma, ovunque si trovasse, continuò ad adoperarsi per la diffusione del metodo, che nei suoi criteri ispiratori aveva, nel frattempo, posto alla base anche di progetti di nuova scuola elementare e di nuova scuola secondaria a tempo pieno, e che aveva sempre più caratterizzato (tanto da essere candidata al Premio Nobel per la pace) per il nesso *educazione e pace* nell'ottica della *educazione per un mondo nuovo*, potrei dire usando due titoli di suoi volumi.

In particolare, mi sembra di pregnante attualità il pensiero montessoriano oggi in presenza della *globalizzazione*, affinché questa non sia solo economica e commerciale, ma anche etica e valoriale: c'è infatti un crescente bisogno di fare riferimento ai diritti dell'uomo, a partire (direbbe la Dottoressa) dai diritti del bambino, questo "*cittadino dimenticato*" col quale l'adulto è chiamato a relazionarsi in modo inedito, mettendo fine a impostazioni che fanno del mino-

renne un minorato. Vorrei allora concludere, dicendo che in Maria Montessori si rintraccia la tempra della scienziata e della pensatrice, non meno che quella della educatrice e della organizzatrice, per cui fra le tante definizioni che ne sono state date vorrei far mia quella del giornalista e scrittore Giuseppe Tabasso, secondo il quale la Dottoressa fu “pratica come una marchigiana e visionaria come un’indiana”.

### Bibliografia

M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Scritti e documenti inediti e rari a c. di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002 (MBFU); Ead., *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, a c. di G. Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2006  
A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, poi 1994; Id., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2005.

- 
1. *Una pedagogia per una nuova globalizzazione*, relazione alla presentazione del volume di Maria Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, il 6 ottobre 2007 al Teatro Comunale di Chiaravalle (inedito).
  2. *La rivoluzione di Maria Montessori*, in margine al volume *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, in “Il Giornale del Consiglio”, n. 19, 1996, p. 24.

## PARTE SECONDA

### I FONDAMENTALI DEL PENSIERO MONTESSORIANO

*In questa seconda parte raccolgo alcuni miei articoli (tutti pubblicati su “Vita dell’infanzia”, rivista dell’Opera Nazionale Montessori) con i quali intendo segnalare quelli che considero alcuni aspetti peculiari del montessoriano binomio di “pensiero e metodo”, e l’accento è qui posto soprattutto sul “pensiero”, in quanto – diversamente dal “metodo”, che è stato e continua ad essere oggetto di studi e applicazioni – il “pensiero” attende ancora una trattazione organica e articolata, che cioè tenga conto dei diversi aspetti coinvolti in modo esplicito e implicito. Le questioni qui affrontate evidenziano, in particolare, come la Montessori abbia inteso il “metodo” non solo come la via di accesso all’infanzia e al suo sviluppo, ma anche come condizione per aprirsi ad una riflessione sull’uomo, la natura e la società. Pur nella trattazione non sistematica dei vari problemi, la Montessori individua nella pace e nella relativa educazione il filo conduttore che unifica le molteplici questioni affrontate. Da qui la scelta dei temi e l’ordine con cui vengono presentati: si inizia con il significato della conoscenza; si riflette sul valore dell’infanzia e dell’adolescenza; si fa riferimento a genitori e insegnanti come nuovi educatori; si discute dell’educazione interculturale e dell’educazione alla pace e si conclude con l’educazione cosmica per un nuovo umanesimo che rappresenta la “summa” cui perviene la Montessori nel suo lungo viaggio intorno all’uomo a partire dal bambino: nel contesto dello sviluppo naturale e con l’aspirazione alla pace.*

### ***1. Il seme della conoscenza nella concezione montessoriana***

1. Oltre il cognitivismo - 2. La conquista della libertà - 3. La conoscenza tra persona e realtà - 4. Tre condizioni epistemologiche - *Bibliografia*

### ***2. Valore e valori dell'infanzia secondo la Montessori***

1. L'infanzia nella storia - 2. La scoperta dell'infanzia - 3. L'infanzia a rischio - 4. Riscoprire l'infanzia - *Bibliografia*

### ***3. L'approccio montessoriano all'adolescenza***

1. Dall'infanzia all'adolescenza - 2. Novità dell'adolescenza - 3. Peculiarità dell'adolescenza - 4. L'adolescenza nell'odierno contesto - *Bibliografia*

### ***4. Genitori e insegnanti in ottica montessoriana***

1. I rapporti scuola-famiglia - 2. Educatori nuovi - 3. La questione educativa come questione sociale - 4. Per una ricostruzione sociale - 5. La ricostruzione dell'educazione - *Bibliografia*

### ***5. Educazione interculturale in prospettiva montessoriana***

1. Diversità ed eguaglianza - 2. Relazioni tra culture - 3. Interculturalità e educazione - 4. La lezione montessoriana - *Bibliografia*

### ***6. Educazione e pace nel contesto del pensiero montessoriano***

1. Un libro importante - 2. Montessori e la scienza - 3. Montessori e la filosofia - 4. Attualità della Montessori - *Bibliografia*

### ***7. L'educazione cosmica per un nuovo umanesimo in Montessori***

1. Un personalismo complesso - 2. Il programma antropologico - 3. L'umanesimo cosmico - *Bibliografia*

## 1. IL SEME DELLA CONOSCENZA NEL PENSIERO MONTESSORIANO

### 1. Oltre il cognitivismo

A vedere l'importanza che Maria Montessori attribuisce alla conoscenza si potrebbe pensare di trovarsi di fronte ad una compiuta espressione di quella modernità che, avviata dal Rinascimento, si è sviluppata attraverso l'Illuminismo prima e il Positivismo poi, giungendo fino ai nostri giorni con la cosiddetta "società della conoscenza". In realtà, pur ricca di accenti tipici della cultura illuministica e positivista, la Montessori presenta una posizione più complessa: la sua mi sembra essere *una modernità che non si chiude nella modernità*, come cercherò di mostrare nel presente contributo, che si struttura in due parti: nella *prima* faccio riferimento alla categoria di *libertà*, che è il tema generale del convegno, intitolato "La libertà comincia con l'educazione"; in questo orizzonte colloco la questione della conoscenza, che è oggetto della *seconda* parte in risposta al tema specifico della mia relazione, che è intitolata "Il seme della conoscenza nel pensiero montessoriano".

Ritengo che proprio il collegamento tra *conoscenza e libertà* permetta di evidenziare la specificità della posizione montessoriana, che potrei sintetizzare dicendo che la sua teoria cognitiva va, a ben vedere, *oltre il cognitivismo* in direzione di una teoria della conoscenza come ricerca del vero che è anche ricerca del bene e del bello: insomma il seme della conoscenza porta (per usare il linguaggio filosofico) oltre frutti teoretici anche frutti etici ed estetici.

Si tratta di una lezione che configura la conoscenza tanto in termini di *complessità* quanto di *unità*: una duplice connotazione su cui ha richiamato l'attenzione uno studioso come Augusto Scocchera, al quale è opportunamente dedicato questo Seminario, che vede oltre alla presenza di autorità civili e scolastiche marchigiane, anche una numerosa e interessata presenza di insegnanti, alcuni dei quali hanno avuto la fortuna di collaborare con il direttore Scocchera, altri ne hanno sentito solo parlare, perché il suo ricordo è ancora ben

vivo: sia come uomo scuola, sia come editore di riviste pedagogiche, sia come studioso montessoriano; per tutti gli altri che, invece, non hanno conosciuto direttamente o indirettamente Scocchera, questo Seminario rappresenta l'occasione giusta per incontrarlo, attraverso un suo scritto (*La favola della vita*) e attraverso una riflessione su alcuni aspetti (da lui privilegiati) del pensiero montessoriano, tra cui questo, oggetto del mio contributo, che tocca un aspetto nodale nel pensiero montessoriano, e che era particolarmente caro a Scocchera, il quale non si stancava di richiamarvi l'attenzione.

## 2. **La conquista della libertà**

Si può dire che i molteplici significati compresi nel concetto di libertà, vale a dire quelli prevalentemente individuali (libertà *da*, *di* e *per*) e quelli prevalentemente relazionali (libertà *tra*, *con*, *a* e *in*) sono in qualche modo presenti nel pensiero montessoriano. Infatti troviamo nella Montessori la libertà come decondizionamento (*libertà da*), come autodeterminazione (*libertà di*) e come autorealizzazione (*libertà per*); queste libertà individuali si iscrivono in un orizzonte cosmico, in cui la libertà si sviluppa come relazione (*libertà tra*), come comunità (*libertà con*), come disponibilità (*libertà a*) e come comunione (*libertà in*).

È noto che sulla *visione cosmica*, la Montessori ha insistito in misura crescente, tanto che l'idea di **educazione cosmica** può essere considerata il suo testamento pedagogico. Grazie alla visione cosmica la individualità soggettiva si realizza pienamente, perché può cogliersi nel contesto di un tutto, che non annulla la soggettività particolare, ma ne scopre il senso più profondo, riconoscendo i *nessi* che la legano a ogni parte. In questa ottica il senso più vero della *libertà* la configura come "conquista" (in termini di consapevolezza e di esercizio) dell'unità cosmica. Proprio questa, caratterizzata com'è da connessioni e correlazioni, evidenzia che la libertà non è assenza di legami, ma dipende dalla loro conoscenza e dal conseguente inserimento consapevole nel sistema cui quei nessi danno luogo.

Si può pertanto affermare che "la natura dà vita dando libertà e indipendenza, ma insieme pone leggi ben determinate, adeguate al

tempo ed alle sue speciali esigenze. L'indipendenza non è qualcosa di statico: è una continua conquista, è l'acquisizione attraverso un lavoro infaticabile, non solo della libertà, ma della forza e dell'auto-perfezione. Dando al bambino la libertà e l'indipendenza noi – scriveva la Montessori in *Educazione per un mondo nuovo* – liberiamo un lavoratore che è spinto da una forza interiore ad agire e che non può vivere se non per la sua attività”.

Pertanto ritengo legittimo sostenere che c'è nella Montessori una concezione *teleologica* e *olistica* della realtà, secondo cui ogni cosa *tende* alla sua realizzazione in base a un *disegno* ordinato, che l'uomo esplicita a livello di coscienza. L'uomo è chiamato a inserirsi in tale sistema di relazioni con la consapevolezza che gli è propria, e che significa sostanzialmente due cose: per un verso, individuazione del significato di ogni cosa, e per altro verso riconoscimento della interdipendenza tra le cose.

C'è qui, a ben vedere, una profonda lezione di *laicità*, intesa questa come la capacità di apprezzare ogni cosa per quello che è in sé e non in funzione di un altro o di un altrove, e per quello che significa nel contesto cosmico, dove il tutto non annulla le parti ma offre loro pieno significato. Si badi: non c'è nella Montessori la pretesa di cogliere la totalità del senso, bensì di esplicitare l'unità sottesa alla molteplicità e alla mutevolezza della natura, di aprire cioè il senso della realtà e il suo fine.

Da qui la rivendicazione dell'*unità* anche a livello di sapere, avvertendo che in tal modo la Montessori va oltre la “interdisciplinarietà” di Jean Piaget, e pure la “polidisciplinarietà” di Edgar Morin, in quanto – la sua – è una organicità che, prima di essere epistemologica, è ontologica. Con essa deve misurarsi una bene intesa idea di libertà. Quindi si potrebbe sostenere che la rivendicazione della libertà nella Montessori si lega alla sua “ontologia”, di cui la mente si fa rivelatrice, per cui l'educazione cosmica ha una valenza di tipo cognitivo, ma non solo cognitivo, pure morale ed estetico.

### 3. **La conoscenza tra persona e realtà**

In merito al problema della conoscenza ritengo che la Montessori

riesca ad evitare il *riduttivismo* cognitivista, che è proprio sia della posizione *intellettualistica*, sia di quella *funzionalistica*: l'astrattezza dell'una e il prassismo dell'altra sono espressioni di una unilateralità, che porta rispettivamente alla mutilazione e alla strumentalizzazione dell'uomo.

La Montessori supera tale riduttivismo, andando oltre il “cognitivismo” verso la “personologia”, in quanto concepisce il sapere non tanto in termini di “potere” quanto di “essere”; in questo senso, la concezione montessoriana mi sembra superare quella baconiana (*scire est posse*), perché si fa sostenitrice (vorrei dire) di un'altra equazione: *scire est esse*, anticipando per certi aspetti la concezione di Hans Jonas (*principio responsabilità*), perché più che sul *potere*, cioè sul dominio della natura, mette l'accento sull'*essere*, la cui essenza sta nell'amare, in tal modo, si potrebbe dire che viene rinnovato l'antico binomio benedettino (*ora et labora*) con un inedito invito: *ama et labora*: sono, queste, le due dimensioni che la conoscenza comporta quando è autentica conoscenza, cioè non enciclopedismo, nozionismo, erudizione. Si può allora affermare che la conoscenza va presa in considerazione sia in rapporto alla persona, sia in rapporto alla realtà.

Riguardo alla *persona* è da dire che la conoscenza è vista dalla Montessori come essenziale per il processo di formazione; si potrebbe sostenere che l'educazione della mente s'identifica con la stessa educazione, a patto che si cerchi di “seminare nel bambino non delle teorie, ma della vita, di aiutarlo nel suo sviluppo mentale e affettivo oltre che fisico. Per questo dobbiamo – ecco l'imperativo della Montessori in *Come educare il potenziale umano* – offrire idee nobili e grandiose alla mente umana che è sempre pronta ad accoglierle e a chiederne altre e altre ancora”.

Riguardo alla *realtà* è da dire che la conoscenza è vista dalla Montessori come il luogo privilegiato per la comprensione della realtà, che – come ha ricordato Scocchera – si caratterizza in senso unitario: “ogni cosa, ogni parte, è abbracciata all'altra e soltanto la loro relazione o il loro legame dà significato a ciascuna di esse”. Per questo è necessario avere una “visione reticolare della conoscenza per non

cadere nell'atomismo culturale da una parte e in sentimento incerto e instabile della vita dall'altra". Si potrebbe anche dire che la realtà non va semplicemente *spiegata*, ma va anche e soprattutto *compresa*.

#### 4. Tre condizioni epistemologiche

Da quanto abbiamo accennato dovrebbe risultare in che senso la teoria cognitiva della Montessori va oltre il cognitivismo, e vorrei al riguardo sintetizzare il contributo della Montessori in un triplice richiamo, vale a dire la necessità che la conoscenza sia all'insegna del rispetto antropologico, del rigore epistemologico e della responsabilità assiologica.

**Rispetto antropologico**, per dire che la Montessori insiste sulla *specificità* della conoscenza del bambino rispetto a quella dell'adulto. In proposito scriveva la Dottoressa ne *La mente del bambino*: "noi acquistiamo le conoscenze con la nostra intelligenza, mentre il bambino le assorbe con la sua vita psichica", nel senso che "il bambino subisce una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse si incarnano in lui". Pertanto si può affermare che "il bambino crea la propria *carne mentale*, usando le cose che sono nel suo ambiente". Ne consegue che "chi si proponga di aiutare lo sviluppo psichico umano deve partire dal fatto che la mente assorbente del bambino si orienta sull'ambiente; e, specialmente agli inizi della vita, deve prendere speciali precauzioni affinché l'ambiente offra interesse e attrattive a questa mente che deve nutrirsi per la propria costruzione", che è poi la costruzione dell'uomo. Al riguardo di particolare significato sono gli anni della prima e seconda infanzia, tanto che la Montessori non esita ad affermare che "i primi due anni di vita sono i più importanti nello sviluppo dell'uomo"; infatti "a tre anni il bambino ha già posto le fondamenta della personalità umana e ha bisogno dell'aiuto particolare dell'educazione scolastica".

Dunque, quella del bambino, è "una forma di mente privilegiata" che la Montessori ha chiamato "*mente assorbente*", nel senso appunto che "il bambino ha una mente capace di assorbire cognizioni e il potere di istruire sé stesso". Precisa la Montessori che il bambino "ap-

prende tutto inconsapevolmente, passando a poco a poco dall'inconscio alla coscienza, avanzando per un sentiero tutto gioia e amore". Proprio dalla convinzione che "il bambino è dotato di poteri sconosciuti" la Montessori trae la conseguenza che "un avvenire luminoso" può essere ipotizzato a condizione che sia curato "lo sviluppo delle potenzialità umane": questo "deve essere lo scopo dell'educazione".

**Rigore scientifico**, per dire che la Montessori insiste sulla *integrità* della conoscenza; a questo punta l'educazione cosmica, grazie alla quale, come ha ben sintetizzato Scocchera, si guadagnano la percezione e la consapevolezza del tutto, che dà significato e giustificazione a ciascuna parte, a cominciare dall'uomo. Da qui l'indicazione insolita che "l'alunno riceva contemporaneamente l'idea di tutte le scienze contenute nell'universo, non già con particolari e precisazioni, ma soltanto con un'impressione: si tratta di *seminare* le scienze in questa età, in cui esiste una specie di periodo sensitivo dell'immaginazione".

**Responsabilità assiologica**, per dire che la Montessori insiste sulle *conseguenze* che provengono dai processi della conoscenza; il problema prioritario e primario è, pertanto, quello di permettere un corretto sviluppo del "*potenziale umano*" che è nel bambino. E', questa, una responsabilità degli educatori, il cui compito non è quello di sostituirsi ai bambini, ma quello di essere accanto a loro, non è quello di fare al posto dei bambini, ma quello di permettere che i bambini facciano, guadagnando la propria autonomia per esercitare la propria responsabilità. Al riguardo così si esprimeva la Montessori ne *La mente del bambino*: "la nostra opera di adulti non consiste nell'insegnare, ma nell'aiutare la mente infantile nel lavoro del suo sviluppo. (...) Questa è la nuova via su cui si è messa l'educazione: aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà".

Per *concludere*, si potrebbe dire che l'educazione della mente è fattore imprescindibile per la *conquista della libertà* cui l'uomo è chiamato, perché (come diceva Laberthonnière) "l'uomo nasce libero, di liberarsi", cioè (come la tradizione del personalismo ha sempre insegnato) deve passare dalla mera *possibilità* di scegliere (libero arbitrio) alla effettiva *capacità* di scegliere (autonomia). Ebbene, un

tale processo di liberazione avviene, secondo la Montessori, attraverso *l'educazione della mente*, quando questa non sia intesa come un insieme di insegnamenti intellettualistici o moralistici (che sono poi facce della stessa medaglia adultistica) ma come sprigionamento del potenziale umano che è nel bambino, per cui il bambino chiede all'adulto: “*aiutami a fare da me*”. Per essere messo in condizione di “fare da solo” occorre rispettare i processi mentali, coltivando *ordine e disciplina, esattezza e precisione, concentrazione e laboriosità*: con ciò si rende possibile non solo lo sviluppo della mente ma anche la crescita della persona nella sua integralità.

### Nota bibliografica

#### ***Su Montessori***

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970; *Il segreto dell'infanzia*, ivi 1969; *La mente del bambino. Mente assorbente*, 1992; *Come educare il potenziale umano*, ivi 1991; *Educazione per un mondo nuovo*, ivi 1992; *Educazione alla libertà*, a cura di M.L. Leccese, Laterza, Bari 1968; *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, a cura di G. Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2007; A. Scocchera, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997; *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990; Aa. Vv., *Maria Montessori e il XX secolo*, “Vita dell'infanzia”, 2001, n. 5-6.

#### ***Sulla libertà***

Aa. Vv., *La libertà nell'educazione*, a cura di R. Fornaca, Paravia, Torino 1974; Aa. Vv., *Per una libertà responsabile*, a cura di G. L. Brena e di R. Presilla, Messaggero, Padova 2000, in particolare: L. Alici, *Metamorfosi della libertà tra moderno e postmoderno*, pp. 62-67; Aa. Vv., *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, a cura di F. Botturi, Vita e Pensiero, Milano 2003, in particolare: F. Botturi, *Ontologia dialettica della libertà*, pp. 125-147; Aa. Vv., *Il mondo e noi*, in particolare: S. D'Agostino, *Polisemia dialettica della libertà*, pp. 37-48; A. Berge, *La libertà nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972; I. Berlin, *Libertà*, Feltrinelli, Milano 2005; J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2000.

---

*Il seme della conoscenza nel pensiero montessoriano*, in “Vita dell'infanzia”, 2007, n - 11-12, pp.43-47

## 2. VALORE E VALORI DELL'INFANZIA SECONDO LA MONTESSORI

### 1. L'infanzia nella storia

La traduzione italiana del volume *L'enfant* (apparso in Francia nel 1936 per i tipi di Desclée de Brouwer di Parigi) porta un titolo ben più significativo, poiché in una certa misura sintetizza il nucleo portante del pensiero montessoriano: *Il segreto dell'infanzia*. Infatti, il suo obiettivo consiste nel far prendere coscienza e nel favorire la conoscenza di tale segreto; è, questo, l'intento che ha animato tutto l'impegno educativo e sociale della Montessori. Solo cogliendo il "segreto dell'infanzia" si realizza compiutamente quella "scoperta dell'infanzia" che si è andata delineando lungo la modernità, e che giunge a piena consapevolezza, appunto, con la Dottoressa. Al riguardo torna utile accennare alla storia dell'infanzia.

È facile rilevare che la *valutazione premoderna* del bambino è decisamente *negativa*. Per quanto non manchino voci che invitano a rispettare l'infanzia (*maxima debetur puero reverentia*, affermava Giovenale), essa è tuttavia considerata essenzialmente come un *disvalore*, giacché il minorenne è giudicato come un minorato che deve essere portato a diventare maggiorenne, superando la sua menomazione (la condizione infantile!) e guadagnando così quella autonomia che ne fa propriamente una persona. Si tratta di una impostazione che commisura la persona all'esercizio di alcune sue capacità, in assenza delle quali o del loro mancato uso c'è una condizione di minorità come minorazione. L'appaiamento di comportamenti infantili a quelli di pazzi o di animali giustifica una tale svalutazione dell'infanzia, per cui l'obiettivo è fuoriuscirne, pervenendo ad una condizione pienamente umana. In quest'ottica, dunque, l'infanzia è un *disvalore*, e tale valutazione è conseguente a quell'impostazione definita "adulterismo", che misura il valore di una condizione con il metro dell'adulto. Si potrebbe quasi parlare di una forma di *specismo*, che penalizza la condizione infantile, come pure altre condizioni emarginate: quella femminile, quella servile, quella patologica, ecc.. In

maniera diversa sono considerati stati di vita negativi di contro alla positività della maturità dell'uomo adulto.

Invece, nell'*età moderna* si fa strada una nuova considerazione del bambino all'insegna della *positività*, in conseguenza del riconoscimento nell'infanzia di alcuni valori come l'autenticità, la genuinità, la spontaneità. Addirittura, alla precedente svalutazione dell'infanzia si sostituisce, in certi casi, una sua mitizzazione, che rende l'infanzia per alcuni aspetti (per esempio, per l'innocenza e la creatività) una condizione privilegiata. Si può dunque affermare che l'idea di infanzia subisce una trasformazione radicale: da Comenio a Locke, da Rousseau a Pestalozzi a Froebel si fa strada la convinzione che l'infanzia abbia il suo *valore in sé stessa*: il che reclama da parte dell'adulto la conoscenza della specificità del bambino e la sua valorizzazione nel processo di crescita. Questa consapevolezza trova espressione particolarmente nel romanzo pedagogico *Emilio* che costituisce il manifesto programmatico della nuova valutazione dell'età evolutiva e della conseguente nuova impostazione educativa. Quella di Rousseau è una vera e propria "rivoluzione copernicana", giacché riconosce che il bambino è il protagonista del suo sviluppo, per cui dal punto di vista pedagogico il problema è quello di conoscere adeguatamente l'infanzia, cioè di riconoscerne la specificità intesa come valore, cioè tratto distintivo di una categoria – quella di infanzia – che non è solo cronologica ma anche assiologica.

Su questa strada, la considerazione dell'infanzia si va connotando per una considerazione positiva nella sua integralità. Anche quando se ne evidenziano i problemi che la contraddistinguono, viene riconosciuta la sua importanza: sia in sé, sia in riferimento allo sviluppo umano: da Freud a Piaget si rivendica l'*autonomia* dell'infanzia e, insieme, le sue relazioni con le altre età dell'uomo. È in questo contesto che si giunge a parlare del bambino come "padre dell'uomo" (S. Freud) e lo stesso secolo XX viene, al suo inizio, preannunciato come "il secolo del bambino" (E. Key).

## 2. La scoperta dell'infanzia

Sono, queste, espressioni che tornano anche nella Montessori,

la quale le motiva proprio in riferimento alla *scoperta dell'infanzia* da lei operata grazie all'individuazione del *segreto dell'infanzia*. Ecco perché il titolo dato all'opera apparsa in italiano nel 1938 è centristissimo. Il volume che fu pubblicato originariamente dall'Istituto Editoriale Ticinese di Bellinzona e che ebbe poi oltre quindici edizioni e ristampe ed altrettante traduzioni in lingue europee ed extraeuropee, riprende temi cari alla Montessori e da lei già affrontati in altre opere. Questa si struttura in due parti – la prima incentrata sullo sviluppo infantile, e la seconda sulla educazione del bambino alla luce del metodo montessoriano – è incentrata su due concetti che mi paiono essenziali per cogliere la svolta determinata dalla Dottoressa. *Primo*: proprio all'inizio del libro la Montessori fa riferimento a “il segreto dell'infanzia” parlando de “il secolo del bambino”. *Secondo*: più avanti fa riferimento a “la dignità”: è, questo, un termine reiterato dalla Montessori, la quale, però, non lo usa nell'ottica di tanta retorica che si è poi accompagnata alla riflessione sulla persona e sull'infanzia, bensì nel concreto contesto comportamentale del bambino messo nella condizione di manifestarsi spontaneamente e di esprimere la sua vivacità individuale (come già diceva in *Il Metodo della Pedagogia scientifica*).

Anzi, non esiterei a dire che la rivendicazione della *dignità del bambino* è il fine di tutta l'organizzazione montessoriana che, pertanto, ben oltrepassa la dimensione metodologica e didattica in direzione di una connotazione propriamente antropologica e pedagogica. Sta, infatti, nella dignità dell'infanzia, nel bambino dignitoso, il senso della montessoriana *scoperta dell'infanzia*: un guadagno che – si badi – arricchisce non solo la pedagogia ma più ampiamente l'antropologia, in quanto ricorda che la dignità della persona umana (che è sempre fine e mai puro mezzo, e che non si può strumentalizzare nemmeno a buon fine) va riconosciuta nella sua portata universale, per cui la dignità umana non sopporta alcuna discriminazione: nemmeno quella dell'età; il bambino è persona, persona in atto e non in potenza, persona a pieno titolo non con riserva.

Siamo con ciò in presenza di una concezione che, non solo boccia definitivamente la *visione negativa* dell'infanzia (e forse proprio per prendere le distanze da questa svalutazione la Montessori finisce con

l'enfatizzare il suo ottimismo nei confronti dell'infanzia), ma supera anche la *visione positiva* che dell'infanzia viene data sulla base di specifici valori, perché il valore vero dell'infanzia non sta in qualche sua particolare qualità, bensì nel suo essere persona, e quel che di specifico il bambino presenta rivela la sua effettiva portata per il fatto che esplicita la dignità che lo caratterizza in quanto persona. In altre parole, si può parlare propriamente di "scoperta" dell'infanzia, quando – come nel caso della Montessori – si perviene ad una concezione ontologica ed antropologica del bambino come persona.

Certo, persona in età infantile, ma il riferimento cronologico nulla toglie alla piena dignità del soggetto. In questo senso, potrei dire che con la Montessori, con il suo riconoscimento della capacità di "autoeducazione" dell'infanzia e con la sua elaborazione di una "*pedagogia scientifica*", è possibile cogliere "il segreto dell'infanzia" e giungere alla vera e propria "*scoperta del bambino*". Non a caso, questo è il nuovo titolo dato nel 1950 all'opera del 1909: *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nella Casa dei bambini*. E' dunque alla Montessori che va attribuito il merito di aver riconosciuto al bambino la *dignità* di persona e all'infanzia la condizione per la costruzione dell'uomo.

Ne consegue che, per quanto i rapporti bambini-adulti debbano essere asimmetrici (figli-genitori, alunni-insegnanti, ecc.), tali rapporti devono avere pur sempre un carattere paritetico (persona è il genitore e persona è il figlio, persona è l'insegnante e persona è l'alunno, ecc.). Da qui la consapevolezza che la persona attraverso un processo di personalizzazione conquista la propria personalità: quest'ultima è il traguardo cui tende la persona, (la cui *dignità* – è bene ribadirlo – è strutturale alla persona non è comportamentale; la dignità appartiene alla natura della persona a prescindere dalla condotta che questa può tenere: da qui la doverosità di intervenire sulla cattiva condotta proprio in nome della dignità che da quella condotta è offesa ma non cassata. Nel caso, poi, dei bambini andrebbe ricordato che i cosiddetti cattivi bambini non sono bambini cattivi, bensì bambini in cattività, cioè prigionieri di una situazione che molto o poco dipende pur sempre dal rapporto con l'adulto: dalla sua potenza trasformata in prepotenza, per cui si esercita nei

confronti dell'infanzia una vera e propria “persecuzione” o “violenza”, manifeste o indirette, occulte o occultate, ma sempre negative, e tali da imprigionare il bambino in una spirale di violenza, prima subita e poi a sua volta esercitata.

Nell'ottica montessoriana, l'infanzia ha dignità e, pertanto, va colta nella sua complessità, piuttosto che giudicata (negativamente o positivamente) per qualche aspetto particolare. Una tale **visione personalista** obbliga al rispetto del bambino; un rispetto configurato non semplicemente in termini *psicologici e metodologici*, ma prima di tutto in termini *ontologici e antropologici*. L'uguaglianza delle persone non soffre discriminazioni: nemmeno di età, e – occorre aggiungere – si tratta dell'*uguaglianza* legata alla dignità tipica dell'essere persona, per cui si può, anzi si deve coniugare con la *diversità*, che è altrettanto costitutiva dell'essere persona. Occorre, peraltro, fare attenzione a che le (legittime) diversità non si trasformino in (indebite) disuguaglianze; il riconoscimento delle differenze deve quindi accompagnarsi con la rivendicazione della pari uguaglianza dei diritti e delle opportunità.

### 3. L'infanzia a rischio

Diversamente, è inevitabile la caduta in una qualche forma palese o nascosta di “**pedagogia nera**”: la guerra che l'adulto combatte contro il bambino (per domarne l'indocilità, per frenarne l'irresponsabilità o quant'altro si possa dire in una considerazione pessimistica dell'infanzia) è per la Montessori la “madre di tutte le guerre”. È la “pedagogia nera” incentrata su quella che Gérard Mendel definirà la “colonizzazione dell'infanzia”, e che si traduce nella “persecuzione del bambino” che sarà denunciata da Alice Miller nell'omonimo libro del 1987, nonché in altre opere pubblicate tra il 1979 e il 1990: da *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé* a *Il bambino inascoltato*, da *L'infanzia rimossa* a *La chiave accantonata* a *La fiducia tradita* in cui rifiuta ogni forma di pedagogia (nera o bianca) considerate sempre in qualche modo violente. In termini non ideologizzati, la denuncia di una “pedagogia nera” era già stata effettuata dalla Montessori (valgano per tutte alcune forti pagine di *Educazione e pace*) che, in alternativa, aveva additato non l'antipedagogia ma

una pedagogia all'insegna di quella "normalizzazione" che mette il bambino in grado di realizzare il suo sviluppo di persona impegnata a conquistare la propria personalità.

Attualmente, al di là della enfattizzazione di certe denunce, quel che va evidenziato è il perpetuarsi di un atteggiamento negativo o solo parzialmente positivo nei confronti dell'infanzia, e, soprattutto, il non venir meno di una multiforme violenza nei suoi confronti, per cui la grande acquisizione della scoperta dell'infanzia appare oggi messa a repentaglio da una società in cui sempre più frequenti sono forme di uso o, addirittura, di abuso dell'infanzia. La situazione è tale che si è giunti a parlare di "**scomparsa dell'infanzia**" (Neil Postman) o di "bambini senza infanzia" (Marie Winn). L'allarme lanciato da questi ed altri studiosi si colloca in una situazione contrassegnata da profonde contraddizioni; infatti, per un verso, assistiamo alla *difesa* dell'infanzia che ha prodotto quelle **Carte dei diritti dell'infanzia** come la *Dichiarazione* (1958) e la *Convenzione* (1988) dell'ONU sui diritti del bambino, e, per altro verso, siamo in presenza di crescenti forme di *violenza* sull'infanzia, in particolare nei rapporti individuali e nella comunicazione sociale.

Insomma, il proclamato rispetto dell'infanzia e la riconosciuta responsabilità nei suoi confronti si scontrano con la pratica della mercificazione dell'infanzia, per cui la scoperta dell'infanzia si connota sempre più in termini meramente astratti e retorici. In altre parole ancora, ciò che viene affermato in linea di principio è contraddetto di fatto da un costume sociale e culturale, che va perdendo il "**senso dell'infanzia**", ossia il rispetto della sua *specificità* e il riconoscimento della sua dignità; valga per tutti la denuncia di Karl Popper nei confronti della televisione definita per questo "*cattiva maestra*", per non dire delle aberranti forme di turismo sessuale e della prostituzione minorile, e su un altro piano, anch'esso, grave, dello sfruttamento del lavoro minorile.

#### 4. Riscoprire l'infanzia

Risulta pertanto necessario e urgente fuoriuscire dalla situazione attuale, in cui si sta vanificando una delle conquiste più preziose della modernità, vale a dire la scoperta dell'infanzia. Ne va – si badi

– non solo dell’infanzia ma dell’uomo stesso, in quanto il concetto di *persona* perde di consistenza ogni volta che teoricamente (ieri) e praticamente (oggi) non si applica *de jure* e *de facto* a chi invece ne fa parte: schiavi, indigeni, donne e bambini, per limitarci a note categorie di persone nel tempo messe in discussione nel loro essere persone o proprio escluse dall’essere persone. Eppure, non si ha la possibilità di cogliere la persona nella pienezza del suo significato, se alcune categorie di persone vengono considerate ad essa estranee. È, dunque, una perdita secca per tutti, se si torna ad una considerazione che sembrava aver fatto il suo tempo, secondo cui, per esempio, i bambini non sono persone o, tutt’al più, lo sono solo in potenza.

Può aiutare a riguadagnare la coscienza (che si è opacizzata se non addirittura cancellata) della dignità dell’infanzia, l’aver presente il percorso attraverso cui si è passati *dalla scoperta alla scomparsa dell’infanzia* (L. Trisciuzzi e F. Cambi), per promuovere le condizioni per una *riscoperta dell’infanzia*. A tal fine, il ripensare alle motivazioni addotte dalla Montessori è tutt’altro che datato, tanto più che la Dottoressa invita ad un duplice impegno: la elaborazione di una scienza dell’infanzia e la elaborazione di una scienza dell’educazione. Senza moralismi occorre riscoprire l’infanzia sulla base di un approccio all’insegna del rigore e della responsabilità (scienza vuol dire proprio procedere con queste due caratteristiche).

Vorrei allora *concludere*, affermando che l’auspicata riscoperta dell’infanzia deve muovere dalla ribadita condanna dell’idea di infanzia come *disvalore* e anche dal superamento dell’idea di infanzia solo come portatrice di *alcuni valori*. L’una e l’altra impostazione devono lasciare il posto alla considerazione dell’infanzia come *valore in sé*, perché caratterizzata dalla dignità propria della persona umana. Ecco il punto su cui bisogna oggi insistere di fronte ad una situazione in cui a parole il riconoscimento dell’infanzia sembra del tutto acquisito, mentre in pratica esso è continuamente disatteso.

Come per i diritti umani in genere, anche per i diritti che sono *specifici* dell’infanzia (che rinnovano il senso stesso dei diritti dell’uomo), è necessario non semplicemente denunciarli, elencarli, dichiararli, ma anche favorire quanto concretamente ne permette il rispetto, la realizzazione, la promozione effettiva. È qui che la questione

dell'infanzia appare nella sua reale dimensione di *questione sociale*, nel senso che chiama in causa un modello di sviluppo che sia compatibile con un'antropologia integrale: integrale perché rispettosa oltre che di tutto l'uomo, anche di tutti gli uomini, e di tutti gli uomini (di tutte le persone) nelle diverse età della vita e nei diversi stati della loro vita.

Solo a condizione di muovere dall'*infanzia come valore* sarà possibile individuare i *valori dell'infanzia*; il ripristinare il senso della dignità della persona impegnando la società a commisurarsi ad essa è la condizione per il futuro stesso dell'uomo: la riscoperta dell'infanzia è l'imperativo cui la società contemporanea deve essere richiamata su un piano che non sia solo pedagogico, ma più ampiamente culturale e sociale. È, questo, il messaggio della Montessori, e sulla sua scia occorre mettersi, se si vuole cogliere quel segreto dell'infanzia che la rende così preziosa per l'intero sviluppo dell'uomo e per lo stesso futuro dell'umanità.

### Bibliografia

Maria Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1950, V edizione de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* del 1909, poi ripubblicato nel 1913, nel 1926 e nel 1935. Paola Trabalzini ha curato l'edizione critica di questa opera, operando un confronto delle cinque edizioni. L'opera è integrata da tre saggi rispettivamente di Giacomo Cives, Augusto Scocchera e Paola Trabalzini ed è introdotta dalla presentazione di Pietro De Santis e dalla premessa di Mauro Laeng.

Aa. Vv., *Il segreto dell'infanzia*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 1-2, pp. 20-49.

---

*Valore e valori dell'infanzia*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 1-2, pp. 31-38

### 3. L'APPROCCIO MONTESSORIANO ALL'ADOLESCENZA

#### 1. Dall'infanzia all'adolescenza

Al tema dell'adolescenza Maria Montessori ha dedicato una specifica attenzione in un libro intitolato *Dall'infanzia all'adolescenza*, frutto di lezioni tenute a Londra nel 1939, e pubblicate lo stesso anno con il titolo *The Erdkinder. A Scheme for a Reform of Secondary Education* a cura dell'Associazione internazionale Montessori. Sviluppate, apparvero in traduzione francese nel 1948 con il titolo *De l'enfant à l'adolescent* da Desclée de Brouwer di Parigi, mentre la traduzione italiana con il titolo *Dall'infanzia all'adolescenza* è del 1970 presso Garzanti di Milano. Ebbene, al di là delle specifiche indicazioni di carattere psicologico, pedagogico e scolastico che contiene, seppure in modo non sistematico, questo libro ci sembra importante soprattutto per la sua *struttura*; questa, sulle prime, può apparire inadeguata, eppure, proprio essa, a ben vedere offre le coordinate che, secondo la Montessori, sono necessarie per impostare correttamente il problema dell'adolescenza.

Infatti, il volume si articola in tre parti: la *prima* riguarda la fanciullezza, la *seconda* presenta l'educazione cosmica, e la *terza*, infine, concerne propriamente l'adolescenza; e anche il numero di pagine dedicate a ciascuna sezione potrebbe suscitare qualche perplessità, in quanto la prima e la seconda parte sono, rispettivamente, di cinquanta e di settanta pagine, e la terza di cinquanta pagine. Insomma, un libro sulla riforma della scuola secondaria riserva all'adolescenza la parte finale della trattazione e in un numero di pagine inferiore a un terzo dell'intero volume. Non si tratta di sperequazioni dovute al fatto che il progetto era solo abbozzato (e non trovò traduzione pratica per lo scoppio della seconda guerra mondiale); si tratta piuttosto di una impostazione che esprime due *convinzioni* profonde della Montessori nel suo approccio all'adolescenza, vale a dire che questa età debba essere considerata in *connessione con la fanciullezza*, per un verso, e collocata in un *orizzonte cosmico*, per l'altro.

Su queste due coordinate, che, secondo la Montessori, permettono di affrontare adeguatamente l'età adolescenziale, torna ancora utile riflettere, per cercare di capire un'età, di cui sono state date tante definizioni a testimonianza della difficoltà di definirla: negli ultimi anni se ne è parlato come di *età incompiuta*, *età dell'oro*, *età ambigua* per usare i titoli di alcune opere apparse in Italia negli anni Novanta. Dal canto suo, la Montessori non si nasconde le difficoltà del problema, ma ritiene che, per affrontarle, occorra in primo luogo sottolineare la *continuità dello sviluppo*, pur nelle innovazioni delle varie fasi dell'età evolutiva, e in secondo luogo evidenziare la necessità che l'educazione, in particolare quella adolescenziale, s'ispiri alla cosiddetta *teoria cosmica*. E' a questi due punti che intendiamo accennare, per mostrare quanto l'approccio montessoriano all'adolescenza risulti stimolante e fecondo anche nell'odierna situazione.

## 2. **Novità dell'adolescenza**

Riguardo al *primo invito* della Montessori, vorrei precisare che la Montessori non attenua certamente la *novità* che contrassegna l'adolescenza, ma inserisce quella che considera una vera e propria trasformazione o metamorfosi evolutiva nel contesto dello *sviluppo*, per cui l'adolescenza, che rappresenta il quarto stadio dei periodi sensitivi, è pur sempre espressione della *natura autopoietica dello sviluppo*. Il che rende ragione del titolo dato all'edizione francese dell'opera *De l'enfant à l'adolescent* con cui la Montessori completa la sua ricognizione dell'età evolutiva: infatti al neonato aveva dedicato un capitolo ne *Il bambino in famiglia* (1923), al bambino il volume su *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), al fanciullo il libro su *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916).

Anche per questa età si potrebbe ripetere che la Montessori ha contribuito alla *scoperta dell'adolescente* rivelando *il segreto dell'adolescenza*. E l'una e l'altro sono guadagni ottenuti in modo del tutto coerente con l'impostazione generale del pensiero montessoriano, secondo cui il vero bambino e il vero adolescente possono essere colti se sono considerati nella loro effettiva natura, senza lasciarsi fuorviare dalla loro condizione attuale, che è deviata rispetto alla reale natura del bambino e dell'adolescente.

In particolare, per quel che riguarda l'adolescente è da dire che alcune sue reazioni e chiusure, ambivalenze e incertezze, ribellioni e fughe, instabilità e intrattabilità non sono naturali, ma innaturali, nel senso che dipendono dalla considerazione in cui l'adolescente è tenuto e dal tipo di relazione che l'adulto intrattiene con lui. Da qui l'imperativo montessoriano: occorre mettere l'adolescente in condizione di rivelarsi per quello che effettivamente è; e se il suo potenziale è messo in condizione di manifestarsi e realizzarsi, sarà allora evidente che tante caratteristiche negative sono impropriamente attribuite all'adolescenza. Allora, anche per l'adolescenza l'educazione si pone come processo di **"normalizzazione"**, processo cioè che permette di recuperare una normalità perduta, rispettando lo sviluppo nella sua connotazione autopoietica, che già nell'infanzia si era manifestata.

Si potrebbe aggiungere che, oltre a contestualizzare l'adolescenza nel quadro dell'età evolutiva, occorre oggi guardare all'adolescenza anche nel contesto della crescita umana nelle sue diverse fasi esistenziali, nel senso che l'educazione dell'adolescente va vista nell'ambito della *cultura delle stagioni della vita* conseguente alla rivendicazione di un duplice principio: quello dell'*educazione universale* (l'educazione è un diritto di tutti gli uomini) e quello dell'*educazione permanente* (l'educazione si svolge lungo tutta la vita).

Si tratta di una consapevolezza che costituisce un buon antidoto nei riguardi della odierna "frenesia" e "agitazione" del vivere, e nei confronti delle ricorrenti tentazioni "velleitaristiche" o "nostalgiche": di contro alle quali è da rivendicare la capacità di valorizzare la vita in tutti i suoi momenti nella irripetibilità delle esperienze e nel manifestarsi delle novità nella continuità. Ebbene, nell'ambito di una cultura delle stagioni della vita (su cui hanno avanzato sollecitanti riflessioni filosofi e teologi, psicologi e psicoanalisti, sociologi e pedagogisti), un posto di assoluto rilievo va riconosciuto all'adolescenza.

Su di essa, in particolare, hanno richiamato l'attenzione noti esponenti del personalismo e della personologia, e soprattutto la cosiddetta *psicologia umanistica*, che andando oltre il comportamentismo e la psicoanalisi (che concepiscono il soggetto in termini reattivi nei confronti, rispettivamente, dell'ambiente e dell'incon-

scio) presenta del soggetto una concezione proattiva, e quindi pone l'accento sull'adolescenza come età in cui il soggetto si progetta, cioè esplicita o definisce la propria vocazione, e chiarisce il senso della propria responsabilità. Prima dell'adolescenza manca questa tensione (e tormento) progettuale, e dopo l'adolescenza i progetti avranno una caratterizzazione non tanto ontologica, ma prassiologica; quella dell'adolescenza è, invece, una progettualità esistenziale e assiologica. Oltre la psicologia personologica, è la *filosofia personalistica* che ha richiamato l'attenzione sull'adolescenza, età fondamentale nella costruzione dell'uomo per la sua esigenza di assolutezza che ne fa l'età metafisica per eccellenza, e quindi anche l'età che maggiormente risente di un vuoto valoriale o di un deficit di ideali.

Passando al ***secondo invito*** della Montessori relativo alla *educazione cosmica*, vorrei ricordare che il “programma di educazione cosmica come fondamento del metodo per le classi superiori fu spiegato per la prima volta in Inghilterra nel 1935” (come ha puntualizzato la stessa Montessori in *Come educare il potenziale umano*) e che tale programma comporta la presentazione del tutto, dell'insieme, entro cui si colloca il particolare, che di quello è espressione e in funzione di quello ha senso.

Dunque, una visione olistica, organica, agli antipodi rispetto ad una visione analitica, settoriale, frammentata: la capacità di cogliere i nessi, i collegamenti permette di cogliere la realtà, il mondo nel suo carattere proprio: quello dell'*ordine*, dell'*armonia*. Insomma, ogni elemento rivela la sua effettiva portata, se visto nella sua relazione al tutto, all'intero: è la funzione cosmica di ogni elemento che dà senso alla realtà, e al suo studio.

### 3. Peculiarità dell'adolescenza

Richiamate le due indicazioni montessoriane per un valido approccio all'adolescenza, possiamo ora ricordare i tratti con cui la Dottoressa connota questa età, e fare infine riferimento alla situazione attuale. Va anzi tutto detto che la Montessori (cfr. *Dall'infanzia all'adolescenza*, pp. 122-124) considera l'adolescenza come “il periodo più difficile della vita umana”, e come la “energia umana da cui

dipende l'avvenire". Con questa idea di adolescenza, la Dottoressa denuncia l'impostazione educativa e scolastica adottata nei confronti degli adolescenti "costretti a lavorare per *dovere*, per necessità, non per interesse", per cui "il meglio delle loro energie individuali viene sprecato".

In particolare, la Montessori denuncia il fatto che "adolescenti e giovani sono trattati fino alla loro maturità come i bambini delle scuole elementari. A quattordici anni, a sedici anni, sono ancora soggetti al meschino ricatto del *brutto voto*, con cui i professori pesano il loro lavoro". Al riguardo torna utile evidenziare l'osservazione della Dottoressa, la quale non esita ad affermare che si tratta di "un metodo analogo a quello con cui si pesano gli oggetti inanimati, con l'aiuto meccanico di una bilancia. Il lavoro è *misurato* come una materia senza vita, e non *giudicato* come un prodotto della vita".

Oltre che sul piano valutativo, **la critica** della Montessori si appunta anche sulla organizzazione delle lezioni, "senza uno spirito di continuità", anzi caratterizzate da "perpetua agitazione spirituale" che è dispersiva e distraente. Insomma, "il giovane che studia resta inerte, perpetuamente soggetto al dispotico volere dell'insegnante e separato dal resto del genere umano". Tutto ciò rende gli studi "un fardello opprimente, che pesa sulla gioventù, mentre dovrebbero costituire un privilegio: l'iniziazione alla scienza, orgoglio della nostra civiltà".

Di contro, la Montessori ritiene che **il compito** della scuola sia quello di "proteggere e favorire lo schiudersi della personalità degli adolescenti", di "preparare la personalità umana a tutte le circostanze impreviste", di rispondere alla vocazione di uomo che "ricerca la gioia, il sentimento del proprio valore, la soddisfazione di sentirsi apprezzati e amati dagli altri, di sentirsi utili e capaci di produrre".

#### 4. **L'adolescenza nell'odierno contesto**

E veniamo all'adolescenza così come si configura nel contesto odierno, per vedere se le due indicazioni montessoriane, su cui abbiamo richiamato l'attenzione, appaiono tuttora valide. Ebbene, proprio le caratteristiche più eclatanti dell'odierna adolescenza c'in-

ducono a tornare a riflettere sulla impostazione della Dottoressa. Infatti, fenomeni come l'anoressia e la bulimia, come il bullismo e il gregarismo, come il vandalismo e la violenza che le cronache sempre più frequentemente registrano sono espressioni clamorose di un **disagio**, di un malessere, di un disorientamento e di uno smarrimento che gli adolescenti soffrono in prima persona e che rende loro difficile convivere con il proprio corpo, con il proprio ambiente, finanche con i propri coetanei.

I **rimedi**, che si adottano di fronte a questa situazione allarmante, rimangono a valle, mentre è a monte che bisognerebbe risalire; a tal fine è necessario comprendere “la natura dell'adolescenza” e con essa misurarsi. Diversamente si fanno i conti con le maschere che di volta in volta l'adolescente indossa per mascherare l'impossibilità che trova a manifestarsi per quello che effettivamente è. Ma questo reclama una vera e propria inversione di tendenza da parte della società adulta, da parte degli adulti educatori: è dalla scoperta del bambino che occorre muovere per arrivare alla scoperta dell'adolescente; è il segreto dell'infanzia che può aprire al segreto dell'adolescenza, dal momento che la novità dell'adolescenza non deve far dimenticare la continuità dello sviluppo.

Come per il bambino (lo aveva scritto la Montessori in *Il bambino in famiglia*, pp. 146-147), anche per l'adolescente si può dire che “esistono due personalità psichiche”: una è “quella naturale e creativa, che è normale e superiore”, e l'altra è “quella di adattamento forzato che è inferiore e che ha i caratteri pungenti e contorti della lotta di un debole attaccato da un forte”. La “nuova educazione” fa appello al “nuovo bambino” e al “nuovo adolescente”, mettendoli “in condizioni di vita normale” che permettano loro di manifestare i propri “caratteri creativi”, evitando di diventare dei “nani psichici”. Pertanto l'educazione deve, anche nell'età adolescenziale, configurarsi come un “**aiuto alla vita**”, un aiuto finalizzato a “proteggere e favorire lo schiudersi della personalità degli adolescenti”. Per questo è necessario che gli adolescenti siano responsabilizzati: ma senza moralismi, bensì con l'iniziazione alla scienza, si sentano seguiti ma senza protezionismi, bensì con la promozione di autonomia, si

sentano valorizzati ma senza retorica, bensì con una cultura vasta e completa; insomma, si sentano “apprezzati e amati dagli altri...utili e capaci di produrre”.

Se posto nella condizione di rilevare le sue qualità naturali, l'adolescente sarà in grado di essere *protagonista* del suo sviluppo: un protagonismo positivo anziché negativo: tale è quello che si rintraccia sempre più frequentemente nell'adolescenza contemporanea, il cui protagonismo negativo è per tanti aspetti la reazione ad una considerazione dell'adolescenza da parte di adulti caratterizzati da pregiudizi più o meno pessimistici. Più precisamente – per concludere – possiamo dire che “educare il potenziale umano” nell'adolescente significa dargli fiducia, evitando gli stereotipi di un'educazione come *conformazione* a modelli propri degli adulti (e ogni conformazione comporta una deformazione) per puntare invece su una “*normalizzazione*” che restituisca all'adolescente la possibilità di realizzarsi per quello che effettivamente è. Sempre, e nell'adolescenza in particolare, l'obiettivo dell'educazione è quello di “preparare la personalità umana a tutte le circostanze impreviste”, scriveva la Montessori, e il richiamo suona particolarmente adatto proprio al nostro tempo.

## Bibliografia

**Scritti di e su Montessori:** M: Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1970; Ead., *La scoperta del bambino*, ivi 1950; Ead., *Il segreto dell'infanzia*, ivi 1950; Ead., *Il bambino in famiglia*, ivi 1956; Ead., *Come educare il potenziale umano*, ivi 1970; Ead., *Formazione dell'uomo*, ivi 1972; A. Scocchera, *Maria Montessori; una storia per il nostro tempo*, ONM, Roma 1997; Id., *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci 1990.

Di **carattere complessivo:** Aa. Vv., *Identità imperfette: giovani adolescenti come fenomeno o rappresentazione sociale*, Il Mulino, Bologna 1979; A. Fabbrini e A. Melucci, *Letà dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992; F. Scaparro e G. Pietropolli Charmet, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino 1993; G. Zuanazzi, *Letà ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1995.

Di **taglio prevalentemente pedagogico** sono: G. Galeazzi e G. Dall'Asta, *Socialità e coscienza democratica negli adolescenti*, Esperienze, Fossano 1977; Aa. Vv., *Adolescenza e territorio. Scuola, professionalità, lavoro*, Angeli, Milano 1983; Aa. Vv., *L'adolescente nella società di oggi*, Morelli, Verona 1985; G. Barbiellini Amidei, *I nuovi ragazzi*, Rizzoli, Milano 1987; N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, la Scuola, Brescia 1990; Aa., Vv., *L'adolescenza: immagine e trattamento*, a c. di R. Massa, Angeli, Milano 1990; Aa. Vv., *Educare gli adolescenti*, "Pedagogia e vita", 2000, n. 6.

Sul rapporto **adolescenti-adulti** si vedano: G. P. Di Nicola (a c. di), *La famiglia vista dagli adolescenti*, Demian, Teramo 1994; Aa. Vv., *Relazioni familiari e adolescenza*, a c. di E. Carrà e E. Marta, Angeli, Milano 1995; G. Pietropolli Charmet – E. Riva, *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, Angeli, Milano 1995; Aa. Vv., *Adolescenti e generazioni adulte*, a c. di R. Ardone, Unicopli, Milano 1999

---

*L'approccio montessoriano all'adolescenza*, in "Vita dell'infanzia", 2007, n. 1-2, pp. 75-79

## 4. GENITORI E INSEGNANTI IN OTTICA MONTESSORIANA

### 1. I rapporti famiglia-scuola

Tanto la pedagogia della famiglia quanto la pedagogia della scuola – che negli ultimi decenni hanno aumentato il loro spazio nell’ambito delle discipline pedagogiche – non riservano una rilevante attenzione al problema dei rapporti tra scuola e famiglia: eppure la cosa sarebbe più che legittima sia dal punto di vista della teoria dell’educazione sia da quello della partecipazione scolastica. Infatti, è del tutto evidente, nella prospettiva teoretica, la necessità di approfondire il senso della collaborazione tra genitori e insegnanti come una delle condizioni per realizzare l’unità dell’educazione; e, nella prospettiva pratica, la necessità di studiare tale collaborazione in riferimento alle modalità in cui può essere esercitata, oltre che con riferimento alla normativa in vigore. Al riguardo è da osservare che, nella scuola italiana, a partire dalla legislazione (Malfatti) degli anni Settanta sugli organi collegiali fino alla riforma (Moratti) sull’intero ordinamento scolastico, le famiglie degli studenti sono state chiamate in causa in modo diretto e crescente nella gestione della scuola, per cui i rapporti scuola-famiglia si sono infittiti e formalizzati, anche se negli ultimi anni hanno concretamente subito ripetute battute d’arresto, in particolare sul piano motivazionale e collaborativo.

Detto questo, occorre aggiungere che, pur con le migliori intenzioni, questi rapporti scuola-famiglia si sono spesso configurati come espressioni più o meno burocratiche, ovvero in modi contraddittori, oscillando tra una specie di “*santa alleanza*” di genitori e docenti, una sorta di “*concorrenza*” nel rivendicare primati o primogeniture nell’educazione dei ragazzi, e una forma di “*dimissione*”, per cui ciascuna delle due istituzioni attribuiva all’altra o scaricava sull’altra le maggiori responsabilità: in ogni caso, si è evidenziata la difficoltà di tenere in mano una situazione che risulta sempre più difficile da padroneggiare. Insomma, con maggiore o minore evidenza questi rapporti sono stati e sono caratterizzati da forti tensioni palesi o nasco-

ste, e nei migliori dei casi hanno finito col connotarsi in termini di gestione, senza riuscire a trovare una configurazione che rinnovasse effettivamente, oltre ai rapporti intergenerazionali, anche i rapporti interpersonali e interistituzionali.

In questo senso, sembra lecito affermare che si è perduta una occasione importante o, quanto meno, non la si è sfruttata pienamente, e che oggi appare sempre più urgente riprendere in mano la questione e, soprattutto, affrontarla con spirito nuovo, in modo da non ricadere nelle secche della “burocratizzazione” o della “ideologizzazione” o della “abdicazione” che hanno sovente inquinato le precedenti soluzioni. Ritengo, tuttavia, che valide impostazioni non potranno essere trovate, se ci si limiterà a cercarle in formule tecniche, per quanto rinnovate; ovvero a palleggiarsi le responsabilità in modo inconcludente. Ciò che, invece, occorre è un *cambiamento di “mentalità”*, che permetta di affrontare il problema secondo uno “stile” nuovo: all’insegna non tanto dell’efficienza, quanto dell’efficacia, e senza chiudersi nel guscio della scuola o della famiglia, ma avvertendo la questione nel suo carattere antropologico e sociale. In questa ottica siamo convinti che la riflessione di pedagogia scolastica e familiare avrebbe non poco da guadagnare, se si prestasse rinnovata attenzione all’opera di Maria Montessori.

In particolare, si tratterebbe di prestare attenzione ad una indicazione squisitamente montessoriana, vale a dire che genitori e docenti potranno trovare le soluzioni adeguate, se il rinnovamento riguarderà anzitutto e soprattutto loro stessi. In altre parole, c’è bisogno di *adulti nuovi*, e nella fattispecie di *educatori nuovi*, affinché i rapporti tra scuola e famiglia possano essere impostati su basi veramente nuove; diversamente cambieranno solo certe regole e certi organi, ma il quadro rimarrà nella sostanza immutato. Posso allora affermare che, per tradurre nell’odierno contesto scolastico e familiare alcune reiterate riflessioni della Montessori, occorra in primo luogo fuoriuscire da una logica di collaborazione tra le due istituzioni che sa di alleanza fra “trono” (della famiglia) e altare” (della scuola), perché in questo modo si finisce per portare a livello di istituzioni quel negativo rapporto adulto-bambino che è una lotta in cui l’adulto vince

sul bambino, perpetuando una antica violenza e generando ulteriore violenza. Un tale rapporto può venire rafforzato e legittimato, proprio attraverso l'istituzione: vuoi familiare, vuoi scolastica.

Da qui la necessità – vorrei dire – di “purificare” la famiglia, per un verso, e la scuola, per l'altro, dalla logica di sopraffazione, certo inconsapevole ma non per questo meno pernicioso, che la Montessori non si è stancata di denunciare: una denuncia che è al centro di tutta la riflessione pedagogica della Dottoressa. Solo a questa condizione, si potrà riproporre il problema dei rapporti scuola-famiglia in termini autenticamente educativi, perché non ci si limiterà a ipotizzare come educare i ragazzi, ma si porrà previamente il problema di come “educare gli educatori”.

In questa ottica occorre muovere da un lavoro di “*depurazione*”, perché scriveva la Montessori ne *Il bambino in famiglia* (p. 44), “dobbiamo liberarci dal pregiudizio di questa nostra inopportuna e diabolica illusione di onnipotenza” che nasce dal “pregiudizio di essere noi, adulti, i creatori della vita”, mentre “chi crea è il bambino”; l'adulto deve, pertanto, “comprendere l'azione necessaria per aiutare la costruzione del bambino, comprendere ciò che bisogna inibire a noi stessi per non diventare demoni, cioè distruggitori”. E, “fatto questo – aggiunge la Montessori (ivi, pp. 44-45) – dobbiamo cercare di comprendere meglio la personalità del bambino”, cioè di riconoscere la personalità umana dell'essere nuovo, e di rispettarla”.

## 2. **Educatori nuovi**

Torna allora opportuno confrontarsi con le idee della Montessori, la quale nel 1923 offrì – come ha ricordato Camillo Grazzini – “le sue proposte per una Scuola dei Genitori” in un volumetto che “è – in conclusione – una guida di igiene mentale ad uso di genitori ed educatori, perché non si creino – anche inavvertitamente – le premesse di quella che un giorno si manifesterà come una penosa (ma inevitabile) incomprendimento nei rapporti tra genitori e figli”.

Posso aggiungere che, se si prendono in considerazione alcune opere montessoriane – come per i diversi gradi di scuola: *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case*

dei bambini, *L'autoeducazione nelle scuole elementari, Dall'infanzia all'adolescenza*, e per l'ambiente familiare il citato *Il bambino in famiglia* – si può disporre di sufficienti elementi per comprendere la concezione montessoriana, che è stata ribadita per l'aspetto che qui ci interessa (il rapporto adulto-bambino) nel volume *Educazione e pace* e nella raccolta di scritti (intitolata da Augusto Scocchera, che l'ha curata) *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*.

A partire da queste opere si potrebbe cercare di **ripensare i rapporti scuola-famiglia**, evitando di cadere in questioni trite e ritrite di carattere organizzativo o rappresentativo, che pure hanno il loro peso, ma solo subordinatamente alla individuazione del corretto “orizzonte” entro cui collocarle. Dunque, non si vuole affatto mettere in discussione l'importanza di individuare valide forme di partecipazione nella conduzione della scuola; si vuole invece sostenere che operazione previa è quella di individuare l'orizzonte entro cui quei rapporti e quegli organismi debbano collocarsi, per essere fecondi di un costume educativo che sia all'altezza dell'uomo e del tempo in cui oggi si trova ad operare. Per questo dico che i rapporti scuola-famiglia non costituiscono un problema di “ingegneria scolastica”, bensì di “antropologia pedagogica”, è una questione non tanto “tecnica” quanto “etica” che deve trovare genitori e insegnanti impegnati non a cambiare i ragazzi, ma a cambiare se stessi, in modo che la loro azione educativa possa essere liberatrice dell'umanità dei loro ragazzi. In altre parole, genitori e insegnanti sono chiamati ad essere degli “educatori nuovi”, nel senso che, prima di pensare di liberare i propri figli e allievi, devono pensare di liberare sé stessi. Ciò significa rendersi consapevoli di quello che la Montessori chiama “colossale errore inconscio”, che inficia la loro opera, ossia il fatto che, anziché limitarsi a osservare, comprendere e favorire, l'adulto interviene ed entra in conflitto, s'indispette e s'impone.

Per questo la Montessori non esita ad affermare nella pagina con cui si conclude *Il bambino in famiglia* (p. 138): “è l'adulto che provoca nel bambino le sue incapacità, le sue confusioni, le sue ribellioni; è l'adulto che spezza il carattere del bambino e ne reprime gli impulsi vitali. E poi l'adulto stesso si affanna a correggere gli errori,

le deviazioni psichiche, i rilassamenti del carattere che egli stesso ha prodotto nel bambino. Così si trova in un labirinto senza uscita, in un insuccesso senza speranza. Fino a che l'adulto non si faccia conscio del suo errore inavvertito e non si corregga, l'educazione sarà per lui una selva di problemi insolubili". Che l'errore sia fatto senza volerlo, senza saperlo, non lo rende meno dannoso, e le conseguenze negative non riguardano solo il rapporto interpersonale tra quell'adulto e quel bambino, perché l'errata impostazione viene reiterata dal bambino diventato adulto, e provoca quindi una reazione a catena con gravi ripercussioni sul piano antropologico e sociale.

### **3. La questione educativa come questione sociale**

Da qui l'imperativo, che la Montessori non ha mancato occasione di esprimere con forza e di ripetere instancabilmente, secondo cui l'adulto deve farsi "conscio del suo errore inavvertito", e conseguentemente correggersi; diversamente "i suoi bambini, diventando a loro volta uomini, saranno vittime del loro stesso errore, che si trasmette di generazione in generazione" (ib.). Appare allora evidente in che senso la "questione educativa" è, a ben vedere, una "questione sociale": le ferite dei non compresi – potremmo dire (parafrasando il titolo del libro di Peter Schellembaum *La ferita dei non amati*, e ricordando che la Montessori parlava di "un bambino incompreso" (ivi, p. 7) – causano un malessere che non si esaurisce in coloro cui sono inferte, ma si perpetua storicamente, dando luogo ad una umanità e ad una società malate.

Di fronte ad una tale situazione la Montessori non si limita a denunciare il guasto, ma addita una via d'uscita: il processo di "**normalizzazione**", intesa come "un'azione sociale attiva per fare comprendere meglio il bambino e per operare alla sua difesa, ed al riconoscimento dei suoi diritti" (ib.), un'azione rivolta – sottolinea la Montessori – "non soltanto verso gli educatori, ma verso tutti gli adulti – e specialmente i genitori" (ivi, p. 8).

Ecco – vorrei aggiungere – il *terreno d'incontro* su cui genitori e insegnanti devono impegnarsi, e i rapporti che tra loro s'instaurano possono tendere a favorire tale impegno: non, dunque, qualcosa

che si aggiunge, in modo più o meno estrinseco ai loro compiti, ma luogo privilegiato per prenderne coscienza, per operare feconde sinergie, perché è del tutto evidente che la correzione d'impostazione del rapporto tra educatore e educando può essere efficace se c'è coerenza tra gli educatori, e quindi il rapporto tra educatori e condizionante per lo stesso rapporto educatori-educando. Insomma, genitori e insegnanti insieme impegnati a riempire – per usare la metafora montessoriana – quella “*pagina bianca*” che esiste nella storia dell'umanità, cioè quella del “bambino come uomo che lavora, come vittima che soffre, come compagno migliore di noi, che ci sostiene nel cammino della vita” (ivi, p. 12).

Pertanto, “la più grande responsabilità che ha l'adulto come educatore del bambino che si sta costruendo” è – afferma con decisione la Montessori (ivi, p. 50) – quella di “non cancellare i disegni che il bambino fa nella sua *cera molle interiore*”. Ne consegue che “il concetto fondamentale per l'educazione è dunque di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino. Fondamentale e difficile non è il sapere che cosa dobbiamo fare, ma il comprendere di quale presunzione, di quali stolti pregiudizi dobbiamo spogliarci per renderci atti all'educazione del bambino”.

Più precisamente si può fare riferimento all'opera di liberazione che insegnanti e genitori devono operare nei confronti di sé stessi, quando ritengono (eredità della vecchia scuola e dell'antica forma di educazione familiare) che il bambino è “solo un ‘futuro’”, nel senso che “si pensa esclusivamente al domani del fanciullo, alla sua futura esistenza, e mai si bada al presente, cioè a quanto gli occorre per vivere nella sua età. Tutt'al più, nelle famiglie moderne (rilevava la Montessori) si comincia a tener conto della vita fisica del bambino”, mentre “il bambino come tutti gli esseri umani ha una personalità tutta sua” (ivi, pp. 53-54).

Una tale impostazione mostra in modo inequivocabile la portata propriamente *sociale* di un'azione, quella educativa, troppo spesso relegata nel “privato” familiare o scolastico, con il conseguente scollamento tra i due momenti, che invece devono essere riconosciuti come coesenziali per il rinnovamento della società, proprio in

quanto contribuiscono al rinnovamento della persona, da riconoscere nella sua *dignità* e meritevole di *fiducia* fin dall'infanzia, anzi proprio a partire dall'infanzia, altrimenti l'uno e l'altro atteggiamento sono compromessi, compromettendo la salute della persona e della comunità.

Da qui l'imperativo: creare nella famiglia, "oltre che un nuovo bambino, nuovi padri e nuove madri" (ha scritto in *Il bambino in famiglia*, p. 91); e, analogamente, creare nella scuola, "la maestra nuova" (ivi, p. 115): su questo *comune impegno* genitori e insegnanti potranno incontrarsi, e la loro collaborazione acquisterà il senso vero, al di là delle modalità concrete che si riterranno di adottare sul piano operativo. Ma siccome, né genitori né insegnanti "sono preparati a questo difficile compito" (ivi, p. 92), la **collaborazione scuola-famiglia** deve muovere proprio dal rendere consapevoli per un verso, e competenti per l'altro gli educatori. "E' necessario preparare i genitori" (ivi, p. 99), oltre ovviamente gli insegnanti.

D'altra parte, gli **insegnanti** per la loro stessa professione sono già chiamati ad acquisire una formazione iniziale e una formazione ricorrente: il problema per loro è quello di orientare la loro preparazione nella direzione inedita indicata dalla Montessori, e ciò comporta l'assunzione dello *spirito montessoriano*, se non del *metodo montessoriano*, la cui conoscenza, peraltro, aiuta a capire il senso della direzione, che la Montessori ha chiaramente mostrato, quando, dopo aver sottolineato che "il compito della 'maestra nuova' è assai difficile" (ivi, p. 120), ha voluto ricordare "alcuni principi che la potranno aiutare" e che possono compendiarsi nel "rispetto dell'attività del fanciullo" (ivi, p. 121), ma non certo "per i difetti o per le superficialità" (ivi, p. 122), perché compito dell'educatore è "aiutare il bambino a liberarsi dai suoi difetti senza fargli sentire la sua debolezza" (ivi, p. 124).

Per quanto riguarda, invece, la preparazione dei **genitori**, è da dire che si tratta di un lavoro decisamente impegnativo e innovativo, a cui non ci si può sottrarre: si è, peraltro, fatta strada la consapevolezza che è necessaria una preparazione anche a livello parentale, e i genitori sono oggi più disposti a questo, in quanto resi più avvertiti

delle responsabilità legate al loro ruolo. Le cosiddette *Scuole per genitori* e, più in generale, le iniziative promosse dall'Associazione familiare aprono anche i genitori al problema della formazione, pur in termini che, ovviamente, non sono professionali. Anche in questo caso, non si tratta di far diventare montessoriani i genitori, bensì di accostarli alla riflessione e alla sperimentazione svolte dalla Montessori, in modo che si aprano ai nuovi scenari e impegni educativi.

#### 4. La ricostruzione dell'educazione

[...] Dunque, nella presente *età di ricostruzione* che coinvolge in particolare scuola e famiglia, c'è bisogno di fare riferimento a figure esemplari che con il loro pensiero e la loro passione possano offrire sollecitazioni e motivazioni per un inedito impegno a favore di una "città fraterna", direbbe Maritain, di una città "a misura d'uomo", direbbe Mounier. Ma una tale società umanistica non si può costruire, se non si ha un'idea adeguata dell'uomo, hanno precisato i "dioscuri" del personalismo cristiano del '900.

Ebbene, la Montessori ha dato il suo contributo proprio in questa direzione, sottolineando la necessità di studiare il bambino per capire chi è l'uomo (il bambino è "padre dell'adulto") e, pertanto, porre la questione antropologica alla base del rinnovamento educativo e, conseguentemente, di quello sociale. Per questo, in un saggio, intitolato "*Il miracolo del bambino*", la Montessori ebbe a dire: "l'educazione nella famiglia e nella scuola deve essere concepita come un dovere sociale". In questo contesto si collocano i rapporti scuola-famiglia, finalizzati essenzialmente a ricordare a insegnanti e genitori la necessità di raccordare la loro azione al principio fondamentale, secondo cui gli educatori s'impegnano a rimanere nel loro compito, che è essenzialmente quello di "non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino".

Ecco, dove la Montessori ci soccorre, e con una straordinaria novità d'impianto non disgiunta da non meno importanti capacità di pensiero e di azione. E, per quanto riguarda il nostro tema, possiamo *concludere* con una citazione estremamente significativa ieri, e fortemente attuale oggi: la *ricostruzione dell'educazione*, che (come abbiamo ricordato) costituisce uno dei lavori più urgenti della *ricostruzione della società*, "si deve fare dando ai bambini l'ambiente

adatto alla loro vita. Ebbene, il primo ambiente è il mondo, e gli altri ambienti, come la famiglia e la scuola, devono corrispondere a soddisfare quegli impulsi creativi che tendono sulla guida delle leggi cosmiche a realizzare il perfezionamento umano”, così in *Formazione dell'uomo* (p. 99).

Potremmo, pertanto, affermare che scuola e famiglia sono chiamate a intrecciare tra loro dei rapporti con lo scopo fondamentale di favorire gli impulsi creativi dell'infanzia, precisando che “dare la libertà al bambino non vuol dire abbandonarlo a sé stesso e, tanto meno, trascurarlo. L'aiuto che diamo all'anima infantile non dev'essere indifferenza passiva di fronte a tutte le difficoltà del suo sviluppo; piuttosto – scrive la Montessori ne *Il bambino in famiglia* (p. 56), indicando il compito che accomuna genitori e insegnanti – dobbiamo assecondare questo sviluppo con prudenza e con cura affettuosa”: tanto l'educatore deve “far tacere in sé ogni vanità” di mostrarsi “superiore per esperienza e cultura”, tanto “la sua azione indiretta dev'essere assidua” (ivi, p. 66).

A tal fine, la *collaborazione tra scuola e famiglia* è da realizzare, prima ancora che in termini organizzativi, in un'ottica antropologica e sociale: il che prevede, per un verso, **una nuova considerazione dell'infanzia**, ossia il riconoscere la *dignità* del bambino, del suo essere a pieno titolo persona, e il dargli *fiducia*, valorizzandolo nelle sue potenzialità fisiche e mentali, di concentrazione e di responsabilità; e, per altro verso, **una nuova considerazione dell'adulto**, che si deve spogliare di una mentalità che contraddice la dignità e la fiducia, per assumere la consapevolezza che il rinnovamento riguarda prima di tutto gli adulti: genitori e insegnanti, pertanto, sono chiamati a collaborare per rinnovare se stessi, per condividere e realizzare un tale rinnovamento, senza il quale il loro occuparsi dell'infanzia è inevitabilmente inquinato e inquinante.

Si può pertanto affermare che, per la Montessori, il *rapporto tra genitori e insegnanti* riguarda prima ancora che l'educazione dei figli-scolari, gli stessi educatori, la loro formazione. E questa inizia col **lasciarsi educare dall'infanzia**. C'è, in proposito – e ci sembra il modo migliore di *concludere* – una considerazione con cui la Mon-

tessori sintetizza il suo pensiero ne *Il bambino in famiglia* (p. 38): “il bambino che ama sveglia, non soltanto al mattino, il padre e la madre, che dormono troppo e spesso si addormentano nella vita! Tutti noi abbiamo la tendenza a dormire sulle cose e occorre un essere nuovo che ci svegli e ci tenga desti, con modi che non sono i nostri, qualche essere che agisca diversamente da noi e ogni mattina venga a dirci: ‘Guarda, c’è un’altra vita, vivi meglio”.

### Bibliografia

**Per il pensiero montessoriano** sulle fasi della età evolutiva e i diversi gradi di scuola segnaliamo: *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all’educazione infantile nelle Case dei bambini* del 1909, poi ripubblicata da Garzanti col titolo *La scoperta del bambino* e recentemente riproposta dall’ONM in edizione critica; *L’autoeducazione nelle scuole elementari* del 1916, e *Dall’infanzia all’adolescenza* (postuma), entrambe ripubblicate da Garzanti; *Educazione e pace* del 1949 pubblicata da Garzanti e recentemente riproposta dall’ONM (al riguardo si veda anche il volume da me curato per Paravia: “*Educazione e pace*” di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel ‘900); *Il bambino in famiglia* di cui si occupò nel 1923, pubblicata nel 1936, e ripubblicata da Garzanti (con un editoriale di C. Grazzini); infine le opere dell’ultimo periodo: *La formazione dell’uomo*, *Educazione per un mondo nuovo* e *Come educare il potenziale umano* postume (apparse sempre da Garzanti). Una raccolta di scritti inediti e rari – che qui interessa – è quella curata per l’ONM da A. Scocchera con il titolo *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo*.

Ad Augusto Scocchera si devono due opere fondamentali: *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, e *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*, pubblicate rispettivamente dall’ONM nel 1997 e da La Nuova Italia nel 1995. Altri studi da tenere presenti sono quelli di G. Cives: *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, La Nuova Italia, Scandicci 1994, e *Maria Montessori pedagoga complessa*, ETS, Pisa 2001.

Sui **rapporti scuola e famiglia**: L. Corradini: *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1977, e *La comunità incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1979; G. Bertagna: *Educazione, continuità e scuola*, La Scuola, Brescia 1994, e il volume collettaneo: *Dimensioni e problemi della continuità orizzontale*, La Scuola, Brescia 1995.

---

*Genitori e insegnanti come educatori nuovi*, in “Vita dell’infanzia”, 2006, n. 9-10, pp. 35-42

## 5. EDUCAZIONE INTERCULTURALE IN PROSPETTIVA MONTESSORIANA

### 1. Diversità e uguaglianza

Vorrei iniziare prendendo le distanze da quello che ci sembra un modo riduttivo, se non fuorviante, di porre la “*questione interculturale*”, cioè di legarla solo o soprattutto ad una “contingenza storica”, e di considerarla pertanto come fenomeno (positivo o negativo, a seconda delle valutazioni) di natura “congiunturale” anziché “strutturale”. Così facendo, si punta lo sguardo solo su una dimensione (per quanto reale e attuale) della questione, ma non se ne coglie l’essenza. Da qui la tendenza ad elaborare tutta una serie di impostazioni pratiche, con cui cercare di far fronte alla concreta situazione, che non è tanto percepita come *emergente* quanto avvertita come *emergenza*. Proprio questo, però, sbilancia l’approccio al problema, considerato come una “necessità” del momento; un problema cui non si ritiene di potersi purtroppo sottrarre, quindi una situazione che non si sceglie, ma si subisce, e in termini più emozionali che razionali. Tutto ciò altera la considerazione della questione interculturale, che viene così enfatizzata da alcuni e demonizzata da altri.

Onde evitare e l’uno e l’altro pericolo, c’è bisogno di “ripensare” la questione interculturale, per coglierne la portata propriamente antropologica. Ritengo cioè che, per ripensare la questione interculturale, sia necessario collocarla nell’orizzonte della “*questione antropologica*”: il che significa mettere l’accento su ciò che accomuna gli uomini (la dignità) e su ciò che li differenzia (le diversità individuali e culturali), anzi, e meglio, significa cogliere (con la Montessori) ciò che li differenzia nell’ambito di ciò che è loro comune.

A tal fine occorre anzi tutto insistere sulla *dignità*, vale a dire sul principio (sintetizzato da Kant) che “l’uomo è sempre fine e mai puro mezzo”. È, peraltro, da aggiungere che la rivendicazione della dignità umana non va fatta in termini astratti. Infatti, il modo efficace di salvaguardarla è quello di rispettarla nella concreta *individualità* (originale e relazionale) di ciascuna persona. Ciò porta a mettere

l'accento sulla categoria di *differenze*, per mostrare che queste sono *costitutive* della persona sia a livello individuale (le diversità sono “intra-individuali” e “inter-individuali”) sia a livello culturale (in senso “diacronico” e “sincronico”). Se sono prese per sé stesse, tali diversità danno luogo alla *frammentazione*; se invece sono collocate nell'orizzonte della comune dignità costituiscono una *ricchezza* per la persona e per la società. Al riguardo è da precisare che non l'utopistica assenza di conflitti, bensì la capacità di volta in volta di risolverli senza fare ricorso alla violenza (palese e occulta) è il modo adeguato di rispettare la *dignità* non meno che la *diversità*.

È pertanto legittimo affermare che la categoria *differenze* va vista in collegamento con la categoria *dignità*. Si potrebbe precisare che la dignità costituisce la dimensione *trascendentale* della persona, mentre la diversità ne rappresenta la dimensione *empirica*. Siamo quindi convinti che non s'insisterà mai abbastanza sulla necessità di tenere sempre presente che le persone sono, nello stesso tempo, “uguali e diverse”.

Ecco il *paradosso della persona*, e volerlo evitare togliendo di mezzo uno dei due termini significa tradire la persona, la cui dignità non è compromessa dalla differenziazione. Anzi, possiamo affermare che: il trascurare la diversità porta alla rivendicazione solo formale della dignità umana: è, questa, la *retorica*, in cui cade un certo personalismo; e il collocare le diversità fuori dell'orizzonte della dignità significa trasformarle in disuguaglianze: è, questa, la logica dell'*individualismo*. Vanno, quindi, coniugate insieme le categorie (*dignità e diversità*) che definiscono la persona: il fondamento è da porre nella dignità, che va colta nelle diversità individuali e relazionali, le quali contrassegnano concretamente la persona.

Ho voluto richiamare questi aspetti, evidenziati da alcuni personalismi filosofici e da alcune personologie scientifiche, in quanto ritengo che la “questione interculturale”, per essere affrontata correttamente, vada colta nell'orizzonte della “questione antropologica” e non ridotta a mera “questione sociale” più o meno legata a contingenze, pur epocali. Sono convinto che, quando si prende coscienza della connotazione ontologica della persona, per cui la diversità

appare costitutiva della persona non meno della sua dignità, risulta più facile accettare le diversità a livello sociale: diversità che, quindi, si configurano a livello *strutturale*, prima ancora che *coniunturale*.

Certo la dimensione “coniunturale” può essere più evidente in certi momenti storici, allorché le differenze si acutizzano, e la loro influenza sulla convivenza civile si accentua, e di tutto questo bisognerà ovviamente tenere conto, senza però perdere di vista che il “multiculturalismo” è la condizione di normale convivenza, mentre il “monoculturalismo” è solo una pretesa identitaria, artificiosamente elaborata, passando sotto silenzio le differenze che (inevitabilmente) ci sono, non solo tra le culture ma anche all’interno della stessa cultura. Dunque, per quanto la contingenza storica possa esasperare il *pluralismo*, non si deve misconoscere che, esso, in radice, ha una valenza antropologica: il pluralismo inerisce alla persona, la cui dignità è indisgiungibile dalle differenti individualità che la incarnano.

A questo punto, si può affermare che, se correttamente intesa, la diversità “interindividuale” e “interculturale” non compromette l’*unità*, né la diversità “intraindividuale” e “intraculturale” compromette la *identità*; tali diversità, se non sono esasperate, caratterizzano in senso arricchente la persona e la società, evidenziandole nella loro dimensione complessa e dinamica. Potremmo anche dire (se non sembrasse un giuoco di parole) che nella persona si realizza “il plurale del singolare”, e nella cultura “il singolare del plurale”.

È, quindi, nell’orizzonte dell’ontologia della persona, che il *pluralismo* si rivela elemento costitutivo della persona stessa e delle comunità in cui essa si realizza. Pertanto, il fatto che le culture (etnie, religioni ed etiche) appaiano multiformi non deve stupire: compito dell’uomo è “abitare il pluralismo”, senza cedere ad alcuna forma di “etnocentrismo” sociale, di “fondamentalismo” religioso, o di “imperialismo” etico: forme diverse ma ugualmente pericolose, riconducibili alla categoria del “razzismo” (in senso lato), contro cui l’uomo deve fare instancabilmente la sua battaglia in nome della *comune umanità* che (sottolineava la Montessori) nessuna differenza può mettere in discussione.

## 2. Relazioni tra culture

Tenendo fermo questo denominatore comune, condizione (necessaria ma non sufficiente) per evitare la conflittualità tra le culture, passiamo a puntualizzare la *tipologia delle relazioni* che tra esse possono instaurarsi. Al riguardo, vorremmo applicare alle culture l'impostazione epistemologica che è stata adottata per le discipline. Queste possono essere semplicemente riconosciute nella loro *molteplicità* (è il livello della "multidisciplinarietà") ovvero possono essere poste in diverse forme di relazione: da quella *strumentale* (a carattere sussidiario e caratterizzata da discipline al servizio di altre: è il livello della "pluridisciplinarietà"), a quella *collaborativa* (a carattere paritetico e finalizzata alla soluzione di problemi: è il livello della "interdisciplinarietà" propriamente detta) fino a quella della *ibridazione* (a carattere creativo e che dà luogo a nuove discipline: è il livello della "transdisciplinarietà").

Ebbene, penso che si possa applicare un tale schema anche alle relazioni tra le culture, per cui individuiamo quattro forme di relazione: la prima si limita a riconoscere la semplice *presenza* di culture diverse: è la "multiculturalità"; la seconda consiste nell'*inserimento* di una cultura in un'altra: è la "pluriculturalità"; la terza è data dalla *integrazione* di una cultura con un'altra: è la "interculturalità"; la quarta, infine, è da vedere nella *interazione* di una cultura con un'altra: è la "transculturalità".

Risulta evidente che, sia nel caso delle discipline sia in quello delle culture, siamo in presenza di una dialettica tra "pluralismo" ed "unità", una dialettica che, però, non si risolve con l'acquisizione di una unità che elimina il pluralismo: il caso delle discipline è emblematico; infatti, al quarto livello, quello della ibridazione, si producono nuove discipline di frontiera, per cui si può ben dire che l'istanza di unità, alla base del lavoro interdisciplinare, porta ad accrescere il pluralismo, che peraltro motiva ulteriore ricerca di unità e così via dicendo.

Un tale *paradosso epistemologico*, messo in evidenza nelle discipline, si ritrova anche nell'ambito delle culture, come mostra l'antropologia individuale e quella sociale. Anche a livello culturale, infatti,

l'esigenza di unità non conclude con una cassazione del pluralismo, bensì con un suo sviluppo, che, per quanta unità consegua, la supera, eppure continua a ricercarla. Una tale logica non è né contraddittoria né inconcludente, e può essere compresa, se si fuoriesce da una impostazione che contrappone *unità* e *pluralismo*: non sono da intendere in senso alternativo o sostitutivo, bensì in modo complementare e circolare. La cosa è possibile a condizione di intendere l'unità come "unitarietà", non "unicità" (o uniformità), e il pluralismo come "differenziazione", non "particolarismo" (o frammentazione).

Ciò significa che opposizione c'è, se dell'unità si ha una concezione "univocista" e del pluralismo una concezione "equivocista": allora i due termini risultano incompatibili. Diversamente, una concezione "articolata" dell'unità e una concezione "organica" del pluralismo sono senz'altro compatibili. La riflessione antropologica di tipo "personocentrico" mostra che, a livello individuale e sociale, sono da coniugare insieme dignità e individualità, identità e alterità, uguaglianza e diversità.

Ne deriva il rifiuto di tutta una serie di atteggiamenti: dal demonizzare il pluralismo al considerarlo come qualcosa di eccezionale, dal valutarlo come sintomo di decadenza al giudicarlo come ostacolo per la stessa convivenza civile; bisogna, invece, considerarlo come del tutto normale, fondato com'è sulla stessa struttura della persona non meno che su quella della società in quanto composta di persone: il pluralismo non compromette la coesione sociale, ma piuttosto ne fa comprendere la complessità, e l'impegno che è richiesto per gestirla.

Da quanto detto dovrebbe risultare che il *pluralismo* ha una sua legittimità, e, se diventa fattore di disgregazione sociale, questo consegue al modo in cui viene attuato. Insomma, l'esito cui il pluralismo porta dipende da come è vissuto, per cui si può dire che il pluralismo mette di fronte ad un bivio: se all'interno di ciascuna cultura e tra di esse s'instaura una dialettica "virtuosa", ha luogo l'incontro e il confronto; diversamente si genera una situazione di rifiuto e di scontro di civiltà. Virtuosa è la dialettica all'insegna del *dialogo*, che comporta il reciproco riconoscimento, e si traduce nell'*ascolto*, nella *conoscenza* e nella *comunicazione*, pur nel rispetto delle diverse identità.

Ecco perché delle due metafore con cui è stata espressa la interculturalità, vale a dire il “crogiuolo” (*melting pot*) e la “insalatiera” (*salad bowl*), è quest’ultima che ci sembra più pertinente, più congrua: essa non annulla le *identità*, ma le mette in *relazione*, in una relazione che le arricchisce non le annichilisce. L’idea del “calderone” in cui amalgamare le diverse culture può sembrare immediatamente più efficace, in realtà alla lunga non paga, e non paga in quanto produce una omogeneizzazione che sradica e anonimizza. La ricerca di ciò che è comune non va identificata con processi di massificazione, l’unità non è né artificiosa uniformità né forzato concordismo. L’interculturalità, che battesse le vie della spersonalizzazione, porterebbe, per così dire, ad una “aculturalità”, che mortifica la persona, la sua esigenza di radicamento, di impegno e di progettualità.

C’è invece bisogno di una *interculturalità* che sappia valorizzare l’uomo nella sua umanità, a partire dalla quale soddisfare le sue molteplici istanze: di memoria, di attenzione e di progetto. In questo senso si potrebbe, con altrettante immagini, parlare della necessità di rispettare l’uomo nella sua duplice dotazione: di “radici” e di “antenne”. La cosa è possibile se l’interculturalità realizza relazioni feconde, vale a dire se le culture s’incontrano con le loro *diversità* su un terreno *comune*, che altro non può essere se non quello della *comune umanità*: è nell’orizzonte della comune umanità che le diversità individuali (dell’individuo e degli individui) e le diversità culturali (delle etnie, delle religioni e delle etiche) non “impazziscono”, generando contrapposizioni escludenti e conflitti violenti.

### 3. Interculturalità e educazione

Nel contesto di una antropologia personalista e comunitaria la “questione interculturale” si presenta finalmente per quello che può essere, vale a dire più una opportunità che un ostacolo, più una risorsa che un rischio. Occorre certamente saperla gestire, e in questa ottica un ruolo forte è chiamata a giocare *l’educazione*, con particolare riguardo a quella dell’età evolutiva, ma senza dimenticare la formazione degli adulti. Si deve aggiungere che la concreta presenza di soggetti portatori di diverse culture, etnie, religioni ed etiche co-

stituisce un'occasione preziosa *dal punto di vista sociale e educativo*, in quanto non consente di fare semplicemente discorsi edificanti e moralistici, ma obbliga ad esercitare concretamente il riconoscimento e il rispetto della dignità umana in ogni persona, a prescindere dalla sua diversificazione individuale, sociale, culturale, etnica, religiosa e morale.

La necessità di misurarsi con un'*educazione interculturale* in termini “di fatto” e non semplicemente “di principio”, in termini concreti e vissuti e non semplicemente astratti e teorici, costituisce il banco di prova per verificare quanto il dichiarato rispetto per la dignità della persona sia fattivamente tradotto nella realtà quotidiana: le molteplici e concrete diversità multiculturali, multiconfessionali e multivaloriali costituiscono quindi una sfida, che obbliga ad affrontare il problema della “convivenza al plurale”. La cosa è particolarmente importante nell'ambiente scolastico dove, a volte, sembra che i problemi si dissolvano solo perché sono stati affrontati su un piano intellettuale o semplicemente verbale. È infatti una ricorrente tentazione della scuola quella di fermarsi a livello di principi, di discettare sulla loro enunciazione e legittimazione. Tutto ciò, in realtà, non basta: ecco perché risulta di fondamentale importanza poter vivere certe situazioni caratterizzate concretamente dal pluralismo. Solo nella realtà effettuale si possono veramente sperimentare atteggiamenti come quelli dell'apertura, della accettazione, dell'accoglimento.

Si può allora dire che, nel momento in cui la società e la scuola diventano multiculturali o, meglio, accrescono il loro tasso di multiculturalità, si pone la necessità di “ripensare la persona” e di “ripensare la democrazia”: si tratta di non limitarsi a teoriche enunciazioni riguardo alla dignità umana, bensì di riuscire a esercitare un pratico rispetto nei confronti di questa dignità nel concreto delle diversità tanto individuali quanto culturali. Se volessi condensare in una formula una tale impostazione potrei dire che la scuola deve impegnare i suoi soggetti non solo a “parlare *degli* altri” e a “parlare *agli* altri”, ma soprattutto a “parlare *con gli* altri”. Il che significa non limitarsi a un piano meramente cognitivo, ma operare sul piano comportamentale, non fermarsi a un atteggiamento nozionale ma giungere

ad un piano valoriale. Ciò che, dunque, è richiesto è la logica del *dialogo*: questo, che si struttura nell'*ascolto* e nell'*interlocazione*, non cancella le *identità* degli interlocutori e nemmeno la loro *libertà* di valutazione.

Richiamo l'attenzione su questo punto, in quanto non sarebbe educativo che, in nome di un male intesa *disponibilità* a comprendere, non si esercitasse la capacità di *discernimento*. La *condivisione*, se collocata nell'orizzonte di una interculturalità che non rinuncia alla criticità, è da esercitare su un piano *esistenziale*, in nome cioè della comune umanità, e non pregiudica l'eventuale *dissenso* su concezioni e comportamenti, frutto magari di tradizioni datate. Il "farsi prossimo" indica, da un punto di vista pedagogico, *dedizione* all'altro senza con ciò *dimenticare* sé stessi. L'*apertura* agli altri non è rinuncia alla *coerenza* con se stessi, pur nella consapevolezza che il *confronto* dà luogo, inevitabilmente, a *cambiamento* e *crescita* delle stesse identità. Già a livello lessicale si palesa la complessità della questione interculturale, nella quale siamo chiamati a mettere insieme categorie che non sono immediatamente chiare e compatibili; per tutto questo ritengo che, accanto a tanta produzione metodologica e didattica di pedagogia interculturale, ci sia bisogno di elaborare una *filosofia dell'educazione interculturale* che approfondisca le questioni epistemologiche ed etiche, antropologiche e politiche della interculturalità.

#### 4. La lezione montessoriana

A questo punto intendo mostrare in che misura una tale filosofia dell'educazione interculturale trovi uno stimolante apporto nella riflessione che, in modo diretto o indiretto, la Montessori fa in tema di interculturalità. Sono dell'opinione che, seppure non parli l'attuale linguaggio della interculturalità, la Dottoressa offra molteplici motivi di riflessione sulla interculturalità, nel senso che, nel suo pensiero, si possono rintracciare le condizioni e le motivazioni, le finalità e le difficoltà della questione interculturale, se non una sua formulazione sistematica. Infatti, si può sostenere che le tre scienze (dell'infanzia, dell'educazione e della pace), per la cui fondazione la Montessori ha speso la sua vita, forniscono la direzione di marcia per

far passare la società da *multiculturale* a *interculturale*. In particolare ritengo che la “**educazione cosmica**” e la “**educazione per il mondo nuovo**”, su cui ha insistito l’ultima Montessori, costituiscano il suo modo di configurare una *pedagogia della interculturalità*. In proposito, richiamo l’attenzione su due aspetti tipicamente montessoriani, utilizzando interventi della Dottoressa al Congresso di Sanremo

In ottica montessoriana la pedagogia dell’interculturalità deve *privilegiare ciò che unisce* le culture e le persone, e non ciò che le divide, e, per rintracciare questo denominatore comune e su di esso lavorare, occorre **muovere dal bambino**, in quanto è l’infanzia la condizione in cui ciò che accomuna è più evidente e influente. Ma facciamo parlare la stessa Montessori (cf. *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo*. Scritti e documenti inediti e rari a c. di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002)

All’interrogativo “Quale procedimento bisogna seguire per unire gli uomini?”, La Montessori ha risposto in modo deciso, affermando che non basta invitarli a “lavorare l’uno per l’altro”, perché “questo avviene da secoli” eppure tali rapporti non hanno prodotto l’unione auspicata; “si tratta, invece, di cambiare sostanzialmente il modo di considerare questi rapporti e di influire sulla coscienza degli uomini, al fine di dar loro ideali nuovi, di combattere l’indifferenza e l’incomprensione, di far nascere nelle loro anime un sentimento di gratitudine verso gli uomini. Questo si può fare anche con i fanciulli. Anzi (precisa la Montessori) si deve **cominciare dai bambini**, facendoli riflettere sul valore sociale del lavoro, sulla bellezza del lavoro compiuto per gli altri, al fine che lo sforzo comune arricchisca la vita di tutti. Per mia esperienza personale (aggiunge la Montessori), ho visto che i bambini rispondono perfettamente a questi richiami e sono pronti ad afferrare con gioia l’idea della solidarietà umana”.

Si badi: questa **cooperazione** fra gli uomini, alla quale la Montessori si riferisce, “deve rappresentare la norma corrente di vita, la regola, non l’eccezione e rendere possibile la partecipazione all’universalità del bene”. Il progresso operato dall’uomo permette di dire che “questa unione nel mondo c’è già, esiste!”. Il problema, allora, è quello di “fare il possibile per rendere gli uomini coscienti di questa

realtà, sostituendo all'idea della necessità di realizzare la unione fra gli uomini la constatazione dell'esistenza reale e profonda di questi legami di interdipendenza e di solidarietà sociale fra i popoli di tutta la terra. (...) Da questa consapevolezza non può nascere una fredda e convenzionale fratellanza", bensì "un caldo sentimento di partecipazione a qualche cosa di grande". Ebbene, "la nostra opera formativa deve mirare a far fiorire nei nostri bambini questa profonda coscienza della solidarietà universale".

E *dai bambini bisogna partire*, perché la Montessori in oltre quarant'anni di impegno educativo ha visto che proprio "per quanto riguarda il bambino tutta l'umanità è uguale". Da qui la convinzione della Dottoressa, secondo cui "anziché cercare di eliminare le differenze fra gli uomini, ogni cura dovrebbe essere rivolta a coltivare ciò che vi è di comune fra loro". Al riguardo la Montessori osserva: "se uno studio scientifico dell'uomo fosse fatto in modo da trarre profitto dalle forze che sono nel bambino, si potrebbe raggiungere meno difficilmente l'armonia sociale che non attraverso gli altri mezzi attuali tentati. Se si facesse uno studio scientifico del bambino penso (scriveva la Montessori) che sarebbe certamente possibile formare una umanità nella quale le differenze sarebbero di molto minor rilievo".

Dunque, per la Dottoressa, "il grande segreto per formare una unione di uomini migliori consiste nella coltivazione scientifica delle loro migliori e nascoste energie". E "per comprendere profondamente le qualità umane, bisogna ricorrere al bambino; bisogna inchinarsi davanti a questo maestro della vita nascente al fine, non solo di sviluppare l'amore fra gli uomini, ma anche i più grandi valori dello spirito". Da qui l'imperativo tutto montessoriano: "Miglioriamo, dunque, l'umanità cominciando dal bambino". Ecco la *rivoluzione culturale* della Montessori: la Dottoressa non condivide l'idea che "è l'umanità che deve aiutare il bambino, l'essere debole, privo di intelligenza e di forze", ed è invece convinta che "l'umanità debba ricorrere al bambino per farsi aiutare da lui, per orientarsi, per trovare la strada giusta. Solo il bambino può aiutare l'umanità a risolvere una grande quantità di problemi sociali ed individuali". Non ultimo il problema dell'interculturalità.

In questo senso, vorrei *concludere*, facendo mia una espressione del pedagogista Mario Manno, e dire che occorre andare *Dalla pedagogia interculturale a Maria Montessori*, nel senso -è bene precisare- che nella Dottoressa troviamo il discorso *a monte* dell'interculturalità, la condizione per elaborare una pedagogia interculturale basata sulla convinzione che “il bambino è il padre dell'umanità e della civilizzazione”, e che “i caratteri psichici, che oggi dividono l'umanità e causano tante lotte, sono stabili, sì, ma non immutabili; è il bambino che li crea. E poiché noi abbiamo il modo di guidare il bambino, è chiaro che la formazione dell'uomo è nelle nostre mani: per questa via siamo in grado di formare il cittadino del mondo”.

In particolare, la Montessori attribuisce al bambino un *duplice compito*, che ci sembra interessante anche nella prospettiva interculturale: anzi tutto, il bambino esercita una “influenza benefica sui comuni sentimenti degli uomini” (al riguardo la Montessori esemplifica riferendosi alla sua esperienza in India); inoltre, il bambino ispira un “sentimento di amore” che “ha una immensa forza di suggestione per tutti”. Da qui l'affermazione che “non c'è altra possibilità per unire gli uomini di tutto il mondo se non questa: l'amore e l'interesse per i bambini”.

Vorrei terminare sottolineando che, nell'ampia letteratura (sempre più specialistica e settorializzata) sulla pedagogia e l'educazione interculturale la voce della Montessori può sembrare ingenua, ma tale non è, essendo fondata sul binomio *rigore e amore*; in ogni caso ci sembra che si tratti di una voce di cui l'attuale riflessione interculturale deve fare tesoro, se non altro per alimentare “la speranza che l'educazione possa essere lo strumento più efficace per realizzare l'unione di tutta l'umanità”.

## Bibliografia

### **Volumi monografici:**

M. Canterini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1992; C. Desinan, *Orientamenti di educazione interculturale*, Angeli, Milano 1997; S. Di Carlo, *Proposte per un'educazione interculturale*, Tecnodid, Napoli 1994; M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994; A. Portera, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Angeli, Milano 2003; F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992; L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1991; C. Sirna, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano 1997; A. Marazzi, *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma 1998; F. Toriello, *Educare in prospettiva interculturale*, Esi, Napoli 2001.

### **Volumi collettanei:**

*Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992; *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, a c. di A. Agosti, Morelli, Verona 1992; *Società multiculturale e problematiche educative*, a c. di G. Dalla Torre e C. Di Agresti, Studium, Roma 1992; *Prospettive di educazione interculturale*, a c. di S. S. Macchietti, Bulzoni, Roma 1995; *L'intercultura possibile*, a c. di F. Susi, Anicia, Roma 1995; *Educazione interculturale*, a c. di E. Nigris, Mondadori, Milano 1996; *L'educazione alla interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, Gruppo Abele, Torino 1997; *Migrazioni in Europa e formazione culturale. L'educazione come rapporto tra identità e alterità*, a c. di A. Negrini, Emi, Bologna 1997; *Lineamenti di pedagogia interculturale*, a c. di S. S. Macchietti, "Studium".

V. infine: M. Manno, *Dalla pedagogia interculturale a Maria Montessori*, in "Nuove Ipotesi", 1991, n. 2-3.

---

*Per una filosofia dell'educazione interculturale*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 4-5, pp. 42-49

## 6. EDUCAZIONE E PACE NEL CONTESTO DEL PENSIERO MONTESSORIANO

### 1. Un libro importante

Vorrei subito affermare che *Educazione e pace* è un libro *importante*, precisando che la sua importanza non sta solo nel *tema* trattato, che oggi è di particolare attualità, ma anche, e direi soprattutto, nel fatto che questo volume permette di cogliere la molteplicità di aspetti costitutivi della concezione montessoriana. Infatti, in questo libro più che in altri, la Dottoressa appare non semplicemente la sostenitrice di un *metodo* educativo per l'infanzia (ad esso è dedicato un solo capitolo, l'undicesimo per la precisione), ma piuttosto una *pensatrice* e una *scienziata* che nella sua metodologia ha tradotto didatticamente la sua concezione *antropologica*, frutto di considerazioni *scientifiche* (e di sperimentazione *pedagogica*), non meno che di riflessione *filosofica* (e di sensibilità *etica*).

Chiarisco questa affermazione, con la quale torno a ribadire il rifiuto di ogni riduttivismo metodologico nella valutazione della Montessori, per attribuirle oltre che un posto rilevante nella storia della pedagogia e della didattica pure una legittima presenza nella storia della filosofia e delle scienze umane: presenza che, in genere, è stata trascurata o sottovalutata, essendosi l'attenzione concentrata sul metodo, la cui comprensione e valutazione, peraltro, possono essere meglio comprese se si tiene conto del contesto filosofico e scientifico, etico e sociale nel quale il discorso metodologico viene dalla Montessori collocato.

Proprio *Educazione e pace* aiuta a cogliere la complessità della ricerca montessoriana, e, cosa non trascurabile, lo fa in modo così semplice da essere accessibile ad un vasto pubblico e non solo agli specialisti. Questa "facilità" del testo non deve, tuttavia, farne trascurare la "consistenza" concettuale, che vi è sottesa. Puntualizzo questa affermazione, sollecitato dalla recente ristampa del libro a cura dell'Opera Nazionale Montessori.

## 2. Montessori e la scienza

Se guardiamo alle finalità, che la Montessori si proponeva, possiamo individuare un triplice compito, cui la Dottoressa si è dedicata lungo tutto il suo impegno di educatrice, vale a dire l'avvio di tre ambiti di ricerca: la *scienza dell'infanzia*, la *scienza della formazione* e la *scienza della pace*, dove il termine scienza vuole indicare la necessità di fuoriuscire da una logica moralistica o edificante, approssimativa o empirica, per fare posto ad una concezione fondata rigorosamente: il che comporta avvalersi anche della consapevolezza filosofica e della competenza pedagogica, oltre che delle conquiste propriamente scientifiche. Si tratta di tre scienze che sono tra loro strettamente collegate in una visione *antropologica*, innovativa dell'idea di uomo e del suo sviluppo. Ebbene, ci sembra che in *Educazione e pace* si forniscano gli elementi essenziali per questa triplice fondazione disciplinare.

La *scienza dell'infanzia* comporta il riconoscimento della dignità della persona umana fin dall'infanzia. Da qui la *denuncia* della pericolosità di un rapporto adulto-bambino all'insegna della violenza (l'assoggettamento o la conformazione del bambino all'adulto) e la conseguente *richiesta* di fuoriuscire da una tale impostazione, avviando un processo di «normalizzazione». È qui anticipata, ma in termini meno radicali e niente affatto ideologici, la critica alla cosiddetta “pedagogia nera” svolta dalla psicoanalista Alice Miller (in libri fondamentali come *La persecuzione del bambino*) e la critica alla cosiddetta “colonizzazione dell'infanzia” svolta dal socioanalista Gérard Mendel (in libri come *Pour decoloniser l'enfant*, tradotto in italiano con il titolo *Infanzia nuova classe sociale*).

La *scienza della formazione*, conseguentemente, viene configurata dalla Montessori come un aiuto alla crescita: ecco il senso del metodo, fondato sulla osservazione diretta dell'educando da parte dell'educatore, sulla organizzazione ambientale a misura del bambino, e sulla invenzione del materiale in grado di favorire l'autoeducazione, affinché lo sviluppo sia “normale”, vale a dire rispettoso della specificità dell'infanzia. È, questa, una conquista avviata dalla pedagogia moderna a partire da Comenio e che ha trovato in Rousseau

il teorizzatore più radicale, e che la Montessori riprende in termini propriamente scientifici (alla luce, come accennavo, della scienza dell'infanzia). In questo senso si può legittimamente attribuire alla Montessori *la scoperta del bambino* (come suona il titolo della nuova edizione della prima opera montessoriana: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*). Una scoperta che -occorre aggiungere- rischia oggi di essere compromessa da una società e da una cultura che tradiscono allegramente la specificità dell'infanzia, per cui si parla addirittura di *scomparsa dell'infanzia* (N. Postman), vale a dire di *bambini in pericolo* (V. Packard) o di *bambini senza infanzia* (M. Winn).

In tale contesto si rende urgente la **scienza della pace** che si articola in due momenti: la *polemologia*, come studio dei conflitti, in particolare di quel conflitto (adulto-bambino) che è alla base di tutti gli altri; e la *irenologia*, come studio dell'equilibrio, che continuamente si raggiunge e si rinnova nell'ambito di uno sviluppo normalizzato. Si anticipa qui la fondazione di una duplice ricerca che sarà svolta in modo sistematico e in chiave sociologica da Gaston Bouthoul, il quale (nell'opera *L'uomo che uccide*) ha sostenuto la necessità sia dello "studio obiettivo del fenomeno guerra (cioè della *polemologia*)" sia dello "studio non meno attento del fenomeno pace (che, simmetricamente, chiameremo irenologia)". La Montessori avrebbe condiviso la convinzione del sociologo francese, secondo cui "non si può studiare la pace se non in funzione della polemologia", perché solo l'individuazione della matrice conflittualista e il suo superamento permette di guardare alla pace in termini possibili, e non utopistici, in termini concretamente reali e non astrattamente ideali.

### 3. Montessori e la filosofia

Della necessità di queste tre scienze si è fatta sostenitrice la Montessori, la quale per la loro elaborazione ha operato anche in modo filosofico e con un afflato religioso, pervenendo alla individuazione di un **orizzonte antropologico**, caratterizzato dal *rispetto* personale; all'adozione di una *procedura epistemologica*, caratterizzata dal *rigore* scientifico; e alla esplicitazione di una *finalità morale*, caratte-

rizzata dalla *responsabilità* etica. Il tenere insieme queste ultime due istanze, per cui vengono evitati lo *scientismo* e il *moralismo*, è possibile alla Montessori grazie alla antropologia personalista, che è alla base del suo pensiero. Infatti, la scoperta dell'infanzia consiste nella rivendicazione della dignità della persona fin dall'infanzia: è l'infanzia come valore che permette di individuare i valori dell'infanzia. E' così posta la *teoria dei diritti umani* anche per il bambino, che è persona nella specificità della sua condizione infantile: questa reclama una particolare attenzione e difesa di tale dignità, ma non la nega assolutamente né la rinvia alla acquisizione della adultità.

Al riguardo si potrebbe affermare che nasce da qui il richiamo della Montessori al rispetto dell'infanzia, che ha sempre trovato i suoi sostenitori (già nell'età antica Giovenale scriveva: *Maxima debetur puero reverentia*), ma solo nel '900 (il "secolo del fanciullo", per dirla con Ellen Key) si è giunti a formalizzare la questione in termini di *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia* (la prima risale al 1924, e al 1969 quella dell'ONU, che trent'anni dopo metterà a punto anche la relativa *Convenzione*) ed è con la Montessori che la questione assume una connotazione, per così dire, dottrinale o fondativa, che porta ad affermare i diritti dell'infanzia, e, preliminarmente, "il diritto dell'infanzia al rispetto", per dirla col titolo di un'opera di J. Korczak, il pedopsichiatra polacco, direttore di un orfanotrofio nel ghetto di Varsavia, morto con i suoi bambini nel campo di sterminio di Treblinka.

Pertanto mi sembra legittimo affermare che nella Montessori sia rintracciabile tanto una dimensione *filosofica* relativamente alla *antropologia*, come rivendicazione della dignità della persona, alla *epistemologia*, come rivendicazione del valore della scienza, e *all'etica*, come rivendicazione della sua finalità umanistica, quanto una dimensione *scientifica* relativamente *all'infanzia*, sulla base di discipline psicologiche e sociali, *all'educazione*, sulla base della metodologia e della didattica, e alla *pace* sulla base della polemologia e della irenologia. Per tutto questo sostengo che *Educazione e pace* è un libro importante: per impostare correttamente il problema della pace e della educazione alla pace, non meno che per comprendere

la valenza filosofica e scientifica della concezione montessoriana, E' stato con questo spirito che nel 1992 ho pubblicato da Paravia, nella collana "Sentieri della pedagogia", il volume intitolato "*Educazione e pace*" di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900 che è stato adottato sia a livello di scuola secondaria superiore, sia a livello universitario. Fare incontrare giovani liceali e giovani universitari con alcuni saggi tratti dalla raccolta *Educazione e pace* mi parve importante, e l'esperienza personale che ho fatta usando il libro in alcuni corsi mi ha confermato la validità di una tale proposta. Il modo in cui la Montessori affronta la questione della pace si fa apprezzare, oltre che per l'accessibilità dell'esposizione e la convinzione che anima la trattazione, anche per l'approccio dichiaratamente scientifico e intrinsecamente filosofico con cui la Dottoressa discute il problema e ne addita una soluzione.

#### **4. Attualità della Montessori**

Sono trascorsi oltre settant'anni dal primo saggio (una conferenza del 1932) e oltre cinquant'anni dalla prima edizione del volume sulla pace (1949), ma la riflessione della Montessori è tutt'altro che datata, anzi per certi aspetti possiamo dire che – alla luce dello sviluppo delle scienze biologiche, psicologiche, sociali e pedagogiche – la Montessori ha anticipato molteplici impostazioni e soluzioni. La trattazione svolta nel libro *Educazione e pace* pur risentendo del carattere che ha occasionato gli interventi, e pur con le inevitabili ripetizioni di alcuni concetti (ciò, peraltro, serve a richiamare l'attenzione su quelli che sono dalla Montessori considerati i cardini della questione), presenta una sua organicità, che può tornare utile richiamare sinteticamente seguendo l'ordine dei contributi.

Il libro muove dalla considerazione che la lotta fra l'adulto e il bambino è "la madre di tutte le guerre", per passare al "bivio" di fronte al quale si trova la civiltà, quello tra il senso dell'unità del genere umano e le artificiose divisioni che vi si contrappongono; da qui il compito assegnato all'educazione, che sarà "l'arma della pace" a condizione di rinnovarsi radicalmente per rispondere alle esigenze attuali. Un tale rinnovamento ha come base una nuova considera-

zione del bambino, che la Montessori di volta in volta definisce “*embrione spirituale*”, “*padre dell’adulto*”, “*mente assorbente*” e “*cittadino dimenticato*”; in questa ottica l’educazione è quanto mai necessaria per “*guarire l’umanità*”. Si badi non si tratta di un astratto o moralistico richiamo ad una generica e tradizionale educazione, bensì di una idea affatto nuova dell’educazione, sia in senso individuale che sociale, in modo da ripristinare lo “sviluppo normale” dell’uomo.

A tal fine si rende necessario, oltre l’approccio scientifico all’infanzia e all’educazione, anche un approccio scientifico alla pace, cioè una scienza della pace che ne permetta l’effettiva realizzazione. S’inserisce in questa ottica l’idea montessoriana (che ha fatto discutere) di fondare il “*Partito del bambino*”: in realtà, è un’idea tutt’altro che stravagante, se la intendiamo come l’attivazione di un movimento mondiale di opinione più o meno organizzato ma in ogni caso impegnato a promuovere un piano di azione coinvolgente tutta l’umanità. Un contributo in questa direzione può venire proprio dal metodo Montessori, da intendersi non tanto in termini di metodica quanto di organizzazione finalizzata a favorire lo sviluppo normale del bambino, rispettando lo sviluppo spontaneo del bambino “*embrione spirituale*”.

È con “*l’uomo nuovo*” che deve misurarsi l’educazione e per essere alla sua altezza l’educazione ha bisogno che siano superati pregiudizi, luoghi comuni, pigrizie intellettuali e culturali, per un verso, e che si faccia strada la consapevolezza del gap che si è verificato tra lo sviluppo scientifico e la dignità della persona, e si operi per superare tale dislivello. Insomma, le quindici conferenze di *Educazione e pace* finiscono per ribadire continuamente le convinzioni di fondo della Montessori, vale a dire che la rigenerazione dell’uomo può avvenire solo attraverso la liberazione dell’infanzia; che la lotta tra adulto e bambino è all’origine di ogni altra lotta e che, pertanto, non si elimina la guerra se non se ne elimina la radice; che l’educazione alla pace non è un’educazione settoriale, ma è l’educazione *tout court* quando perde la sua connotazione antiscientifica e antisociale; che l’educazione alla pace non è questione di contenuti, o di insegnamento, ma di atteggiamenti e di stile, che possiamo sintetizzare

con l'espressione sopra citata e cara alla Montessori: "**obbedienza alla vita**".

Proprio con questa espressione vorrei *concludere*, perché ci pare che sintetizzi al meglio l'orientamento che ha caratterizzato l'impegno multiforme della Montessori, il suo contributo – in termini scientifici e filosofici – alla riflessione antropologica ed epistemologica, psicologica e pedagogica, etica ed irenologica. Con questa complessità multidisciplinare, e non solo con la sua novità metodologica, occorre confrontarsi per misurarsi effettivamente con l'opera di Maria Montessori.

### Bibliografia

#### **Scritti di Montessori**

*Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, 4<sup>a</sup>ed. 1964; *La scoperta del bambino*, ivi 1950, e.s.1962.

#### **Scritti su Montessori**

S. Valitutti, *L'educazione e la pace nel pensiero di Maria Montessori*, Vita dell'infanzia, Roma 1957; Aa. Vv., *Maria Montessori cittadina del mondo*, Comitato italiano dell'OMEF, Roma 1967; G. Broccolini, *Difesa del montessorismo*, Leonardi, Bologna 1968; A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci 1990; G. Galeazzi, "*Educazione e pace*" di Maria Montessori e la *pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino 1992; Id., *Pace (educazione alla)*, in *Enciclopedia pedagogica*, dir. da Mauro Laeng, La Scuola, Brescia 1992, vol. V.

G. Cives, *Maria Montessori: educatrice alla pace*, in "Scuola e città", 1984, n. 1, pp. 33-38; Aa. Vv., *Educazione alla pace*, in "Vita dell'infanzia", 1983, n. 11-12:

G. Cives, *Educazione alla pace e educazione liberatrice*, pp. 15-20; M. Remiddi, *Costruire la pace nel bambino*, pp. 15-16; S. Urbanetti, *Il concetto di libertà come responsabilità in Maria Montessori*, pp. 32-35; S. Valitutti, *Maria Montessori cittadina del mondo*, pp. 5-11; M. L. Vighi, *Maria Montessori e l'educazione alla pace*, in "Vita dell'infanzia", 1991, n. 8; Aa. Vv., *Educazione e pace*, in "Vita dell'infanzia", 2005, n. 1-2, pp. 24-61.

---

*Educazione e pace nel contesto del pensiero montessoriano*, in "Vita dell'infanzia", 2005, n. 1-2, pp. 56

## 7. L'EDUCAZIONE COSMICA PER UN NUOVO UMANESIMO IN MARIA MONTESSORI

### 1. Un personalismo complesso

Chi ancora dubitasse della *portata filosofica* del pensiero montessoriano non avrebbe che da affrontare la questione dell'*educazione cosmica* su cui ha riflettuto l'ultima Montessori, per rendersi conto che ci troviamo di fronte ad una vera e propria *Weltanschauung*. Si tratta, infatti, di un'impostazione che mostra chiaramente l'orizzonte entro cui va collocata la proposta della Dottoressa, nel senso che è la **prospettiva antropologica** a caratterizzare tutta l'opera montessoriana. Occorre aggiungere che la preoccupazione antropologica si presenta nella Montessori con alcune *peculiarità*, che contribuiscono a connotare in modo originale la sua posizione. Innanzi tutto, è da evidenziare che *l'approccio* all'antropologia si caratterizza nella Montessori per essere dichiaratamente scientifico ma, insieme, anche filosofico e religioso, e abbiamo altrove puntualizzato come queste diverse valenze si specificino. Posso aggiungere che il tema dell'uomo è affrontato non in astratto, ma a partire da *particolari condizioni*, che sono quelle in cui l'umanità non è ancora riconosciuta e rispettata completamente, vale a dire la condizione femminile, quella operaia e quella disabile: dall'attenzione per queste muovono i primi interventi della Montessori, la quale successivamente si concentra sull'infanzia, vista non semplicemente come un'età dell'uomo, bensì come il luogo privilegiato per cogliere la condizione umana, e per fissare la logica del suo sviluppo.

Una tale impostazione è fondamentale, in quanto significa che solo l'individuazione della *natura umana* mette in grado di operare per la sua realizzazione. Ma significa anche che non basta una generica determinazione della natura umana come stato originario occorre, invece, pensarla come *traguardo* verso cui tendere. Ecco perché l'antropologia montessoriana riserva tanta importanza al ruolo della pedagogia, intesa come "aiuto alla vita", come contributo alla perso-

na perché realizzi il proprio sviluppo normale. Eccoci, così, di fronte ad un'ulteriore peculiarità dell'antropologia montessoriana: l'essere finalizzata all'avvento di un *nuovo umanesimo*. Al riguardo è da osservare che, quella dell'umanesimo, è spesso questione che cede ad una valorizzazione meramente retorica dell'uomo. Nella Montessori nulla di tutto questo, dal momento che l'umanesimo che ella addita si presenta come una inedita considerazione di ciò che l'uomo deve fare per essere all'altezza dei compiti che gli sono di volta in volta richiesti, e che al momento attuale sono decisamente nuovi a causa – ecco il punto – dell'alto sviluppo scientifico, tecnico e tecnologico, che l'uomo stesso ha prodotto.

Da qui il concetto di “*Supernatura*”, e l'imperativo a costruirla per rispondere alle sfide della nuova situazione epocale, in cui l'uomo si trova, e che è caratterizzata da un *gap* tra lo sviluppo tecnoscienctifico e lo sviluppo etico-spirituale. Dunque, non ha nulla di nostalgico l'umanesimo prospettato dalla Montessori; si tratta, infatti, di un'impostazione affatto inedita, che viene presentata senza cedimenti al moralismo e al velleitarismo, ma indicando chiaramente e concretamente quali siano le condizioni per l'avvento di un tale umanesimo. Quanto la Montessori, fin dall'inizio del suo impegno, aveva fatto e detto a favore dell'*emancipazione della donna, dei lavoratori e dei disabili*, e quanto aveva poi progettato e realizzato a livello di *educazione dell'infanzia* acquistano nell'ultima Montessori il loro senso più vero, giacché appare evidente come quelle aperture e innovazioni non avessero un carattere, per così dire, *settoriale*, bensì fossero aspetti di un discorso *complessivo*, che viene finalmente esplicitato nei termini di una *missione cosmica*, cui l'uomo è chiamato. Per questo, occorre farne il creatore di una *Supernatura*, la quale può realizzarsi a condizione che si attui una rinnovata alleanza tra natura e umanità. A tal fine la Montessori ha richiamato l'importanza di un valore che, invece, è stato finora trascurato: quello della *fratellanza*; un valore – come, peraltro, quelli della libertà e dell'eguaglianza – che è di matrice cristiana e che la modernità ha secolarizzato attraverso mediazioni scientifiche e filosofiche, ma che non è riuscita a comporre in termini di conciliazione.

È da precisare che la modernità ha insistito principalmente sui valori della *libertà* e dell'*eguaglianza*, come appare chiaro nell'affermarsi delle due principali ideologie, il liberalismo e il socialismo, che, infatti, sono stati dominanti nella modernità, la quale ha finito per contrapporli. Invece, il problema non è quello di optare per l'uno o per l'altro (o per il primato dell'uno o dell'altro), bensì quello di conciliare: le due categorie della libertà e dell'eguaglianza: il che, però, è possibile solo se si fa spazio ad un altro valore, quello della *fratellanza*. Questa è qualcosa di più della cooperazione, giacché fa riferimento alla struttura stessa della persona prima ancora che al suo impegno operativo, ha, cioè, una valenza ontologica più che funzionale. Verso un tale ideale mi sembra che punti la Montessori, la quale appare, quindi, come espressione non tanto della modernità (liberale o libertaria ovvero egualitaria o egualitarista) quanto di una postmodernità, che guarda all'uomo senza discriminazione alcuna, rivendicando l'unità della specie umana, la possibilità che essa sia solidale in termini, peraltro, rispettosi delle differenze di genere, di generazioni e di genealogie.

Da qui l'imperativo che scaturisce dalla riflessione montessoriana: coniugare la rivendicazione dell'*unità* con la salvaguardia del *pluralismo*, a cominciare da quello individuale, nella consapevolezza che la pari *dignità* della persona umana, se non vuole essere una mera enunciazione, deve essere riconosciuta e rispettata nelle *diversità* personali e relazionali. Queste diversità (da non confondere con le disuguaglianze, che sono sempre da combattere e che sono incompatibili con la dignità umana e con il perseguimento del bene comune) configurano il pluralismo come condizione per un effettivo personalismo. Tale è (vorrei dire) quello che coniuga la *dignità*, cioè la dimensione trascendentale della persona, con la *diversità* e la *dialogicità*, cioè con le dimensioni particolari della persona, per realizzare la *donatività*, cioè la dimensione trascendente (come disposizione all'autotrascendimento e disponibilità alla trascendenza) della stessa persona.

Ecco, dunque, il carattere essenziale della *nuova antropologia* secondo la Montessori: il riconoscimento che gli uomini (per dirla

con Einstein) appartengono ad un'unica razza, quella umana, e che le diversità loro proprie costituiscono una ricchezza, per cui, conseguentemente, sono chiamati a operare insieme per la costruzione di una civiltà propriamente umana. Tale è la civiltà se è in grado di rendere l'uomo all'altezza dei rinnovati compiti che l'attendono, e che la sua stessa natura gli impone. Perché -lo ribadiamo- è la natura stessa dell'uomo ad orientare, quando non è ostacolata, in direzione di una *espansività*, che porta a connotare come *educazione cosmica* la formazione a cui l'uomo deve dedicarsi.

## 2. Il programma antropologico

Ma sentiamo come la Montessori stessa ha indicato il suo programma antropologico. Sul *piano ontologico*, la Montessori rivendica “una visione del piano cosmico”; il che comporta la consapevolezza che “ogni forma di vita poggia su movimenti intenzionali aventi uno scopo non soltanto in se stessi” (MB, p. 148), e che “ogni cosa è collegata alle altre e ha il suo posto nell'universo” (PU, p. 20). Conseguentemente la Montessori pone il problema di un “compito cosmico”, che consiste nella “collaborazione di tutti gli esseri animati e inanimati” (EMN, p. 14). Si può pertanto affermare che “lo scopo della vita sia quello di obbedire all'occulto comando che armonizza il tutto e tende a creare un mondo migliore. Il mondo non è stato creato per il nostro piacere; piuttosto noi siamo stati creati per evolvere il mondo” (ivi, p. 51). A tal fine è necessario rendere l'uomo consapevole della sua responsabilità di essere che partecipa in modo cosciente al processo evolutivo cosmico (ivi, p. 50). Sembra qui anticipato il “*principio responsabilità*”, sostenuto da Hans Jonas trent'anni dopo nell'omonimo libro; il carattere teleologico della realtà, la coscienza propria dell'uomo e la responsabilità etica che ne deriva: sono convinzioni che accomunano i due pensatori.

Tutto ciò richiede la creazione di quella che la Montessori chiama “*Supernatura*”, avvertendo che: “la natura, la natura sapiente, deve essere la base sulla quale si può costruire una supernatura ancora più perfetta. È certo che il progresso deve superare la natura e prendere forme diverse, esso non può procedere calpestandola” (FU,

p. 96). Dunque, “l’uomo è quell’essere superiore dotato di intelligenza, che è destinato a un gran compito sulla terra: a trasformarla, a conquistarla, a utilizzarla, costruendo un nuovo mondo meraviglioso che supera e si sovrappone alle meraviglie della natura” (ib.). Sono, queste, parole in cui è rintracciabile un accento baconiano non meno che kantiano. La dimensione tecnica deve coniugarsi con la dimensione spirituale; dopo aver “conquistato tutti i poteri materiali”, l’uomo deve “conquistare e valorizzare il potere di sé, possedere sé stesso, dominare il suo tempo” (MA): ecco il suo compito cosmico, che s’identifica con la costruzione della sua *supernatura*. Un concetto, questo, che-sia detto *en passant*- non ha nulla di nicciano, anzi è alternativo alla categoria di *superuomo* che “trattiene l’uomo in basso” (ASE p. 304), mentre la *supernatura*, cui fa riferimento la Montessori, eleva l’uomo, in quanto è una natura “ancora più perfetta” (FU, p. 96).

Sul *piano sociale*, il compito cosmico si traduce nello sviluppare in lui (nel bambino, ma anche nell’uomo) quella comprensione umana e quella solidarietà che tanto mancano ai nostri giorni” (IA, p. 119), scriveva la Montessori, e a distanza di oltre mezzo secolo le sue parole appaiono di un’attualità anche più pressante, per cui possiamo ben ripetere con la Dottoressa che “quando una nuova morale ispirerà alle generazioni future il sentimento dell’amore non più soltanto per la patria, ma per l’umanità intera, la base della fratellanza e della pace sarà costruita” (ib.).

Sul *piano pedagogico*, il compito cosmico, cui deve attendere l’uomo, richiede una “educazione cosmica” fondata su conoscenze del bambino che “saranno organizzate e sistematiche”, in quanto, “offrendogli la visione del tutto, si aiuterà la sua intelligenza a svilupparsi pienamente, poiché il suo interesse si diffonde verso ogni cosa, e ogni cosa è collegata alle altre e ha il suo posto nell’universo, che è al centro del suo pensiero” (EPU, p. 20). Dunque, conoscere “l’immenso mondo” (ivi, p. 21) è, questo, l’imperativo cui deve rispondere “il bambino di fronte al piano cosmico” (ivi, p. 15). Concretamente, questo comporta “dare al bambino un’idea di tutte le scienze, non già – sottolinea la Montessori – con particolari e

precisazioni, ma soltanto con un'impressione: si tratta di *seminare* le scienze” per avviare una nuova mentalità, capace poi di coltivare le scienze con spirito tecnico non meno che etico. Non solo: l'educazione deve anche insegnare ad “apprezzare tutto ciò che è frutto della collaborazione fra gli uomini e a spogliarsi di buon grado d'ogni pregiudizio nell'interesse del lavoro comune” (EPU, p. 110). Grazie ad una tale educazione verrà finalmente raggiunta – sostiene la Montessori – “l'unità fra gli uomini” che – si badi – “in natura esiste di fatto” (ib.). Tutto ciò porterà all'”adempimento del piano cosmico che sarebbe poi l'adempimento della volontà di Dio, espressa in modo concreto in tutto il creato” (ib.), afferma la Montessori con accenti che sembrano consonanti con alcuni toni tipici di Pierre Teilhard de Chardin.

### 3. **L'umanesimo cosmico**

Quanto ho cercato di riferire con le parole stesse della Montessori può dare un'idea della portata non solamente *pedagogica*, ma anche *scientifica e religiosa, culturale ed etica*, che caratterizza il pensiero della Dottoressa, la cui antropologia veicola, per questo, un **nuovo umanesimo**, che – ne siamo persuasi – ha una valenza filosofica, in quanto offre una concezione del mondo e dell'uomo, della natura e della vita; in particolare, la riflessione montessoriana approfondisce originalmente i cardini di tale umanesimo, individuati nel sapere scientifico, nell'agire responsabile, nel fare operoso, e nell'essere solidale. Indubbiamente, tutto questo ha nella Montessori una caratterizzazione *pedagogica*, che va adeguatamente sottolineata, senza però misconoscere ciò che, forse, è meno evidente, ma non meno importante. Al riguardo una citazione può essere estremamente significativa: è necessario che la società – scrisse la Montessori (FU, p. 99) – liberi i bambini “prigionieri della civiltà preparando per loro un *mondo* adatto ai loro bisogni supremi, che sono bisogni psichici”.

Pertanto uno dei lavori più urgenti della ricostruzione della società è la **ricostruzione dell'educazione**, che si deve fare dando ai bambini l'ambiente adatto alla loro vita. Ebbene, il primo ambiente è il mondo, e gli altri ambienti, come la famiglia e la scuola, devono

corrispondere e soddisfare quegli impulsi creativi che tendono, sulla guida delle leggi cosmiche, a realizzare il perfezionamento umano”. Si badi: la Montessori distingue tra **ordine e bontà**: quando la Dottoressa aveva evidenziato nella condotta dei bambini “una forma di ordine nella natura” non intendeva identificare l’ordine con la bontà. Come ebbe modo di precisare (FU, pp. 43-44), “l’ordine non vuole dire necessariamente bontà. Esso non dimostra che l’uomo nasce buono, né che nasce cattivo. Dimostra solo che la natura, nei suoi procedimenti di costruire l’uomo, passa attraverso un ordine stabilito”. Dunque, l’ordine non è la bontà, ma “è la via indispensabile per arrivarci”, nel senso che “prima di arrivare ad essere buoni, bisogna entrare nell’ordine delle leggi della natura” umana; ordine proveniente “da misteriose, occulte direttive interne”, che si possono “manifestare solo attraverso la libertà”, intesa come spontaneità, da cui “è possibile elevarsi e ascendere in una *supernatura*, dove è necessaria la cooperazione della coscienza”.

Dunque, **il perfezionamento umano**: questo è al centro della filosofia della Montessori; un obiettivo che va perseguito attraverso la scienza (*la guida delle leggi cosmiche*) e la pedagogia (*la ricostruzione dell’educazione*). In altre parole, la Montessori “mira nella scoperta del bambino alla scoperta dell’uomo. E questa meta le è da sempre presente e luminosamente chiara: il bambino è padre dell’uomo. La sua indagine, pertanto, ha per oggetto: la scoperta dell’Uomo nel bambino”; il che comporta “la *ricostruzione* dell’*Uomo* nel bambino” (E. Lisi). Ecco, ciò che sta a cuore alla Montessori è la **questione antropologica**; per rispondere ad essa la Montessori si fa filosofa, scienziata e pedagogista, elaborando tutta una serie di idee, che, per essere pienamente valutate, vanno viste in questa triplice dimensione, e non solo in una di esse, nemmeno in quella soltanto educativa. La dimensione interdisciplinare ha sempre caratterizzato il pensiero montessoriano, che nell’ultimo periodo ha mostrato in misura anche maggiore la sua complessità, che rende riduttivistica ogni lettura che non la rispetta. Da qui la necessità di sottoporre le idee della Montessori ad un continuo scavo, che ne porti alla luce la grande ricchezza a livello di concezioni e di suggestioni.

## Bibliografia

**Opere di Maria Montessori** (e sigle usate nelle citazioni)

*Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949; (EP); *La mente del bambino. Mente assorbente* 1952, 1970 (MB); *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Ivi, 1962 (ASE); *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970, 1992 (PU); *Educazione per il mondo nuovo*, Ivi, 1970, 1991 (EMN); *La formazione dell'uomo*, Ivi, 1970 (FU); *Dall'infanzia all'adolescenza*, Ivi, 1970 (IA); *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Scritti e documenti inediti e rari a c. di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002 (MBFU).

### **Scritti su Maria Montessori**

A. Capitini, *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Pacini Mariotti, Pisa 1955; A. Attisani, *Maria Montessori e l'educazione nuova*, in Atti dell'XI Congresso internazionale, Vita dell'infanzia, Roma 1959; E. Lisi, *Maria Montessori e la "ricostruzione" dell'Uomo" nel bambino*, Ferrara, Messina 1967, in part. il cap. III: *Concezione cosmica dell'uomo*, pp. 133-166; A. Negri, "Piano cosmico" e lavoro umano e la Montessori oggi, in "Rinascita della scuola", 1952, n. 5, pp. 305-312; Id., *Puer faber, piano cosmico e lavoro umano in Maria Montessori*, in Aa. Vv., *Maria Montessori e il XXI secolo*, Atti del Congresso internazionale del 2000, in "Vita dell'infanzia" 2001, n. 5-6, pp. 45-57; A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci 1990, in part. il cap. IX: *L'uomo dell'altipiano*, pp. 91-104; Id., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, ONM, Roma 1997, in part. il cap. III: *Nuovi orizzonti* pp. 91-176.

---

*L'educazione cosmica per un nuovo umanesimo*, in "Vita dell'infanzia", 2005, n. 3-4, pp. 22-26

## PARTE TERZA

### MARIA MONTESSORI A CONFRONTO

*Gli scritti raccolti in questa terza parte provengono da volumi e riviste e prendono in considerazione il pensiero montessoriano in rapporto a studiosi e questioni, in modo da operare alcuni confronti e da evidenziare il senso di una presenza, al fine di favorire la collocazione della Montessori in un contesto culturale tra storia e attualità. In particolare, ritengo di segnalare la riflessione in primo luogo sull'umanesimo integrale di Jacques Maritain e sull'umanesimo cosmico di Maria Montessori; in secondo luogo sulla rivoluzione scolastica di don Lorenzo Milani e sulla rivoluzione antropologica di Maria Montessori. Questi due confronti – tra la Dottoressa e il Filosofo, tra la Dottoressa e il Priore – sono solo due dei possibili confronti, e in effetto altri ne sono stati proposti. In ogni caso l'intento dovrebbe essere quello di mettere in evidenza la specificità della concezione di Maria Montessori e la sua portata antropologica e sociale, oltre che pedagogica e didattica. Altrettanto avviene nell'ambito della pedagogia novecentesca della pace, dell'etica della pace, della letteratura dell'infanzia e dei nuovi programmi della scuola di base; questioni che aiutano a storicizzare (alcune) e ad attualizzare (altre): in ogni caso a mostrare la vitalità del pensiero montessoriano ieri e oggi che – come mostro in chiusura – portano a definire la Montessori una “pensatrice complessa”.*

**1. Persona, educazione e pace in Jacques Maritain e Maria Montessori**

1. Un confronto inedito - 2. Il personalismo di Maritain e di Montessori -  
3. Una chiave di lettura - 4. Pace e educazione in Maritain -
5. Pace e educazione in Montessori - 6. Il rinnovamento spirituale dell'uomo -  
*Bibliografia*

**2. Don Lorenzo Milani e Maria Montessori tra società e infanzia**

1. Un convegno originale - 2. La lezione della Montessori e di don Milani -  
3. Per una società amica dell'infanzia - *Bibliografia*

**3. Pedagogia della pace nel '900 e Maria Montessori**

1. La cultura della pace nel '900 e Montessori - 2. Il primo '900 -  
3. L'età dei totalitarismi - 4. L'età della ricostruzione -  
5. Dalla contestazione a oggi -  
*Bibliografia*

**4. Le virtù della pace e Maria Montessori**

1. La Giornata mondiale della pace - 2. Tre filosofi - 3. Una pensatrice -  
*Bibliografia*

**5. Letteratura per l'infanzia e Maria Montessori**

1. Letteratura per l'infanzia - 2. Letteratura e libri per l'infanzia -  
3. Letteratura, infanzia e persona - *Bibliografia*

**6. Nuovi Programmi della Scuola di base e pedagogia montessoriana**

1. Tre approcci - 2. Fra istruzione e educazione - *Bibliografia*

**7. Maria Montessori, una pensatrice complessa**

1. La valenza epistemologica ed etica - 2. La configurazione multidisciplinare -  
3. L'antropologia personalista - 4. Apprezzamenti significativi -  
*Bibliografia*

## 1. PERSONA, EDUCAZIONE E PACE IN JACQUES MARITAIN E MARIA MONTESSORI

### 1. Un confronto inedito

Se si eccettuano le annotazioni di Emanuele Lisi e i brevi cenni di Roberto Mazzetti e di chi scrive, si può dire che è del tutto assente – nella pur estesa bibliografia maritainiana e montessoriana – un *confronto* tra Jacques Maritain (Parigi 1882 - Tolosa 1973) e Maria Montessori (Chiaravalle 1870 - Noorwijk 1952). Eppure, sarebbe non solo legittimo ma anche interessante, e per più di un motivo. *Legittimo*, in quanto il filosofo francese conobbe l'opera della pedagoga italiana (ma non viceversa) e su di essa espresse una valutazione precisa e positiva. *Interessante*, e per molteplici ragioni, in quanto c'è una sostanziale consonanza antropologica e pedagogica tra Maritain e Montessori, anche se tale consonanza non è stata messa in luce nemmeno dagli studiosi personalisti. Seppure non si possa parlare di influenza dell'una sull'altro, una affinità certamente si può evidenziare sul piano del personalismo sotteso ad entrambe le concezioni (in modo implicito nella Montessori e in modo esplicito nel Maritain) dell'uomo e del bambino, della vita e dell'educazione.

In particolare, vorrei richiamare l'attenzione su un aspetto che risulta oggi di viva attualità, cioè il *problema della pace* con specifico riferimento all'educazione alla pace. Si tratta di un aspetto privilegiato da ambedue i pensatori; infatti sia Maritain, sia Montessori riconoscono nella pace l'esigenza tipica del nostro tempo, e entrambi attribuiscono non solo e non tanto alla politica, quanto e soprattutto all'educazione un ruolo primario per la sua costruzione. Per comprendere tale concezione, è necessario collocarla nella più ampia *riflessione personalista*. Come è stato al riguardo sottolineato, il terreno d'incontro è “appunto il problema dell'uomo, considerato tanto nei valori universali, che sono intrinseci alla sua personalità, razionalità, spiritualità, quanto alla sua individualità, sensitività e corporeità; è il problema della persona, che è poi in ultima analisi, il problema stesso della libertà dell'uomo nel mondo” (E. Lisi, p. 51).

## 2. Il personalismo di Maritain e Montessori

*Filosofo della libertà* potrebbe essere definito Maritain, e *pedagogista della libertà* la Montessori: non a caso due opere antologiche del loro pensiero sono state intitolate rispettivamente *La conquista della libertà* (P. Viotto) e *Educazione alla libertà* (M. Leccese Pinna). Infatti, c'è tra i due pensatori sicura sintonia nel considerare sia la **libertà** in generale dell'uomo, sia quella specifica del bambino.

In generale, bisogna distinguere tra la *libertà di scelta* e *libertà di realizzazione*, cioè tra libero arbitrio e autonomia; la prima è la libertà formale, e rappresenta la condizione della libertà (la possibilità di scegliere), la seconda è la libertà sostanziale, e rappresenta l'attuazione del proprio essere (la capacità di scegliere); ne consegue che il libero arbitrio è strumentale, mentre la libertà di autonomia è lo scopo, cui il libero arbitrio deve essere finalizzato; è in questa prospettiva che la libertà si configura essenzialmente non come uno stato ma come un processo; siamo dunque in presenza non di una concezione statica della libertà, bensì di una visione dinamica che impegna tutta la persona. A voler usare una espressione montessoriana, si potrebbe parlare di “cammino di liberazione e avvaloramento dell'uomo” (*Formazione dell'uomo*, p. 29); a voler parlare il linguaggio maritainiano si potrebbe dire che la “conquista della libertà come libertà di espansione, di autonomia” è “reclamata dalle postulazioni radicali della persona umana” e si realizza “attraverso uno sforzo costante ed una lotta continua”, che avviene “mediante la conoscenza della saggezza, la buona volontà e l'amore” (*Da Bergson a Tommaso d'Aquino*, p. 188; *L'educazione al bivio*, p. 26).

In questa ottica si colloca il problema della *libertà dell'educando* che si connota come “libertà di spontaneità” per entrambi i pensatori, e per entrambi il concetto di spontaneità è da intendere in senso non *puerocentrico* bensì in senso *personocentrico*. Per dirla con Maritain, “la libertà del fanciullo non è la spontaneità della natura animale, che fin dall'origine muove diritto lungo il binario fissato dall'istinto”, ma “è la spontaneità di una natura umana e razionale e questa spontaneità, ampiamente indeterminata, ha il suo intimo principio di finale determinazione soltanto nella ragione, che non è ancora sviluppata nel fanciullo” (*L'educazione al bivio*, p. 51).

Coerentemente Maritain sostiene che “il diritto del fanciullo ad

essere educato richiede che l'educatore abbia su di lui autorità morale e questa autorità non è altro che il dovere dell'adulto verso la libertà del fanciullo" (*ivi*, p. 52). La Montessori, dal canto suo, ha fissato icasticamente questo concetto dicendo che l'imperativo che il bambino rivolge all'educatore è: "*Insegnami a fare da me*"; infatti, "il bambino si difende dall'aiuto dell'adulto se questo cerca di sostituirsi a lui. L'adulto deve aiutare il bambino a poter fare da sé, poiché, se il bambino non giunge a rendersi indipendente dall'adulto, non raggiungerà mai il suo pieno sviluppo intellettuale e morale" (*Educazione e pace*). Dunque, si potrebbe parlare di un educatore al servizio dell'educando, giacché è al servizio della persona umana che, in quanto tale, esige essenzialmente rispetto essendo (per dirla kantianamente) sempre fine e mai puro mezzo.

La centralità dell'educando – a cui Montessori e Maritain richiamano decisamente – non va isolata dal contesto del rapporto interpersonale con l'educatore e del rapporto strumentale con l'ambiente e con il materiale. La presenza dell'adulto educatore si configura pertanto in termini di ministerialità (potremmo dire tomisticamente): l'educatore non può essere assente né invadente, la sua opera è in funzione dell'educando, deve aiutare il "risveglio dell'anima del bambino", dice la Montessori (*La scoperta del bambino*, p. 31), il "risveglio umano" dice Maritain (*L'educazione al bivio*, p. 22), e le due espressioni stanno a indicare un identico sforzo: quello di mettere in grado il bambino di realizzarsi come persona.

Il pensatore francese ha chiaramente puntualizzato la sua posizione al riguardo, ricordando che "la plastica e suggestionabile libertà del fanciullo è danneggiata e sprecata a casaccio se non viene aiutata e guidata", e "un'educazione che si contentasse di guardare lo svilupparsi degli istinti del fanciullo, e che facesse del maestro un compiacente e superfluo assistente, non sarebbe che una bancarotta dell'educazione e della responsabilità degli adulti verso la gioventù" (*ivi*, p. 52). Anche per la Montessori la "chiave segreta" dell'educazione è "l'azione dello spirito", per cui sono indispensabili "l'incoraggiamento, il conforto, l'amore, il rispetto" con la coscienza che "chi più si prodiga in questo senso, più intorno a sé rinnova e rinvigorisce la vita" (*Il metodo della pedagogia scientifica*, p. 32).

Dunque, secondo Maritain, “il maestro esercita un potere causale reale sullo spirito dello scolaro”, e la sua azione è paragonabile a quella del medico che agisce per guarire il suo paziente: aiutando la natura e cooperando con essa” (ivi, p. 48); e la Montessori, da parte sua, non si è stancata di definire l’opera educativa un’opera di “normalizzazione”, cioè un “processo di guarigione” (*La scoperta del bambino*, p. 32) che permette di far emergere quella natura (di persona) occultata da atteggiamenti adultistici: la presenza dell’adulto nel processo educativo è essenziale, ma a condizione che non si traduca in forme di possesso o in atti di potere. In questo senso, la Montessori è fermamente convinta che, affinché il processo di normalizzazione si possa attuare, “è necessario che il mondo degli adulti si trasformi”. Più precisamente è necessario – scrive in *Educazione e pace* – superare quel “conflitto reale e terribile” che esiste tra adulto e bambino, e che vede l’adulto vincere il bambino, per cui nel bambino diventato uomo, restano perpetuamente i caratteri propri di quella pace che è il risultato della guerra, ossia da un lato la distruzione e dall’altro il doloroso adattamento.

Si rende pertanto necessario e urgente sostituire al conflitto adulto-bambino un atteggiamento che (sempre in *Educazione e pace*) la Montessori definisce con una bella espressione “tutela di una obbedienza alla vita”: il che significa (come si diceva) fare dell’educazione un “**risveglio umano**” (Maritain), un “**risveglio dell’anima del bambino**” (Montessori). Come ha osservato in proposito il Lisi (pp. 55-56 e pp. 94-96) per la Montessori normalizzare significa far riaffiorare i “caratteri psichici naturali”, e per Maritain si tratta della stessa cosa, più precisamente di liberare il “precosciente dinamismo spirituale della personalità umana”. Non solo: “come per la Montessori anche per il Maritain, è fondamentale e preliminare ad ogni avvio di normalizzazione” stabilire un “contatto di anime” (*L’autoeducazione nelle scuole elementari*), un “contatto personale con l’allievo” (*L’educazione al bivio*).

### 3. Una chiave di lettura

Dopo aver visto che tra le considerazioni di Jacques Maritain

e quelle di Maria Montessori ci sono degli evidenti collegamenti (“spiegabili, se non per derivazione, per consonanza, data, a nostro avviso – possiamo ripetere con Lisi (p. 96) – la fondamentale ispirazione e impostazione personalista che è comune alla dottrina dell’educazione di entrambi”), possiamo ora soffermarci su un aspetto centrale nel loro pensiero: quello dell’*educazione alla pace*. Anche in questo caso, ci sembra di poter affermare che, pur muovendo da prospettive diverse e procedendo con metodologie differenti, Maritain e Montessori finiscono per indicare sull’argomento un percorso analogo che – è interessante sottolinearlo – oggi si trova ad essere sostanzialmente condiviso dagli studiosi, valga per tutti Norberto Bobbio. Si tratta di un percorso che si snoda attraverso tre momenti: il punto di partenza è dato dal riconoscimento dei *diritti* propri della persona umana (adulta o infantile che sia); la strada su cui camminare è rappresentata dalla *democrazia*, concepita non semplicemente come forma politica ma come stile di vita incentrato sulla laboriosità e la cooperatività; il traguardo è rappresentato dalla *pace*, intesa come condizione in cui la vita si realizza nella sua pienezza, in modo diffuso e ordinario.

Dunque, *dignità, rispetto ed integralità* ritmano il senso della proposta di Maritain e della Montessori, e i tre termini sono unificabili in un concetto fondamentale, cui il filosofo francese e la pedagogista italiana fanno costante riferimento e su cui mi sono già soffermato: la *libertà*, la conquista della libertà. Con le parole della Montessori di *Educazione e pace*, posso riassumere tale importanza dicendo: “se non si danno condizioni di libertà e di indipendenza al bambino, tutti gli sforzi di stabilire una disciplina sociale in grandi proporzioni e di fondare una politica della democrazia saranno vani”. Non bisogna dimenticare che “la vera frontiera di difesa contro la guerra è l’uomo stesso, e dove l’uomo è socialmente disorganizzato e svalorizzato fa breccia il nemico universale”.

La legittimità dell’ipotesi interpretativa – secondo cui la concezione pedagogica di Maritain e Montessori si snoda attraverso i tre momenti: del riconoscimento dei diritti della persona umana (adulta e bambino), della scelta della democrazia (dal punto di vista non

solo politico ma anche sociale e personale) e del perseguimento della pace (positivamente concepita come realizzazione della persona e della società – mi sembra suffragata dall’insieme delle opere maritainiane e montessoriane e, in particolare da due libri: *L’uomo e lo Stato* di Maritain e *Educazione e pace* di Montessori (da me curati per studenti liceali e universitari in due libri pubblicati dall’editrice Paravia, rispettivamente nella collana “Sentieri della filosofia” e nella collana “Sentieri della pedagogia”).

#### 4. Pace e educazione in Maritain

Infatti, in *L’uomo e lo Stato*, dopo la *pars destruens* relativa alla critica del concetto di sovranità nazionale e di razionalizzazione tecnica della vita politica, Maritain sviluppa la *pars costruens*, che contrappone alla concezione machiavellica (assoluta o relativa) la concezione umanistica della politica. Tale concezione muove dall’affermazione dei **diritti umani**, cui è dedicato il capitolo centrale dell’opera (ma sull’argomento Maritain aveva già scritto uno specifico volume intitolato *I diritti dell’uomo e la legge naturale*); si basa sull’idea di una **democrazia** personalista, comunitaria e pluralista, una democrazia concepita come “fede secolare”, come un “credo laico”, per dire che la democrazia non è semplicemente un insieme di regole di vita sociale, ma è un’impostazione politica che si nutre di precisi valori relativi all’uomo e alla vita, e tali da comportare una razionalizzazione etica della vita politica (come Maritain aveva già chiarito in altri volumi: da *Strutture politiche e libertà* a *Per una politica più umana*, da *Umanesimo integrale* a *Cristianesimo e democrazia*), e conclude con l’aspirazione alla **pace**, frutto dell’interdipendenza riconosciuta non solo come necessità ma come scelta e che a livello internazionale è frutto di una unificazione politica del mondo.

La pace è possibile solo laddove si superi una mentalità conflittualistica, che intende risolvere i conflitti violentemente, e si realizzi invece quella “rivoluzione morale” auspicata da Péguy e si dia al mondo, materialmente tanto cresciuto, quel “supplemento d’anima” di cui parlava Bergson e si affrontino i conflitti in quel modo “non violento” che Gandhi ha praticato in prima persona, e che per i cri-

stiani si traduce nell'impegno ad essere "santi", cui richiamava Bloy; una pace, quindi, che ha non solo una dimensione politica, ma anche morale e religiosa, esistenziale e spirituale (come Maritain aveva messo in luce nei due Discorsi sulla pace fatti all'UNESCO rispettivamente dopo la seconda guerra mondiale e dopo il concilio ecumenico Vaticano II). Proprio da questi due Discorsi stralcio alcuni passi che mi paiono particolarmente significativi anche in riferimento al confronto con la Montessori.

Concludendo il primo Discorso originariamente intitolato *La via della pace* poi ***Le possibilità di cooperazione in un mondo diviso*** (p. 43), Maritain così si esprimeva: "se uno stato di pace che meriti veramente questo nome e che sia solido e duraturo deve essere instaurato un giorno tra i popoli, questo non dipenderà soltanto dagli accordi politici, economici e finanziari, conclusi da diplomatici e da uomini di Stato, non dipenderà soltanto dalla costituzione giuridica di un organismo coordinatore veramente sovra-nazionale dotato di efficaci strumenti d'azione, ma (ecco il punto che mi preme qui sottolineare) dipenderà anche dall'adesione profonda delle coscienze degli uomini, ottenuta mediante "principi pratici" di sana filosofia politica. "E dipenderà anche, per dire le cose come stanno, da quel supplemento d'anima che Bergson affermava necessario al nostro mondo dilatato dalla tecnica e da un'effusione vittoriosa di quella suprema e libera energia che ci viene da più in alto che da noi e che, a qualsiasi scuola di pensiero a qualsiasi confessione religiosa apparteniamo, noi conosciamo sotto il nome di amore fraterno, e che è stato affermato dal Vangelo in modo tale da scuotere per sempre la coscienza umana".

Venti anni dopo, nel secondo Discorso su ***Le condizioni spirituali del progresso e della pace*** (p. 247) Maritain ebbe a precisare che il ruolo dello spirituale nei riguardi della storia temporale e del suo progresso è triplice: "è innanzi tutto un ruolo di ispirazione" ed "anche, essenzialmente, un ruolo di educazione dell'essere umano" e di "rinnovamento culturale" e, "se posso dirlo, di mobilitazione dell'intelligenza e dei poteri di conoscenza. In effetti, l'ispirazione e lo slancio spirituale in atto nelle regioni superiori dell'anima impli-

cano e richiedono necessariamente un vasto lavoro della ragione che rinnova le sue prospettive e comprende più a fondo le articolazioni del reale. Solo a questa condizione si possono rinnovare il nostro regime ordinario di pensiero e il nostro comportamento”. Se volessi parlare il linguaggio montessoriano, potrei dire che Maritain sta delineando un processo di “normalizzazione” dell’essere umano ed è condizione per metterlo in grado di realizzarsi integralmente.

## 5. Pace e educazione in Montessori

Anche per la Montessori, mi sembra che sia rintracciabile il percorso che, muovendo dai diritti, attraverso la democrazia, giunge alla pace. Lo si può trovare presente nella raccolta delle conferenze tenute tra il 1932 e il 1939 e riunite in volume sotto il titolo *Educazione e pace*. Ma il percorso suggerito è rintracciabile anche attraverso alcuni saggi come, per esempio, *Il cittadino dimenticato*, *La formazione dell’uomo* e *Educazione per il mondo nuovo*. Attraverso questi contributi si può vedere come la Montessori anzi tutto sia preoccupata di rivendicare i diritti del bambino, come diritti della persona umana nell’età infantile, e di sostenere la convinzione che, solo riconoscendo i diritti dell’infanzia, si ponga una condizione (anzi la condizione) indispensabile per dare pieno senso e avviare a concreta attuazione i **diritti dell’uomo**. Sulla base della *scoperta del bambino* (come suona il titolo di una importante opera montessoriana), cioè la scoperta della sua dignità come essere umano, anzi più precisamente come “padre dell’uomo (secondo un concetto che la Montessori condivide con Freud), si pone il problema della sua formazione, intesa (per dirla ancora con il titolo di un’altra opera montessoriana e che è anche il titolo del capolavoro di Froebel), come *la formazione dell’uomo*, che comporta quel processo di “normalizzazione”, cioè di “guarigione”, grazie al quale il bambino è posto in condizione di rispettare il proprio ordine naturale.

In altre parole, perché il bambino possa svilupparsi *iuxta propria principia* l’educazione deve configurarsi come un processo di liberazione, da intendere soprattutto come processo di “ricostruzione”: sta in questo il senso più profondo della idea montessoriana della

*democrazia*, che viene colta al di là delle sue connotazioni ideologiche e delle sue procedure politiche come quell'impostazione sociale fondata sul lavoro e sulla collaborazione, che sono le due coordinate attraverso cui l'uomo si realizza nel suo rapporto con le cose e con le persone. Percorrendo questa strada si può guardare concretamente alla possibilità di vivere la pace, intesa come conquista della libertà propria dell'essere umano, più precisamente della *Supernatura* umana, che l'uomo è chiamato a creare e gestire.

Come per Maritain, può tornare utile anche per la Montessori riportare alcune sue convinzioni, che attingo da una sola opera, quella specificamente dedicata a *Educazione e pace*, dove la Montessori muove dalla distinzione tra una *concezione negativa* della questione della *pace*, per cui il problema è quello di evitare le guerre e di risolvere senza violenza i conflitti tra le nazioni, e una *concezione positiva*, che guarda al problema dal punto di vista di una riforma sociale costruttiva; al riguardo però bisogna evitare una dimensione astratta che è quella che guarda al futuro (secondo cui "bisogna formare l'uomo nuovo per avere una nuova società", che però "non è una realtà a portata di mano, ma una lontana aspirazione") e puntare invece su una dimensione concreta, che fa i conti con la realtà effettiva, prendendo coscienza che "l'umana società non ha raggiunto la forma di organizzazione che sarebbe necessaria al suo stato presente".

Occorre dunque considerare la necessità del presente piuttosto che l'organizzazione di un futuro migliore". Manca alla società odierna la preparazione adeguata dell'uomo allo stato presente dell'uomo della vita civile, l'organizzazione morale delle masse". Al contrario, nella situazione attuale dominano l'individualismo e il materialismo. Da qui l'imperativo: "bisogna organizzare l'umanità, perché la frontiera pronta a cadere e per cui entra il nemico – cioè la guerra, che non è quella materiale delle nazioni ma la impreparazione dell'uomo e l'isolamento dell'individuo. Bisogna svolgere la vita spirituale dell'uomo e organizzare poi l'umanità per la pace". A tal fine è indispensabile "la valorizzazione effettiva dell'uomo, la realizzazione del massimo sviluppo delle sue energie: la sua vera preparazione a realizzarsi una diversa forma di convivenza umana su un piano superiore".

Il che comporta una *nuova concezione dell'educazione*: all'educazione, che “oggi inaridisce l'individuo, disseccando tutti i suoi valori spirituali per farne un numero, un atomo nella macchina inconscia che caratterizza l'ambiente”, bisogna sostituire un'educazione che consideri l'uomo “come ricchezza”, per cui “occorre cercare di coltivare, valorizzare in modo che nulla vada perduto delle energie umane, né dell'intelligenza, né dello spirito creativo, né delle energie morali. Poiché egli non soltanto produce, ma è chiamato a custodire e a compiere una missione nell'universo. Quello che l'uomo produce deve essere diretto verso un fine che si può chiamare civiltà o creazione di una Supernatura opera dell'Umanità”.

Da qui la convinzione montessoriana che ora “la questione della pace e della guerra non ha il suo punto centrale nella necessità di armare materialmente i popoli e di difendere poderosamente le frontiere tra le nazioni: perché la vera frontiera di difesa contro la guerra è l'uomo stesso, e dove l'uomo è socialmente disorganizzato e svalorizzato, fa breccia il nemico universale”. In questo senso, si può sintetizzare la concezione montessoriana nell'affermazione che “*l'educazione è l'arma della pace*”, e a tal fine occorre “rivolgersi al bambino, questo cittadino dimenticato dev'essere valorizzato, i suoi diritti di uomo costruttore di uomini devono diventare sacri, e le segrete leggi del suo sviluppo psichico normale devono illuminare il cammino della civiltà”.

Se volessi concludere queste citazioni montessoriane con un unico richiamo, ma particolarmente efficace e da considerare in sintonia con le idee maritainiane, potrei dire che “il vero pericolo dell'umanità è il vuoto delle anime: tutto il resto non ne è che una conseguenza”. Il “vuoto metafisico – dirà Maritain negli anni Sessanta (*L'educazione al bivio*, appendice) è il peggior torto che si possa fare ai giovani, e consiste nel privarli delle ragioni stesse dell'esistere, ed è situazione in cui l'attuale società tecnologica può cadere quando diventa tecnocratica: “sazia e insoddisfatta” diceva un rapporto sociologico recente.

In una tale società, proprio i ragazzi e i giovani finiscono per soffrire maggiormente, e per avere uno sviluppo patologico, che può

anche concludersi tragicamente come nel caso di quella ragazza, la quale ha lasciato un messaggio in cui è contenuto un monito che dovrebbe costantemente essere tenuto presente dagli educatori (genitori, insegnanti e adulti in genere): ai giovani non basta dare il necessario o addirittura il superfluo, se non si dà prima di tutto e sopra tutto l'indispensabile, cioè quell'amore che dà senso alla vita e permette di attuare "un'educazione che orienti la personalità verso la grandezza dell'uomo".

## 6. Il rinnovamento spirituale dell'uomo

Da quanto detto, dovrebbe risultare che tanto con Maritain, quanto con Montessori siamo in presenza di una concezione dell'*educazione come liberazione*, che è da intendere come attuazione delle potenzialità proprie della natura umana. Non interessa in questa sede la diversa valutazione che di tale "natura" può essere data in riferimento alla concezione del peccato originale; interessa piuttosto sottolineare – perché rappresenta un punto di contatto tra Montessori e Maritain – che la natura, nei suoi procedimenti di costruzione dell'uomo, passa attraverso "un ordine stabilito". Precisa la Montessori: "l'ordine non è la bontà", cioè "non dimostra che l'uomo nasce buono né che nasce cattivo"; l'ordine è la via per arrivare alla bontà: prima di arrivare ad essere buoni, bisogna entrare nell'ordine delle leggi della natura umana" (*La formazione dell'uomo*, pp.43-44). Da aggiungere che tale concezione della natura umana è caratterizzata da una dimensione teleologica, che la configura non solo come uno stato iniziale, ma anche come una condizione verso cui si tende. Da osservare inoltre che all'autonomia si perviene attraverso un processo che non è esente da eteronomia; questa rappresenta anzi una tappa obbligata, da configurarsi pur sempre in modo coerente con la spiritualità che caratterizza l'uomo: la disciplina, in altre parole, si distingue come sintesi di attività e ordine, non come conformismo formale a regole imposte.

In questa ottica si colloca -in linea con la Montessori- l'indicazione espressa da Maritain in *L'educazione al bivio*, che "la sua (dell'educando attività naturale e spontanea sia sempre rispettata e che si

faccia sempre appello al suo potere di intuizione e di giudizio, in modo che, ad ogni tappa possa dominare la materia nella quale è istruito. In tale prospettiva, bisogna mirare innanzi tutto a sviluppare nel fanciullo l'intuitività dello spirito e le sue energie spirituali di discernimento e di creazione". Da qui la convinzione maritainiana nonché montessoriana che "il dono più prezioso che un educatore possa avere consiste in una specie di rispetto sacro e affettuoso per l'identità misteriosa del fanciullo, la quale è una realtà nascosta che nessuna tecnica può raggiungere. L'incoraggiamento è tanto fondamentale quanto l'umiliazione è pregiudizievole. Ma ciò che bisogna sottolineare è il fatto che il maestro deve impregnare l'acquisto della conoscenza e una solida formazione dello spirito sulla liberazione del potere intuitivo dell'alunno".

La *conclusione* a cui possiamo pervenire è che sia Jacques Maritain sia Maria Montessori perseguono un analogo obiettivo: il ***rinno-***  
***vamento spirituale dell'uomo*** come fondamento di una "nuova" società che metta l'uomo in condizione di realizzarsi compiutamente nel rispetto della sua specificità umana e delle sue potenzialità originali. L'uomo, colto nella sua integralità di persona e nella irripetibilità di singolo rappresenta la preoccupazione al fondo di tutta l'opera filosofica di Maritain e pedagogica di Montessori. Parafrasando una espressione di Giovanni Paolo II, si potrebbe dire che l'uomo è la "strada" di questa filosofia e di questa pedagogia: l'umanesimo integrale – nel senso di un umanesimo nuovo che sappia superare le parzialità e i riduttivismi di tanti umanesimi premoderni e moderni – rappresenta l'ideale paidetico di Maritain e Montessori: l'uno e l'altra – ovviamente con stili diversi – hanno saputo farsi paladini di una impostazione umanistica che guarda al processo di liberazione come a un processo di umanizzazione, un processo di "incarnazione" (Maritain) e di "normalizzazione" (Montessori).

Affinché sia possibile perseguire un tale obiettivo è necessario tenere presente un trinomio fondamentale: quello dei diritti, della democrazia e della pace, nel senso che occorre muovere dalla dignità dell'uomo (diritti), rispettarlo (democrazia) e metterlo in condizione di realizzarsi (pace). Che è quanto il pensiero contemporaneo sembra ormai aver acquisito, come dimostra chiaramente un filosofo

del nostro tempo, Norberto Bobbio, con le opere: *L'età dei diritti, Il futuro della democrazia e Il problema della guerra e le vie della pace*. A voler usare un'espressione più propriamente pedagogica, potrei riferire quella di Jacques Muhlethaler (fondatore e presidente d'onore dell'EIP, la Scuola strumento di pace, e del CIFEDHOP, il Centro internazionale di formazione all'insegnamento dei diritti dell'uomo e della pace); ebbene, questo studioso e operatore di pace, dopo trent'anni di impegno ha sostenuto "la ferma convinzione che la *pace*, tramite la *democrazia* con il suo indispensabile consolidamento per mezzo dell'applicazione generalizzata dei *diritti dell'uomo*, sia uscita dal campo della chimera per rientrare in quello dell'utopia, che spetterà a noi conquistare". Maritain e Montessori possono essere i nostri validi compagni di viaggio verso questo traguardo.

## Bibliografia

### **Scritti di e su Maritain**

*La via della pace* (1947), in "Studium", 1948, pp. 325-333, poi *Le possibilità di cooperazione in un mondo diviso*, in *Il filosofo nella società*, Morcelliana, Brescia 1976; *Le condizioni spirituali del progresso e della pace* (1964), in "Humanitas", 1966, pp. 577-584, poi in *Approches sans entraves* (Scritti di filosofia cristiana), Città Nuova, Roma 1977, vo. I, pp. 245-252.

G. Galeazzi, *Persona, società e educazione in Jacques Maritain* (Antologia degli scritti e della critica), Massimo, Milano 1979; Id., *L'uomo e lo Stato di Maritain e il problema della democrazia nel '900*, Paravia, Torino 1989 Id, (a c. di), *Il contributo culturale dei cattolici al problema della pace nel secolo XX*, Massimo, Milano 1986.

### **Scritti di e su Montessori**

*Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, 4<sup>a</sup> ed. 1964; *L'educazione per il mondo nuovo* (1946), in "I problemi della pedagogia", 1962, n. 3, pp. 401-407; *Il cittadino dimenticato* (1951), in "Vita dell'infanzia", 1952, n. 1, pp. 3-6.

G. Galeazzi, *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Rorino 1992; Id., *Maria Montessori e la pedagogia della pace tra le due guerre*, in Aa. Vv, *Dalla crisi della ragione alla volontà di potenza*, Boni, Bologna 1993

E. Lisi, *Maria Montessori e la ricostruzione dell'Uomo nel Bambino*, Ferrara, Messina 1967; M. Venza, *Il libro Educazione e pace di Maria Montessori può essere ancora attuale?*, in Aa. Vv., *Educazione alla pace*, Città Nuova, Roma 1981, pp. 273-278; G. Cives, *Educazione alla pace e educazione liberatrice*, in "Vita dell'infanzia", 1983, n. 11-12, pp. 15-20;

### **Altri scritti**

N. Bobbio, *Letà dei diritti*, Einaudi, Torino 1991; *Il futuro della democrazia*, ivi, 1986; *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, Bologna 1976; Italo Mancini, *Tre follie*, a c. di G. Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2003, poi Città aperta, Troina 2005.

---

*Persona, educazione e pace in Jacques Maritain e Maria Montessori*, in "Orientamenti pedagogici", n. 40, 1993, pp. 1117-1131

## 2. DON LORENZO MILANI E MARIA MONTESSORI: TRA SOCIETÀ E INFANZIA

### 1. Un convegno originale

Non sono certamente mancati convegni dedicati a don Lorenzo Milani o a Maria Montessori, ma *un convegno dedicato all'uno e all'altra congiuntamente* non era stato finora organizzato (forse con l'eccezione del convegno internazionale su "Educazione e pace" promosso dall'Associazione Montessori di Brescia nel 2015). In effetto i due personaggi sono molto *diversi* dal punto di vista biografico, storico e culturale; eppure *l'abbinamento* risulta a ben vedere giustificato e, addirittura, stimolante, per cui mi sembra legittimo dire che questo convegno *colma una lacuna* nell'abbondante produzione di studi milaniani e montessoriani. Una ulteriore ragione, che rende importante questo convegno, è data dalla sua collocazione temporale: si svolge infatti il 20 novembre, cioè nella *Giornata internazionale dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Infatti, don Milani e la Montessori, al di là delle evidenti differenze, hanno in comune il fatto d'essere stati strenui sostenitori dei diritti della persona umana con la convinzione che tale difesa e conseguente attuazione devono partire dalle persone che sono meno tutelate: *i bambini*.

Per quanto la Montessori insistesse anche sulle donne e don Milani anche sugli operai, è all'infanzia che l'una e l'altro hanno dedicato la loro opera, perché i bambini sono i più indifesi; mentre donne e operai, in quanto adulti possono fare le loro battaglie per la conquista dei loro diritti, i bambini, essendo minorenni, hanno bisogno di adulti che li difendano, e che portino le motivazioni e pongano le condizioni per il rispetto dei diritti dell'infanzia, avendo consapevolezza che misconoscere o negare i diritti di alcuni, specialmente se sono i più deboli, è mancanza che offende tutti, non solo coloro che vi sono direttamente coinvolti. Ebbene, la Montessori e don Milani hanno speso la loro vita per il riconoscimento dei *diritti dei bambini in quanto persone*, nel senso che ai bambini riconoscevano lo *statuto di persone*, precisando che i bambini non sono "persone in poten-

za”, bensì “persone in atto” e, per questo, detentori di diritti umani specificati in riferimento alla loro età. Perciò i *diritti dei bambini e degli adolescenti* si potrebbero anche denominare *diritti dell'uomo nell'infanzia*, e il loro riconoscimento rinnova il senso degli stessi diritti dell'uomo.

Questa consapevolezza ha nella Montessori e in don Milani, non solo una *connotazione educativa o pedagogica*, ma (ecco l'aspetto che non viene sempre adeguatamente evidenziato) una *valenza propriamente antropologica e sociale*, che possiamo sintetizzare con *due immagini montessoriane*: quella del bambino come “*pagina bianca*”, cioè pagina che è tutta da scrivere a cominciare dal capitolo dei diritti dell'infanzia; e quella del bambino come “*cittadino dimenticato*”, cioè non riconosciuto nel suo essere cittadino a pieno titolo, pur se non esercita completamente la sua cittadinanza. Vuole contribuire a scrivere quella pagina e a non perseverare nella trascuratezza di una cittadinanza l'odierno convegno, ed è ulteriore motivo di validità della presente iniziativa.

**L'occasione** è stata offerta dalla *recente pubblicazione delle loro opere*. In primo luogo, il convegno prende spunto dalla pubblicazione di *Tutte le opere milanesi* nella prestigiosa collana dei “Meridiani” di Mondadori, dalla ripubblicazione di sue opere (per limitarci al 2017 ricordiamo *Lettera a una professoressa*, *Lettera ai cappellani militari*, *Lettera ai giudici*) e antologie (per limitarci al 2017 ricordiamo *La selezione è contro la cultura*, *Disobbediente per i poveri*), nonché di monografie su di lui (nell'ultimo biennio sono usciti volumi dagli editori Laterza, Pellegrini, Morlacchi, Velar, Armando, Il margine, Erickson). In secondo luogo, prende spunto dalla recente riproposta di scritti montessoriani, e precisamente: la pubblicazione di inediti montessoriani (*Dio e il bambino* nel 2013, *Psicogeometria e Psicogrammatica* nel 2017) e di antologie montessoriane, come quelle introdotte da Vittorino Andreoli (*Impariamo dai bambini a essere grandi* nel 2014, *La scuola è libertà* nel 2016, e *La speciale saggezza dei genitori* nel 2017) e la ripubblicazione dei maggiori libri montessoriani (da *La scoperta del bambino* a *Il segreto dell'infanzia*, a *La mente del bambino* (tutti editi da Garzanti nel 2017) nella collana “Gli elefanti”, dove un'apposita sezione è dedicata alle opere montessoriane.

Così, di fronte alla bibliografia milaniana e montessoriana che s'infittisce continuamente, e permette sempre meglio di storicizzare e attualizzare le esperienze di don Milani e della Montessori come espressioni forti di una *filosofia radicale sull'uomo e sulla società a partire dall'infanzia* si è pensato che fosse utile un momento di riflessione pubblica che, a 50 anni dalla morte di don Milani e a 65 anni dalla morte della Montessori, offrisse l'occasione per confrontarsi con il loro pensiero e la loro opera. Ed è di rilevante significato che l'iniziativa sia promossa da *organismi istituzionali regionali* (dal Consiglio regionale delle Marche con l'Ufficio del Garante dei diritti della Regione Marche, con l'Ufficio scolastico regionale per le Marche e con l'Assessorato all'istruzione della Regione Marche) in collaborazione con *istituzioni montessoriane e milanesi*: tutto ciò può contribuire a richiamare l'attenzione, sulla condizione infantile e sui diritti dell'infanzia in termini non meramente celebrativi, ma propriamente generativi di consapevolezza e di impegno.

## 2. La lezione della Montessori e di don Milani

L'aver dimenticato che il bambino è persona e cittadino è all'origine di una considerazione antropologica inadeguata, in quanto veicola una concezione adultistica del bambino, e conferma un rapporto adulto-bambino all'insegna della violenza: diretta o indiretta, manifesta o occulta, consapevole o inconsapevole. Per superare tutto ciò, si rende necessaria ***un'azione educativa di portata sociale***, nel senso che comporta un *cambiamento culturale*, vale a dire il passaggio da una mentalità proprietaria ed escludente a una mentalità umanista e includente, tale da riconoscere a ogni persona la sua dignità senza limitarla con possessi e esclusioni: né di genere né di condizione né di età. Proprio dai più indifesi (i bambini) occorre – secondo Montessori e Milani – prendere le mosse: ne va del futuro stesso dell'uomo. Emerge così, con chiarezza, che il pensiero e l'azione della Dottoressa e del Priore hanno una valenza non solo in termini di educazione e istruzione, ma più ampiamente in ottica antropologica e sociale, civile e politica, che, lungi dallo sminuire la dimensione pedagogica e didattica, permette di coglierla meglio in tutto il suo carattere innovativo.

Per questo, già nel titolo della mia *relazione*, don Milani e la Montessori sono definiti come “*due pensatori tra società e infanzia*”: si vuole, cioè, evitare il “*riduttivismo*” di considerarli solo come *educatori*, e si vuole indicare il loro positivo “*strabismo*” per cui essi guardano all’infanzia e, contemporaneamente, alla società. Pertanto si può dire che sono stati indubbiamente *grandi educatori*, ma precisando che -con la loro straordinaria opera- essi hanno mostrato che l’educazione va collocata in un orizzonte che non è solo *pedagogico*, ma propriamente *culturale* e finanche *filosofico*, tant’è che la loro opera comporta -in maniera più o meno esplicita- una ***visione antropologica ed etica*** che chiama in causa una rinnovata concezione dell’uomo e della società. Una tale lettura mi sembra suffragata dal fatto che nella Montessori e in Milani c’è una forte esigenza di *rinnovamento*: nella Montessori la richiesta di rinnovamento riguardava: la persona (*La scoperta dell’infanzia*), la scuola (*la Casa dei bambini*) e la società (*Educazione e pace*); in don Milani la richiesta di rinnovamento riguardava: la chiesa (*Esperienze pastorali*), la società (*L’obbedienza non è più una virtù*) e la scuola (*Lettera a una professoressa*).

Se si prescinde da tale concezione, è inevitabile la riduzione dell’opera milaniana e di quella montessoriana a *metodologie didattiche*, che sono: esperienziale e irripetibile quella di don Milani, sperimentale e trasmissibile quella della Montessori. Valutazioni che, pur vere, rischiano di essere unilaterali; invece, se la Montessori e don Milani sono collocati nel più ampio contesto di un *pensiero sociale*, rivelano meglio la loro ricchezza. E proprio la pregnanza civile e politica del loro impegno permette di apprezzare meglio la stessa valenza didattica e pedagogica della loro opera. Al riguardo vorrei ricordare (mi si passi questo *referimento autobiografico*) che il mio interesse per la Montessori risale alla metà degli anni cinquanta (1956-1957), quando – presso l’Istituto Magistrale Statale “Caterina Franceschi Ferrucci” di Ancona – era attiva una “Casa dei bambini”, di cui ho ancora un vivissimo ricordo in termini di “bellezza” pedagogica e didattica; invece il mio interesse per don Milani risale agli anni universitari (1960-1964) e alla lettura del libro *Esperienze pastorali* che dischiudeva nuovi orizzonti ecclesiali.

Devo al mio professore di pedagogia alla “Sapienza” di Roma alcune sottolineature antropologiche sia sulla Montessori sia su don Milani; infatti, Luigi Volpicelli insisteva su opere come *Il segreto dell’infanzia* e *La scoperta del bambino*, per ricondurre tutta la novità della Montessori alla “*scoperta della dignità del bambino*”, e di don Milani coglieva la rivoluzionarietà già nell’opera *Esperienze pastorali*, un’opera che inizialmente portava l’*imprimatur* ecclesiastico-del cardinale Elia Dalla Costa e una prefazione di mons. Giuseppe D’Avack, vescovo di Camerino-San Severino, e poi fu oggetto di un decreto del Sant’Uffizio del 1958 che ne proibiva la stampa e la diffusione e solo nel 2014, dopo 56 anni, la ristampa del libro non ha più avuto proibizione da parte della Chiesa. Non è senza significato che la segnalazione di questa opera (la prima di don Milani) fosse fatta da uno studioso laico come il Volpicelli, uno studioso di pedagogia e non certo di pastorale, ma attento ai cambiamenti sociali, culturali ed ecclesiali e alle loro conseguenze sul piano dell’educazione.

Così mi si rese evidente il *significato innovatore* sia della Montessori, sia di don Milani, e che la loro opera andava al di là della didattica e della pastorale, per cui prestare loro attenzione portava a cogliere indicazioni preziose per capire le *novità culturali*, le loro implicanze a livello educativo e le loro ricadute sul piano sociale e ecclesiale. L’ho constatato personalmente leggendo (ma ero già professore) i successivi scritti milanesi *L’obbedienza non è più una virtù* e *Lettera a una professoressa*, e approfondendo le opere montessoriane con particolare riferimento a *Educazione e pace* e *Il bambino in famiglia*.

Da qui l’idea di considerarli *veri e propri pensatori*, e non solo educatori per quanto grandi e pedagogisti più o meno sistematici, come ho cercato di mostrare nei saggi che ho loro dedicato nel tempo. Ho curato i volumi: “*Educazione e pace*” di Montessori e *la pedagogia della pace nel ‘900* (Paravia 1992) e *Formazione dell’uomo e educazione cosmica di M. Montessori* (Quaderni Consiglio Regionale Marche, n. 76). Ho progettato il convegno di Ancona su *Don Lorenzo Milani: una provocazione ancora attuale?* E ho partecipato all’incontro di Filottrano su *Le virtù di don Lorenzo Milani*. Oltre

che autore di saggi sul pensiero milaniano (su “Studium”) e montessoriano (su “Vita dell’infanzia”), sono stato direttore del Centro di pedagogia dei diritti umani e della pace “Maria Montessori” nell’Accademia marchigiana di scienze lettere e arti, e ho collaborato con l’Opera Nazionale Montessori quale membro del consiglio scientifico di “Vita dell’infanzia”, e dell’Istituto superiore Montessori di ricerca e formazione.

Per questo in altre sedi, occupandomi dei due autori (in misura maggiore di Maria Montessori, e in misura minore di Lorenzo Milani) ho cercato di presentarli come *due originali pensatori, sostenitori di un umanesimo inedito*, in quanto non nasce da una *teorizzazione astratta*, bensì da un *impegno concreto*, frutto di scelte esistenziali o culturali, pastorali o scientifiche, che si possono sintetizzare nella volontà di dedicarsi a chi, in diverso modo, era svantaggiato, vale a dire gli operai, le donne e, soprattutto, i bambini. E’ nota la partecipazione della Montessori ai movimenti femminili e sociali prima di dedicarsi all’infanzia, a partire da quella “anormale”. Sono altrettanto note le scelte classiste e pastorali di don Milani prima di dedicarsi all’infanzia emarginata.

Sono nessi importanti, questi, vissuti in prima persona dalle due personalità, le quali si sono poi concentrate sull’*infanzia*: certamente la loro opera è stata incentrata sull’*educazione*, e altrettanto certamente è stata accompagnata da una acuta *sensibilità sociale*, e motivata dalla richiesta di *un cambiamento di mentalità* in tema di antropologia. Dunque, l’interesse per l’infanzia fu preponderante sia in Milani che nella Montessori, e in entrambi si accompagnò alla convinzione che il *rinnovamento educativo* contribuisce al rinnovamento sociale e che il *rinnovamento antropologico* è alla base della “trasformazione” di cui la società ha bisogno.

Con stili indubbiamente diversi, il prete Milani e la dottoressa Montessori hanno operato per un vero e proprio *rovesciamento culturale*: anziché muovere da un *umanesimo dottrinale* hanno ritenuto di muovere da una *umanizzazione esistenziale*, cioè della persona colta nelle sue relazioni e nel suo sviluppo: è, questa, la “rivoluzione copernicana” che può essere loro attribuita, fermo restando che essi

l'hanno realizzata in ambienti diversi e con modi diversi. Una *diversità* accentuata dal fatto che l'opera della Montessori (avviata alla fine dell'800) si colloca lungo tutta la prima metà del '900 a livello mondiale, mentre l'opera di don Milani si situa a cavallo degli anni '50 e '60 (più precisamente nel decennio 1957-1967) nel contesto italiano. Dunque, si connotano in modo differente dal punto di vista *cronologico*, mentre dal punto di vista *pedagogico* si connotano per la stessa passione educativa nei confronti dell'infanzia.

In ogni caso, mi pare evidente la *portata culturale* della Montessori e del Milani; anzi, per certi aspetti, mi sembra ravvisabile anche una *valenza filosofica*; a questo riguardo piace ricordare il fatto che la Montessori sia definita (da *Wikipedia*) anche "filosofa". D'altra parte, la *filosofia era entrata nella loro formazione*. Per quanto riguarda la Montessori, è da ricordare che, dopo la laurea in medicina all'Università di Roma (fu la terza donna italiana a laurearsi in medicina), studiò filosofia (nello stesso Ateneo) e risentì dell'influenza della Società di teosofia (cui aveva aderito). Per quanto riguarda Milani, aveva incontrato la filosofia al liceo classico prima e poi in seminario, dove gli studi filosofici s'intrecciavano con quelli teologici. Precisiamo, però, che la dimensione filosofica, che mi sembra rintracciabile nella loro opera, non dipende tanto da questo, ma dalla loro *propensione a misurarsi con l'antropologia*: a partire dalla esperienza medica nella Montessori e dall'esperienza pastorale in don Milani; antropologia con una *valenza filosofica originale*, che è da sottolineare non tanto per se stessa, quanto come orizzonte che aiuta a comprendere meglio la complessità della loro opera.

In questo contesto, mi pare legittimo rintracciare nel pensiero montessoriano e in quello milaniano, – pur nella evidente diversità di ispirazione – l'aspirazione a realizzare un *significativo percorso* contrassegnato da tre categorie: *Persona, Politica, Pace*, per dire che il fondamento è dato dai *diritti* del bambino in quanto persona umana; l'orientamento è dato dalla *democrazia* in quanto forma umanistica della politica; e il coronamento è dato dal *dialogo* in quanto via della pace intesa come nonviolenza umanizzatrice. Ebbene, questo percorso è molto di più che una *teoria pedagogica* o una *prassi educa-*

*tiva*: è una vera e propria **antropologia**, che si può qualificare filosoficamente come umana, umanistica e umanizzante.

Dunque, Maria Montessori e Lorenzo Milani, hanno dato un notevole contributo alla **cultura dell'infanzia**, un contributo la cui portata è non solo *educativa e pedagogica*, ma anche *sociale e culturale*. In questa ottica, potrebbero essere entrambi configurati tanto come “*maestri del sospetto*” perché denunciano un sistema sociale che, contro ogni diversa apparenza, si disinteressa dell'infanzia (svalutandola o ignorandola nella sua specificità), quanto come “*maestri del rispetto*” perché rivendicano i diritti della persona in generale e di quella infantile in particolare.

In primo luogo, la **denuncia della violenza** manifesta e nascosta (anzi la denuncia più incisiva è stata svolta contro la “criptoviolenza” cioè contro la violenza nelle forme che non sono manifestamente violente). Per questo la loro opera può essere considerata una reiterata denuncia nei confronti di una “società dello scarto”, che riguardava le persone, nel senso che prima di diventare una “società dei rifiuti”, questa società è stata (ma è ancora!) una “società dei rifiutati” in quanto caratterizzata dal rifiuto di tutta una serie di persone (le donne, gli operai, i bambini), persone non riconosciute come tali; infatti, non ne viene riconosciuta la dignità e vengono ridotte a una condizione di marginalità o di emarginazione.

In secondo luogo, la *rivendicazione* del cosiddetto “principio dimenticato”, cioè la **fratellanza**. Mentre gli ideali di libertà ed eguaglianza sono stati sbandierati fino alla loro radicalizzazione e ideologizzazione, la fratellanza è stata misconosciuta o travisata. Ebbene, alla libertà e alla eguaglianza la Montessori e don Milani hanno guardato, privilegiando rispettivamente la libertà e l'eguaglianza, ma lo hanno fatto a partire dal sentimento di fratellanza, considerato come il fondamento e il coronamento degli altri due ideali, per cui l'impegno educativo non si è esaurito nel pedagogico, ma si è dilatato al sociale secondo una riflessione ricca di elementi scientifici e filosofici nella Montessori, ed etici e religiosi in Milani.

In questo contesto è da precisare il duplice significato della **portata sociale** che Montessori e Milani attribuiscono all'educazione.

Anzitutto, nel senso che l'educazione non può prescindere dal contesto sociale, con esso deve misurarsi e su di esso deve influire in un incessante processo di umanizzazione. Inoltre, nel senso che la società non può fare a meno dell'educazione se intende realizzare una convivenza civile umana, impegnata a coltivare l'umanità dell'uomo. Entrambi questi aspetti sono stati tenuti presenti dalla Montessori e da don Milani, ed è in particolare sul secondo aspetto che essi hanno originalmente insistito, aprendo così l'educazione oltre la dimensione pedagogica e didattica, per collocarla nell'orizzonte civile e politico, culturale e valoriale.

Una tale concezione trovava -sia in Montessori, sia in Milani- il suo punto nodale nella *scuola*, perché attraverso di essa -la *scuola laboriosa e stimolante* della Montessori, la *scuola operosa e pensante* di Milani- si offre lo strumento che permette di operare un'autentica "rivoluzione", che metta fine alla cosiddetta (per dirla con Katharina Rutschky e Alice Miller) "*pedagogia nera*", che è caratterizzata da una *violenza strutturale* dell'adulto nei confronti del bambino: la guerra madre di tutte le guerre, la definiva la Montessori. Il ruolo della scuola in questo progetto di liberazione è essenziale, e la Casa dei bambini e la Scuola di Barbiana hanno fornito indicazioni preziose in termini più scientifici nella Montessori o più intuitivi in don Milani.

Proprio attraverso la scuola don Milani e la Montessori ritengono che si possa "*educare l'umanità*" e "*educare all'umanità*", per dire che il loro messaggio antropologico e sociale ha una *portata universale*, cioè *si rivolge all'intera umanità*, al di là delle differenze culturali e culturali, etniche ed etiche (questo è di tutta evidenza per la Montessori, ma a ben vedere vale anche don Milani) e una *portata valoriale*, in quanto i valori additati da entrambi sono promozionali di umanità (obiettivo primario in don Milani e, in altro modo, nella Montessori). Si potrebbe allora identificare il principio ispiratore di entrambi nel "*principio umanità*", come il principio che legittima la eguaglianza nella diversità, in quanto riconosce le differenze ma non le trasforma in diseguaglianze. In tal modo la rivendicazione della *fratellanza* perde ogni carattere retorico o moralistico e ogni forma di

chiusura palese o occulta, per configurarsi quale esercizio all'insegna dell'*aver cura*.

In riferimento all'infanzia questo significa un esercizio effettuale di *prossimità* come relazione contrassegnata da *vicinanza* e *distanza*, per dire che occorre essere “accanto” al bambino non sostituirsi a lui, occorre metterlo in condizione di guadagnare la propria autonomia nel rispetto della sua individualità originale e irripetibile. A tal fine, tanto la Montessori quanto Milani insistono sulla importanza della *lingua*. “Mancando del linguaggio scritto, un uomo rimane fuori della società”, scriveva la Montessori in *Formazione dell'uomo* (1950), e don Milani in *Lettera a una professoressa* (1957) affermava categoricamente che “è la lingua che fa eguali”. Da qui (potremmo dire) l'idea di una *democrazia linguistica e non solo aritmetica*, nel senso che occorre non solo “contare le persone” ma “farle contare”, e per questo è necessario non solo “dare la parola”, ma prima ancora “dare le parole”. Così il tradizionale “leggere, scrivere e far di conto” rivela una consistenza non solo strumentale, ma propriamente culturale, costituendo il presupposto perché si realizzi la condizione di eguaglianza esistenziale e di pari opportunità.

### 3. Per una società amica dell'infanzia

Avviandomi a concludere, vorrei evidenziare che – nella diversa considerazione dell'infanzia – l'apporto prima della Montessori poi di don Milani ha contribuito a superare quella che era la tradizionale *negazione o svalutazione della dignità dell'infanzia*, una impostazione che si può ricondurre alla definizione di “*pedagogia nera*”. Di contro, la Dottoressa ha rivendicato (con Jean Jacques Rousseau, ma su altre basi) la “*scoperta dell'infanzia*” e si è fatta promotrice di una *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia*. Don Milani, dal canto suo, ha dichiarato nel suo “testamento spirituale” di *aver voluto più bene ai suoi ragazzi che a Dio* (aggiungendo di avere speranza che “lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto”).

Questa scoperta della *dignità dell'infanzia* si accompagnava a una visione antropologica ed etica, più o meno esplicitata e articolata. Con questa ampiezza di orizzonte, entrambi hanno dato vita a

forme di “*scuola amica dell’infanzia*”, nel senso che la scuola diventava la casa dei ragazzi, che in essa si sentivano rispettati, ed era un *rispetto* che non era una concessione dell’adulto più o meno sensibile (anche in tempi difficili per l’infanzia c’era chi scriveva: *maxima debetur puero reverentia*: così Giovenale nelle *Satire*, XIV, 47); ora, invece, il rispetto è dovuto (per rigore) e voluto (per amore), perché fondato sul riconoscimento del loro essere persone, di cui sono resi consapevoli gli stessi bambini e adolescenti.

Ma la scoperta dell’infanzia rivendicata a partire dalla Montessori, appare oggi compromessa dal fatto che la *società contemporanea* è caratterizzata da un duplice fenomeno. In primo luogo, la cosiddetta “*scomparsa dell’infanzia*” (Neil Postman), per cui si è parlato di “bambini senza infanzia” (Marie Winn) e dei “bambini in pericolo” (Vance Packard), e oggi si parla di “infanzia a rischio” (Giulio Cederna), nel senso che l’odierna società non rispetta la *specificità dell’infanzia*: la usa o addirittura ne abusa, la emargina o la marginalizza. In secondo luogo, la cosiddetta “*mutazione dell’infanzia*”, per cui oggi si parla di “nativi digitali” (Marc Prensky) o di “nati liquidi” (Zygmunt Bauman) o di “ragazzi (che) rivoluzionano il sapere” (Michel Serres). Di fronte alla nuova situazione è stata auspicata una “*riscoperta dell’infanzia*”, per cui c’è bisogno di *ripensare l’infanzia*, dato che siamo in presenza addirittura di “nuovi bambini” (Paolo Ferri). Si pone così *l’interrogativo* se la lezione montessoriana e quella milaniana possano aiutare tale riscoperta.

Si deve allora riconoscere che, indubbiamente, siamo in presenza di uno *scenario inedito* rispetto al tempo della Montessori, come anche di don Milani; eppure tanto l’una quanto l’altro possono, se non darci le risposte, almeno aiutarci a trovarle, se teniamo presente l’invito che da essi proviene a rinnovare *la società*, e a farlo a partire dall’*infanzia* e attraverso *l’educazione*. Più precisamente, si potrebbe dire che occorre tenere fermo il binomio “*paideia*” e “*polis*” che è rintracciabile nella loro opera, e che permette di non cedere né all’*utopia* (di una educazione che vagheggia e vaneggia una società perfetta) né alla *ideologia* (di una società che direttamente o indirettamente, esplicitamente o implicitamente strumentalizza l’educazio-

ne), ma si configura come un *progetto* utopico ma non utopistico, ideale ma non ideologico, un progetto da definire storicamente e da rinnovare continuamente per far fronte alle *res novae*, un progetto sempre finalizzato a superare o evitare la *inumanit  degli individui*, la *disumanizzazione della societ * e la *deumanizzazione della tecnologia* che nel nostro tempo sono crescenti.

In fondo, la lezione della Dottoressa e del Priore pu  essere riassunta – in presenza delle trasformazioni antropologiche e sociali degli ultimi decenni – nell’imperativo a coltivare l’umano nell’uomo, e a umanizzare le strutture della societ . Facendo tesoro della lezione della Montessori e di don Milani, si tratta di rispondere in modo rinnovato o proprio nuovo a tale imperativo, onorando i diritti dell’infanzia, a cominciare da un diritto sotteso a tutto il pensiero montessoriano e milaniano, cio  il *diritto alla conoscenza* che oggi si va configurando come un diritto primario e prioritario proprio alla luce delle trasformazioni tecnologiche e sociali che toccano da vicino l’identit  stessa dell’uomo e del bambino.

Da quanto ho accennato dovrebbe risultare la validit  del taglio sociale e non solo educativo, dato all’odierno convegno, che rappresenta – a me pare – un modo efficace di celebrare la *Giornata mondiale dei Diritti dell’infanzia*, in quanto fa riferimento a due autori che hanno rivendicato e giustificato quei diritti, e si sono adoperati fattivamente per la loro diffusione e attuazione. Eppure, nei loro confronti, non si tratta di cedere a una passiva “ripetitivit ”, bens  di realizzare una attiva “ripetizione”, in modo da attuare una scuola che sia e sia percepita come “amica dell’infanzia”. Come hanno mostrato la Montessori e don Milani, c’  una interazione tra la richiesta di una “*scuola amica dell’infanzia*” e la richiesta di una “*societ  amica dell’infanzia*”. La consapevolezza che abbiamo maturato, grazie anche alla Montessori e a don Milani,   che le due richieste sono inscindibili: a tale binomio occorre appellarsi per ogni forma di rinnovamento educativo.

## Bibliografia

**L. Milani:** la pubblicazione di *Tutte le opere*, Mondadori, collana “Meridiani” di dalla ripubblicazione di sue opere (per limitarci al 2017 ricordiamo *Lettera a una professoressa*, *Lettera ai cappellani militari*, *Lettera ai giudici*) e antologie (per limitarci al 2017 ricordiamo *La selezione è contro la cultura*, *Disobbediente per i poveri*), nonché di monografie su di lui (nell’ultimo biennio sono usciti volumi dagli editori Laterza, Pellegrini, Morlacchi, Velar, Armando, Il margine, Erickson).

**M. Montessori:** la ripubblicazione dei maggiori libri montessoriani: *La scoperta del bambino* (2017), *Il segreto dell’infanzia* (2017), *La mente del bambino* (2017), editi da Garzanti nella collana “Gli elefanti”, dove un’apposita sezione è dedicata alle opere montessoriane; la pubblicazione di inediti montessoriani: *Dio e il bambino* (2013), *Psicogeometria e Psicogrammatica* (2017); la pubblicazione di antologie montessoriane, come quelle introdotte da Vittorino Andreoli: *Impariamo dai bambini a essere grandi* (2014), *La scuola è libertà* (2016) e *La speciale saggezza dei genitori* (2017).

---

*Don Lorenzo Milani e Maria Montessori, due pensatori tra società e infanzia*, Relazione introduttiva al Convegno di Ancona del 20 novembre 2017; in Giancarlo Galeazzi (a cura di), *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori per una società amica dell’infanzia*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 268, Ancona 2018, pp. 23-36.

### 3. PEDAGOGIA DELLA PACE NEL '900 E MARIA MONTESSORI

#### 1. La cultura della pace del '900 e Montessori

È ancora tutta da scrivere una storia della *Pedagogia della Pace* nel Novecento, eppure quello della pace appare con crescente evidenza il grande tema della pedagogia novecentesca, addirittura una chiave interpretativa in grado di far emergere, al di là del variegato panorama delle teorie pedagogiche, il filo conduttore del secolo XX. Ritengo pertanto che sia utile cercare di ripercorrere, alla luce dell'*Educazione alla Pace*, l'itinerario che la pedagogia novecentesca ha compiuto da James a Galtung attraverso i maggiori pedagogisti del nostro tempo. Una tale ricognizione (come vedremo) conferma ancora una volta il posto di primo piano che spetta a Maria Montessori, in quanto la pedagogista e educatrice di Chiaravalle bene esprime la centralità della problematica della pace nella riflessione e nella prassi del Novecento pedagogico. Infatti, la Montessori presenta una pedagogia che è *irenica* (alla pace è tutta finalizzata nella sua idea di educazione come "normalizzazione") e *irenologica* (alla pace vengono dedicati scritti specifici che tematizzano la questione in modo coerente con il suo pensiero pedagogico e in modo originale rispetto alle altre concezioni educative).

Non solo: la Montessori ha messo a tema la pace in diversi momenti storici. In modo più insistente negli anni Trenta, in presenza dell'affermarsi dei totalitarismi, ma – occorre avvertire – il discorso montessoriano non è tanto collegato alla *contingenza storica* quanto preoccupato di cogliere la questione della pace nella sua dimensione propriamente *antropologica e assiologica*. Anche negli anni Quaranta, dopo la seconda guerra mondiale ha offerto indicazioni preziose per la ricostruzione, ma ancora una volta – occorre ribadire – quella della Montessori è una riflessione che va al di là del momento politico, cogliendo piuttosto il senso profondo della storia, quella svolta epocale che contrassegna il secolo XX.

Dunque, la Montessori come figura centrale del '900, anche dal

punto di vista della pace, la quale si va configurando sempre più chiaramente nella sua natura di “*multiproblema*”, per cui (come già la Montessori aveva intuito e testimoniato) si pone la necessità di tenere collegate *la ricerca sulla pace, l'educazione alla pace e l'azione per la pace*, operando una interazione tra questi tre approcci, ciascuno dei quali, preso isolatamente risulta parziale (insufficiente), mentre dalla loro sinergia scaturisce una visione più adeguata ed efficace. Ad una tale impostazione eticamente *umanistica* ed epistemologicamente *complessa* si è pervenuti negli ultimi anni, attraverso studi e ricerche che si sono sviluppati lungo tutto il Novecento e che ha visto il problema dell'Educazione alla Pace affrontato da pedagogisti, filosofi, psicologi e sociologi, ma non sono mancati nemmeno teologi e scienziati, educatori e scrittori, uomini di fede e uomini di scuola.

Ebbene, vorrei distinguere in questo cammino novecentesco quattro *fasi*. La *prima* in corrispondenza con gli anni Dieci e Venti comprende contributi precedenti e seguenti il primo conflitto mondiale. La *seconda* fase si colloca negli anni Trenta e Quaranta e comprende contributi nell'età dei totalitarismi. La *terza* fase si situa negli anni Quaranta (dopo la seconda guerra mondiale), Cinquanta e Sessanta, e comprende contributi finalizzati alla rinascita democratica. Infine, la quarta fase è quella che dagli anni Sessanta giunge fino ai nostri giorni e comprende contributi che sono espressione di una coscienza maturata attraverso la guerra calda e fredda: il “dopo Auschwitz”, il “dopo Hiroshima”, il “dopo Chernobyl” condizionano lo sviluppo anche della Pedagogia della Pace e, di fronte al “mondo messo in croce” (Visalberghi) dal contrasto ideologico tra Est e Ovest ed economico tra Nord e Sud, la pedagogia affronta il tema dell'Educazione alla Pace avviando nuove piste di ricerca e rinnovando le tradizionali prospettive di studio. Ma vediamo (seppure in modo schematico) le quattro fasi indicate.

## 2. Il primo '900

Nel primo Novecento e soprattutto dopo la prima guerra mondiale è fortemente avvertito il bisogno di cambiamento nell'ambito pedagogico generale nonché in quello irenologico: da James a Bovet, da Russell a Ferrière, da Dewey a Kilpatrick, il problema dell'Educa-

zione alla Pace è visto nei termini di una nuova mentalità che deve essere inaugurata: o cercando l'equivalente morale della guerra (James) o orientando in senso positivo l'istinto combattivo (Bovet) o aprendosi allo spirito critico (Russell) o rendendo attiva l'educazione (Ferrière) o democratizzando la società e la scuola (Dewey) o avviando una nuova educazione democratica (Kilpatrick).

Due opere fin dal titolo possono considerarsi emblematiche della situazione in particolare dopo il primo conflitto mondiale: quella di Ferrière con l'istanza di *trasformare la scuola* (1922) e quella di Kilpatrick con l'esigenza di puntare su una *educazione per una civiltà in cammino* (1926). Nell'uno e nell'altro caso, siamo in presenza di esponenti della cosiddetta "pedagogia attiva" configurata in chiave spiritualistica con Ferrière e in chiave pragmatista con Kilpatrick. È anche da aggiungere che comincia ad essere sempre più avvertito il bisogno di far entrare lo spirito scientifico nell'educazione (Russell e Dewey), di tenere presenti gli aspetti psicologici (Bovet) e soprattutto sociali dell'educazione (Dewey e la sua scuola), di rispondere all'esigenza di una nuova educazione in termini alternativi a quella tradizionale: motivo, questo, comune a tutti, in particolare presente in Dewey, il "Rousseau del Novecento" e in Ferrière, "l'apostolo delle scuole nuove".

Se volessi riassumere la linea di tendenza che caratterizza la Pedagogia della Pace in questo periodo, potrei dire che essa è all'insegna della convinzione: ***se vuoi la pace, prepara il rinnovamento***, e il rinnovamento riguarda specialmente l'educazione sociale e il quadro dei valori.

### 3. L'età dei totalitarismi

Il successivo periodo è quello che coincide con l'affermarsi dei totalitarismi e con il conseguente scoppio della seconda guerra mondiale. La Pedagogia della Pace di questa fase è fortemente caratterizzata dall'istanza personalista e democratica: da Dottrens a Claparède, da Mounier a Maritain, educatori, psicologi e pensatori fanno la loro battaglia a favore di una educazione e di una società che evitino i pericoli dell'individualismo e del collettivismo, dell'egocentrismo

e del sociocentrismo, e in nome della pedagogia attiva (Dottrens) o della psicologia funzionale (Claparède) o della filosofia personalista (Mounier e Maritain) sostengono il primato della persona, pur motivandolo diversamente.

Nel fare riferimento ad alcuni dei teorici dell'Educazione alla Pace ho volutamente tralasciato di nominare Maria Montessori, la quale, proprio perché su tutti s'innalza, merita un discorso a parte; infatti, lungo tutti gli anni Trenta, ella instancabilmente si adoperò sul piano teorico e su quello operativo a rivendicare la centralità del problema educativo in tema di pace. Se anche per questo periodo dovessi far riferimento a opere in qualche modo emblematiche, mi limiterei a citare la raccolta degli interventi montessoriani dal titolo *Educazione e pace* dove il discorso della Pedagogia della Pace si rivela in tutta la sua consistenza, e non solo pedagogica ma (e la cosa va sottolineata) anche antropologica in senso individuale e sociale.

Il che evidenzia ancora una volta quanto sia riduttivo considerare la Montessori nella prospettiva solamente o prevalentemente metodologica e didattica, e quanto invece sia più adeguato considerarla come una vera e propria pensatrice sociale, cui si deve far risalire la rivendicazione della necessità di fondare – insieme con la pedagogia scientifica – due nuove scienze: quella dell'infanzia e quella della pace; una fondazione resa più urgente dagli sviluppi della situazione internazionale del suo tempo con i totalitarismi sempre più pervasivi fino a diventare invasori e a determinare la seconda guerra mondiale. In questi termini, la questione diventa una scelta di civiltà e veramente si è di fronte alla *educazione al bivio* (come Maritain intitolava il suo capolavoro pedagogico del 1943) e, nello specifico, si trattava di scegliere tra una civiltà per la morte e una civiltà per la vita; un'alternativa, questa, su cui insiste anche la Montessori.

Anzi, tutta la pedagogia montessoriana altro non vuole essere che la tutela di “un'ubbidienza alla vita”, per cui se volessi proporre una formula riassuntiva anche per questo periodo, potrei dire: ***se vuoi la pace, rispetta la vita***, e l'educazione si configura così come un “risveglio umano” (Maritain) o come uno “sviluppo normale” (Montessori: nell'uno e nell'altro caso si tratta di conquistare la libertà, e

il problema prioritario diventa quello morale, ma senza moralismi.

#### 4. L'età della ricostruzione

Il terzo periodo, che coincide con la ricostruzione dopo il secondo conflitto mondiale, si protrae negli anni Cinquanta e Sessanta. Ciò che caratterizza la Pedagogia della Pace di questa fase è la tendenza democratica: in Europa e in America si assiste a una riflessione che, per quanto diversamente connotata (in termini innovativi o tradizionalisti, pragmatisti o spiritualisti) esprime pur sempre una identica esigenza: quella di finalizzare l'educazione al bene comune; e questo si configura come il raggiungimento della pace. Per ciò la strada dell'educazione democratica e quella dell'educazione internazionale costituiscono i percorsi obbligati per avviare la ricostruzione prima e indirizzarla allo sviluppo poi.

Da Livingstone in Gran Bretagna a Kallen e Washburne negli USA, da Ferrière a Meylan a Piaget in Svizzera, da Forster, a Guardini e Litt in Germania, da Wallon e Freinet in Francia alla Montessori e Capitini in Italia, la *Pedagogia della Pace* di questo periodo potrebbe essere individuata citando ancora una volta alcune opere emblematiche; tali ci paiono fin dai titoli quelle di Kallen *L'educazione di uomini liberi* e di Washburne *Il bene del mondo*, ma non meno significativi sono due scritti di pedagogisti già citati per i periodi precedenti e ancora impegnati nella lotta a favore della pace, ossia Montessori con *L'educazione per un mondo nuovo* e Ferrière con *La pace attraverso l'educazione*: nell'uno e nell'altro caso l'educazione viene indicata come il mezzo per giungere alla pace, per cui a voler usare ancora una formula riassuntiva potrei dire: ***se vuoi la pace, educa alla libertà***, e la *libertà* è da intendere secondo la logica democratica della realizzazione della persona in termini di cooperazione a tutti i livelli.

Il mettere l'accento in particolare sulla dimensione internazionale risponde alle istanze di questi anni del secondo dopoguerra, e alla fiducia che si riponeva nelle istituzioni sovranazionali. Forte e diffusa è la volontà di perseguire il bene comune, che da punti di vista diversi (filosofico, psicologico, sociologico, pedagogico) è iden-

tificato con la solidarietà e con la pace. Questa attenzione per la dimensione comunitaria non è casuale: mentre contro i totalitarismi ideologici l'accento era stato posto sul valore individuale (la dignità della persona è prioritaria rispetto allo Stato) ora invece, caduti gli stati totalitari e in presenza di società che enfatizzano l'individuo, l'accento viene posto sul bene comune, e questo viene non astrattamente considerato ma concretamente collegato alla situazione di interdipendenza, che appare sempre più evidente e viene identificato con i valori di collaborazione e di solidarietà.

Da qui l'attenzione prestata all'educazione politica, e la politica viene riconosciuta nella sua caratterizzazione conflittuale, sì, ma che può essere eticamente ispirata. Ciò può avvenire a condizione che sappia fare riferimento ai diritti umani (universali) non meno che alla concretezza esistenziale (particolare). Più precisamente l'esigenza di coniugare nazionalità e internazionalità produce una nuova Pedagogia della Pace: sempre più aperta oltre che alla riflessione filosofica e pedagogica anche al contributo delle scienze umane con specifico riguardo per la psicologia e la sociologia nei loro molteplici orientamenti.

## 5. Dalla contestazione ad oggi

*L'ultimo periodo*, che dagli anni Sessanta/Settanta arriva fino ai nostri giorni, rappresenta un momento di particolare importanza, anche per la presenza di fatti storicamente fondamentali. La cultura della pace attraversa un periodo di profondo cambiamento, nel senso che si arricchisce di nuovi filoni: dalla teoria critica (Adorno) a quella radicale (Illich), dalla polemologia (Bouthoul) alla *Peace Research* (Galtung), e così quello della pace si rivela sempre più un problema da affrontare da molteplici punti di vista e prevalentemente scientifici. La Pedagogia della Pace deve allora misurarsi con la *ricerca sulla pace*, con *l'educazione alla pace* e con *l'azione per la pace*. E accade che, in un periodo di crisi valoriale, essa si riflette fin nei titoli di libri come, per esempio, quello di M. L. King: *Dove stiano andando? Verso il caos o la comunità?* che ripropone l'idea del bivio (cui già Maritain prima e Washburne poi avevano fatto riferimento rispettivamente

negli anni Quaranta e Cinquanta): un'idea che torna anche in un saggio all'inizio degli anni Ottanta, quello di Suchodolski su *Educazione al bivio*: un bivio tanto più difficile dato il disorientamento in cui ci si trova, e tanto più obbligato nella scelta dato che l'alternativa è tra distruzione e utopia.

Accade così che, nella nuova fase, la situazione risulta connotata in termini almeno apparentemente contraddittori: da una parte c'è il senso dell'*educazione in una società disorientata* (Brezinka), per cui si giunge a parlare di *ultima frontiera dell'educazione* (Acone), e dall'altra i movimenti non violenti si diffondono e le culture pacifiche o pacifiste trovano crescente udienza specialmente presso i giovani. In questa situazione la Pedagogia della Pace si identifica per un verso con la pedagogia della speranza (Suchodolski) e per altro verso con la ricerca sulla pace (Galtung).

Potrei allora dire che la nuova formula con cui sintetizzare la situazione è: ***se vuoi la pace, conosci la pace***. Occorre però fare attenzione a che la nuova tendenza analitica non ritenga di essere di per sé esaustiva, pretendendo di soppiantare le precedenti impostazioni. È invece necessario rendersi conto che il guadagno è considerevole se le diverse istanze vengono considerate coesenziali per un discorso completo sulla pace, che in tal modo viene colto nella sua complessità di "multiproblema" da affrontare con una molteplicità di approcci da far interagire secondo la logica della interdisciplinarietà. Se invece si vuole ricondurre il discorso ad una sola delle due dimensioni, si rischia di inaridirlo nel moralismo per un verso o nell'intellettualismo per l'altro.

La consapevolezza che, alla luce dell'impostazione tradizionale e di quella recente, occorre guadagnare è, dunque, la necessità di operare una sintesi dei diversi contributi: dalla dimensione analitico-scientifica propria della *Peace Research* agli interventi testimoniali della pratica non-violenta, dalla progettualità assiologica della riflessione pedagogica alla valenza etico-sapientziale della speculazione filosofica: tutto concorre a rinnovare il discorso sulla Educazione alla Pace: com'è giusto che sia, in quanto – se la pace cambia (Roveda) – cambia anche l'educazione alla pace E il cambiamento più fecondo

non si ha quando una impostazione si sostituisce ad un'altra pretendendo di monopolizzare il problema dell'Educazione alla Pace, bensì si ha quando le diverse impostazioni possono essere approfondite e praticate in modo che ciascuna possa offrire qualche elemento di conoscenza e di coscienza, ma sapendo che nessun elemento sarà mai del tutto bastevole.

Insomma, quello che mi sembra soprattutto richiesto è coltivare i diversi terreni della cultura della pace, portando in tutti un atteggiamento fondamentale: l'adesione convinta al problema. Detto in altri termini, e per riprendere un'ultima volta la formula che abbiamo usato in diversi modi, potrei ora esprimermi nella seguente maniera: ***se vuoi la pace, ama la pace.*** Che vuol dire impegnarsi per la pace facendo della pace l'orizzonte di senso dell'uomo, ed è ciò che permette di superare moralismi e intellettualismi, senza peraltro rinunciare né a un valido uso della retorica né allo spessore cognitivo che il problema comporta come pace in generale e come educazione alla pace in particolare.

### Bibliografia

Per le indicazioni bibliografiche relative ai vari autori si vedano i volumi da me curati: *“Educazione e pace” di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino 1992; *Dalla crisi della ragione alla volontà di potenza*, Boni, Bologna 1993.

---

*La pedagogia della pace nel '900: una interpretazione a partire da Maria Montessori*, in “Vita dell'infanzia”, 1996, n. 10, pp. 9-13.

## 4. LE VIRTÙ DELLA PACE E MARIA MONTESSORI

La 49ª Giornata Mondiale della Pace -intitolata “Vinci l’indifferenza e conquista la pace” - offre una indicazione su cui papa Francesco aveva già avuto modo di richiamare l’attenzione: la pace come conquista che richiede il superamento di una cultura della indifferenza; questa, non meno della cultura dello scarto, è ostacolo a una relazionalità autenticamente umana. La denuncia della “globalizzazione della indifferenza” a partire dalla indifferenza nei confronti della “crisi ecologica” sul duplice versante ambientale e sociale era già stata operata da **papa Francesco** nella *Evangelii Gaudium* e soprattutto nella *Laudato si’*, e appare in sintonia con gran parte del pensiero contemporaneo, che fa della categoria della “cura” un tema centrale della odierna riflessione, e richiama la necessità di considerare nella società multiculturale la tolleranza non come sopportazione o indifferenza, bensì come rispetto e solidarietà. Su questa strada si sono incamminati, tra gli altri, alcuni pensatori cui nel tempo ho prestato attenzione, e che vorrei per l’occasione richiamare sinteticamente a sostegno della impostazione sostenuta da papa Francesco.

I quattro autori sono: i due filosofi francesi Jacques Maritain (1882-1973) ed Emmanuel Mounier (1905-1950) e i due pensatori marchigiani Italo Mancini (1925-1993) e Maria Montessori (1870-1952); ritengo che da essi si possano trarre utili indicazioni per combattere l’indifferenza e per promuovere la pace; infatti per Maritain la pace è frutto di “dialogo”, per Mounier di “forzezza”, per Mancini di “fraternità”, e per la Montessori di “libertà”; categorie incompatibili con l’indifferenza, anzi alternative ad essa.

### 1. Tre filosofi

Di pace **Jacques Maritain** si è occupato a più riprese, e specificamente in un discorso all’UNESCO nel 1947, cioè all’indomani della seconda guerra mondiale, ma già quando questa volgeva al termine, Maritain aveva espresso la preoccupazione che il problema non era

“vincere la guerra”, bensì “vincere la pace”, e “la via della pace” fu da lui indicata nell’omonimo discorso, che poi ebbe a ripubblicare con un titolo più esplicito: “le possibilità di cooperazione in un mondo diviso”. La pace, dunque, come cooperazione, ma precisando che questa è conseguente alla capacità di dialogo, da esercitare sul piano teoretico o dottrinale, che deve essere ispirato alla giustizia “intellettuale”, per cui non possono prodursi cedimenti o compromessi, e sul piano pratico o operativo, che deve essere invece ispirato alla “amicizia civile”, per cui si possono realizzare collaborazioni concrete e fruttuose.

La distinzione maritainiana è importante, in quanto permette di evidenziare che la pace è una conquista, che richiede non indifferenza ma dialogo, e questo a una duplice condizione: la conoscenza o comprensione dell’altro nel rispetto delle proprie e altrui convinzioni, e la cooperazione e collaborazione con l’altro secondo uno spirito fraterno. In breve, l’incontro e non lo scontro è da ricercare: il che è possibile solo sulla base di un dialogo che sia inteso non come tattica o strategia, ma come metodologia relazionale all’insegna della coerenza (teorica) non meno che della disponibilità (pratica). A queste condizioni il pluralismo può diventare da espressione di un mondo diviso a luogo di una convivenza civile che, dopo la libertà e l’egualianza, scopre finalmente la fratellanza, il principio trascurato, ma il solo in grado di mettere d’accordo gli altri due, traducendo concretamente il senso della prossimità.

Tale è anche per *Emmanuel Mounier*, secondo il quale si tratta di una conquista che reclama “forza”, ma precisando subito che questa non è da intendersi come “violenza”, bensì come “forzezza”. In un suo saggio su *i cristiani e la pace* del 1939, Mounier prese le distanze tanto dal “bellicismo”, quanto dal “pacifismo”, tanto da chi la pace la vuole imporre con la guerra, tanto da chi la pace la vuole a tutti i costi, anche a costo di una soggezione umiliante. Ecco perché la virtù su cui Mounier punta è la “forzezza”, da intendere (si potrebbe puntualizzare) come forza d’animo (coraggio), come grandezza d’animo (magnanimità), come resistenza d’animo (resilienza), come sopportazione d’animo (pazienza); tutte virtù che non indicano al-

cuna arrendevolezza o cedevolezza, ma sono proprie di personalità mature sul piano individuale e relazionale.

Si potrebbe al riguardo fare una distinzione fra due termini, che in genere sono usati come sinonimi, vale a dire “mitezza” e “mansuetudine”: mentre questa è una caratteristica naturale, quella è una scelta personale; ne consegue che la ricerca della pace è opera dei miti, di chi cioè opta per la non violenza come modalità comportamentale, frutto di forza interiore non meno che disponibilità dialogica. Ancora una volta, torna il dialogo, non considerato come stratagemma o usato in modo strumentale, bensì come luogo privilegiato di incontro personale comunitario, che rispetta le differenze e le mette in comunicazione: non per convincere o per convertire, bensì per capire e per capirsi.

Anche in **Italo Mancini** il tema della pace è stato centrale, e lo ha collocato nell’orizzonte della “cultura della pace”, necessaria per evitare che la pace si riduca al decisionismo di qualcuno e alla remissività di qualcun altro. Quindi: no ad atteggiamenti autoritari e rinunciatari; sì a una relazionalità come prossimità, cioè come apertura e accoglienza: è il primato dell’altro quello che Mancini sostiene e che deve prendere il posto del primato dell’essere (il naturalismo premoderno) e del primato dell’io (l’egocentrismo moderno). Ecco, allora, la “formula della pace”, in cui Mancini sintetizza (per esempio in *Tre follie*) la cultura della pace senza la quale non ci può essere vera pace; più precisamente occorre puntare alla “coesistenza dei volti”: volti (amava ripetere Mancini) da conoscere, da rispettare e da accarezzare. Ciò significa “fare dei volti l’assoluto dei nostri atteggiamenti. A cominciare dal santo volto di Dio”.

Da qui l’invito: *tornino i volti* (così s’intitola un suo volume degli ultimi anni) quale rinnovamento mentale e comportamentale, un rinnovamento radicale in senso umano e cristiano, perché va “alla radice” della questione antropologica e “con radicalità” mette di fronte alle alternative incompatibili: quella della sopraffazione e quella del rispetto. Come mettersi su questa seconda strada? La parola che, per Mancini, costituisce un imperativo è “riconciliazione”, che vuol dire vivere insieme senza odi e paure, ma con amicizia e fraternità.

È riconoscere che la verità è necessaria, ma la carità è insostituibile. Per questo la “logica della riconciliazione” è antitetica e alternativa alla “logica della disgregazione”: dal babelico al bellico, il passo è breve, ricorda Mancini. Occorre allora una cultura della riconciliazione come cultura della dignità, dei diritti, del dialogo, non meno che del lavoro, dei sentimenti e dei piccoli gesti, che riscattano l’uomo dalla sua natura lupesca. Utopia? Sì, ma possibile, perché sogno non notturno bensì diurno, non di uno bensì di tutti.

## 2. Una pensatrice

Candidata più volte al Premio Nobel per la pace, *Maria Montessori* non lo ha vinto, ma certamente ha vinto la sua battaglia di spendere la propria vita per l’ideale della pace. A tal fine ha operato una rivoluzione culturale, individuando la madre di tutte le guerre nella guerra che l’adulto fa al bambino per sottometterlo: è il conflitto tra il forte e il debole all’origine di una mentalità bellicosa o bellicistica. Da tale rapporto deviato bisogna – secondo la Montessori – prendere le distanze e sulla base di tre scienze – dell’infanzia, dell’educazione e della pace – finalizzate alla “normalizzazione” dello sviluppo del bambino, un processo che permette al bambino di vivere il proprio processo evolutivo (e l’educazione che vi si accompagna) in termini di conquista della propria autonomia.

“Aiutami a fare da me”: così la Montessori sintetizza l’appello che il bambino rivolge all’adulto, il quale è chiamato non a mettersi al posto del bambino, ma solo ad essergli accanto, affinché possa realizzare le proprie potenzialità. La “scoperta del bambino” reclama il riconoscimento e il rispetto del bambino, che non è persona in potenza, bensì in atto, e quindi da considerare non come oggetto di diritto, ma come soggetto di diritti; pertanto il bambino non deve essere più “il cittadino dimenticato”, ma occorre che divenga “il cittadino dell’universo”: a questo è finalizzata la “educazione cosmica” su cui insisteva in particolare l’ultima Montessori.

Da qui muove l’inedita riflessione sulla pace da parte della Montessori, la quale considerava “l’educazione l’arma della pace”. E il binomio *Educazione e pace* dà il titolo al libro pubblicato nel 1948 in cui raccolse i suoi interventi in tema di pace (datati tra il 1932

e il 1939); tuttavia, a ben vedere, è l'intera opera montessoriana a configurarsi come “promozione” della pace che reclama a monte una attività di decondizionamento: la irenologia presuppone la polemologia, nel senso che occorre individuare le cause del conflitto, per incamminarsi sulla strada della pace.

Così la Montessori sostituisce alla pedagogia “conflittuale” caratterizzata dalla lotta contro sé stessi e contro gli altri, contro la natura e contro la società, una pedagogia “polemologica” che individua le cause dirette e indirette della conflittualità; sostituisce a una pedagogia “neutrale” conseguente a pigrizia e inettitudine una pedagogia “irenologica” incentrata sulla operosità e sulla creatività del bambino, colto nel suo segreto di “costruttore di pace”. Invece che un concetto di pace al negativo (non guerra, non violenza), un concetto di pace al positivo (ricostruzione, edificazione). Per tutto questo si può dire che l'educazione alla pace è per la Montessori l'educazione alla libertà, libertà che si concretizza nella laboriosità e, insieme, nella cooperatività, per cui si tratta di passare da una pedagogia “competitiva” a una pedagogia “collaborativa” nella quale possiamo ben collocare le virtù già indicate dai citati filosofi, ossia la collaborazione, la forza e la fraternità, per dire che nel pensiero montessoriano possono convivere istanze che sono tipiche di diverse forme di umanesimo, e che nella Montessori acquistano un inedito senso umanistico, per la specifica connotazione irenica e pedagogica.

*Per concludere*, potremmo dire che questi quattro pensatori hanno in comune la preoccupazione per la pace, che in loro si coniuga con l'esigenza di rinnovamento; una categoria che ciascuno traduce con specifiche virtù: la “cooperazione” (Maritain), il “coraggio” (Mounier), la “riconciliazione” (Mancini), e la “laboriosità” (Montessori), per dire rispettivamente “ideale storico concreto”, “rivoluzione personalista e comunitaria”, “sogno diurno di tutti”, e “educazione liberatrice”. In queste diverse, eppure convergenti, ottiche è rintracciabile un analogo e pressante appello alla pace come conquista che impegna tutti – per dirla con papa Francesco – a non cedere alle diverse “forme dell'indifferenza” e ad impegnarsi per la “corresponsabilità solidale”.

## Bibliografia

G. Galeazzi, *Jacques Maritain: una filosofia della pace e per la pace*, in *Jacques Maritain un filosofo per il nostro tempo*, Massimo, Milano 1999; Id., *Mounier e la questione della pace*, introduzione a *I cristiani e la pace* di E. Mounier Città Aperta, Troina 2008; Id., *Introduzione a Tre follie* di Italo Mancini, Città Aperta, Troina 2005; Id., “*Educazione e pace*” di *Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino 1992; Id., *Introduzione a Formazione dell'uomo e educazione cosmica* di Maria Montessori, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2006.

AA.Vv., *Il contributo culturale dei cattolici al problema della pace nel secolo XX*, a c. di G. Galeazzi, Massimo, Milano 1986; G. Galeazzi, *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari di pensiero in pensatori marchigiani del 900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2015; AA.Vv., *Dall'eclissi della ragione alla volontà di potenza*, a cura di G. Galeazzi, Boni, Bologna 1993.

---

*Le virtù della pace e Maria Montessori*, articolo inedito (2016) per la 49ª Giornata Mondiale della Pace.

## 5. LETTERATURA PER L'INFANZIA E MARIA MONTESSORI

### 1. Letteratura per l'infanzia

Vorrei muovere da una osservazione che, a prima vista, può sembrare scontata mentre non lo è affatto, vale a dire che la cosiddetta “*letteratura infantile*”, per essere effettivamente *letteratura e infantile* come la denominazione indica, deve avere due caratteristiche: essere *di qualità* a livello dell’arte, ed essere *adatta* alla personalità dei ragazzi. Entrambe queste caratteristiche sono *coesenziali*, in quanto una letteratura di qualità può non essere adatta ai ragazzi, e una letteratura adatta ai ragazzi può non essere di qualità. Aggiungerei che la *qualità* e l’*idoneità* non sono da considerare inconciliabili, pur se è difficile coniugarle insieme; in ogni caso, solo la loro compresenza permette di individuare una *autentica* letteratura infantile, meglio sarebbe dire “*letteratura per l’infanzia*”; diversamente, parlerei di “*libri per l’infanzia*” senza chiamare in causa la letteratura, e i libri possono avere molteplici configurazioni, valide su tanti piani, non necessariamente su quello letterario.

Ricordato questo, ritengo che occorra operare un’ulteriore precisazione, vale a dire che non rientrano nella categoria di letteratura infantile *solo* le opere specificamente prodotte per l’infanzia, altrimenti si identificherebbe nel destinatario (i soggetti in età evolutiva) il carattere esclusivo della letteratura per l’infanzia. Se si evita un tale riduttivismo, appare chiaro che il problema è quello di individuare nell’ambito della *produzione editoriale destinata all’infanzia* le opere che, oltre ad essere adatte all’età, presentino caratteri validi dal punto di vista letterario. D’altra parte, proprio la loro consistenza poetica rende tali opere godibili a prescindere dell’età del lettore. Non solo: si tratta anche di prendere in considerazione la *letteratura tout court*, nel cui ambito sono da individuare quelle opere che, pur non scritte per l’infanzia, possono essere lette dai bambini e dai ragazzi. Certamente, la loro comprensione sarà condizionata dall’età, ma non per questo sarà impossibile o insignificante. Del resto la frequentazione

con la buona letteratura aiuta la stessa crescita dei soggetti in età evolutiva, e in termini che non sono solo letterari, bensì a livello dell'intera personalità.

Da quanto accennato consegue che nella categoria di letteratura per l'infanzia si possono far rientrare tanto le opere letterariamente valide prodotte in modo esplicito per l'età evolutiva, quanto le opere letterariamente valide che, non prodotte per l'età evolutiva, possono tuttavia essere adatte anche all'infanzia. Caratterizzata in questa maniera, direi che la letteratura per l'infanzia rappresenta più che un *genere letterario*, uno *spazio letterario*: il che permette di considerare, quella di "letteratura per l'infanzia", una indicazione che non si pone *extra moenia* della letteratura, e nello stesso tempo non ne chiude la fruizione nell'ambito di un'età; infatti, se è letteratura a pieno titolo, è fruibile da parte di ogni lettore.

Pertanto la qualificazione di "infantile" deve essere intesa non come una restrizione di validità né di fruibilità, bensì come una specificazione di carattere per così dire "funzionale", in quanto ha un valore aggiunto, quello di essere adeguata ad una fascia di lettori, quelli in età evolutiva. E da evitare, insomma, di riservare all'infanzia un prodotto ad essa adatto ma non valido artisticamente, ovvero non valutato da questo punto di vista nella convinzione che i ragazzi non siano in grado di apprezzare l'arte o non sia, quella artistica, una motivazione da tenere presente per l'infanzia. Ritengo invece che sia doveroso rivendicare una valenza alta anche per la letteratura infantile, che è tale se soddisfa i due requisiti indicati, cioè la *qualità letteraria* e la *fruibilità infantile*.

## 2. Letteratura e libri per l'infanzia

Accanto alla *letteratura infantile in senso proprio*, si collocano tanti *altri prodotti editoriali* destinati all'infanzia, e impropriamente fatti rientrare nella letteratura infantile, perché sono piuttosto caratterizzati da funzionalità ludica o cognitiva o, più in generale, formativa; in tal caso il rischio del moralismo o del didatticismo è abbastanza frequente. Nel linguaggio in uso si parla anche in questo caso di letteratura infantile, tuttavia è evidente che questo tipo

di prodotto ha poco di letterario e molto di infantile: si tratta di una produzione editoriale che, indubbiamente, ha un suo valore, ma su un piano che non è quello precisamente letterario. Ecco perché torna opportuno parlare di “*letteratura per l’infanzia*” e di “*libri per l’infanzia*”, e con ciò non s’intende svalutare quest’ultimi, ma solo operare una distinzione, che permette di evitare, per un verso, di perpetuare un *equivoco*, secondo cui la letteratura infantile non è “letteratura” per il semplice fatto che è “infantile”; e, per altro verso, di perpetuare un *pregiudizio*, secondo cui l’infanzia non può avere una sua letteratura degna di questo nome, in quanto è incapace di intendere la letteratura. Si tratta di un “purismo” letterario che nuoce alla letteratura e nuoce all’infanzia, e, tra l’altro, è contraddetto dal fatto che esistono delle opere che, pensate per l’infanzia, hanno piena dignità letteraria, e delle opere che, pur non pensate per l’infanzia, da essa possono essere lette con profitto.

Pertanto, il ritenere inconciliabili i due termini (letteratura e infanzia) mostra, ancora una volta, quanto la “destinazione” della letteratura infantile finisca per significare non una specificazione bensì una svalutazione del prodotto, che infatti tanto spesso ha ben poco di letterario. Come accade quando le preoccupazioni psicologiche o pedagogiche, didattiche o didascaliche sono predominanti: in tal caso, senza negare l’utilità di tali ragioni, è da dire che i prodotti che ne scaturiscono hanno altra configurazione rispetto a quella che si denomina “letteratura infantile”, nella quale l’aggettivo non compromette il sostantivo. In altre parole, nella “letteratura per l’infanzia” la destinazione (che può essere *a priori* ovvero *a posteriori*: si può scrivere appositamente per l’infanzia ovvero constatare che quello che si è scritto può essere anche per l’infanzia) non costituisce una limitazione, bensì solo una qualificazione. In questa direzione è bene fare una ulteriore annotazione, per mostrare la complessità della questione; mi riferisco alla *letteratura “sulla infanzia”*, che ha cioè per oggetto narrativo o poetico l’infanzia; ebbene tale letteratura può essere anche letteratura infantile solo se adatta ai ragazzi: l’oggetto tematico non garantisce il soggetto lettore.

Per tutto questo ribadisco che la questione della letteratura per

l'infanzia si debba anzi tutto collocare nell'orizzonte della *letteratura*, e da qui muovere per indicarne i possibili fruitori: in questa ottica la specificità dell'*età evolutiva* non verrebbe trascurata, ma sarebbe rispettata prendendo in considerazione la stessa valenza letteraria dell'opera. Diversamente, si potrebbe usare lo schema crociano di "poesia" e "non poesia", si finisce per farlo corrispondere a quello di "letteratura" (poesia) e "letteratura infantile" (non poesia), facendo così un grave torto all'infanzia, quasi che l'utilizzazione di opere letterarie da parte dei minorenni renda tali opere espressioni di una letteratura minore, inferiore.

### 3. Letteratura, infanzia e persona

Invece, l'infanzia ha diritto ad usufruire di una letteratura che sia pienamente tale, anche per non mantenere nei confronti dell'infanzia atteggiamenti svalutativi, analoghi (e il richiamo non è senza significato) a quelli che si verificano nel campo femminile con la cosiddetta "letteratura rosa". Nell'uno e nell'altro caso, infatti, queste forme di letteratura hanno avuto una connotazione inferiore rispetto alla Letteratura con la elle maiuscola, conseguentemente alla scarsa considerazione in cui erano tenute la condizione femminile e quella infantile. Sono tipologie letterarie che oggi, pur essendo mutati i tempi, tendono a sopravvivere in prodotti editoriali "riservati" alla donna e all'infanzia, nei quali prodotti, dietro l'ostentato adeguamento ad una specificità di genere o di generazione, si cela a ben vedere – come denuncia la scarsa qualità letteraria dei prodotti stessi – una maggiore o minore svalutazione di quella specificità.

Mi sembra quindi che la questione della letteratura infantile vada affrontata tenendo presente la *questione antropologica* ad essa sottesa, nel senso che ne va dell'idea di persona. Ebbene, solo una considerazione dell'infanzia in termini personalistici e personologici (cioè di considerazione filosofica e scientifica del bambino come persona a pieno titolo) costituisce il presupposto per affrontare correttamente la questione della letteratura infantile. Ne consegue che una letteratura per i piccoli non è di per sé una letteratura "piccola",

come d'altra parte una letteratura per i grandi non è necessariamente una letteratura "grande". Una letteratura è "grande" o "piccola" non per il pubblico cui si rivolge, ma per la consistenza poetica che la caratterizza. Che uno scrittore si rivolga ad un pubblico di bambini e ragazzi non compromette la qualità della sua opera, e non la compromette nemmeno il fatto che si indirizzi ad uno specifico pubblico, anche perché, a ben vedere, ogni scrittore a qualcuno si rivolge, perché rivolgersi a tutti è rivolgersi a nessuno.

Non è questo che conta; quello che conta è la *letterarietà* o, meglio, la *poeticità* dell'opera. Proprio grazie a tale poeticità un'opera può essere (ma non necessariamente è) fruita da tutti: adulti e ragazzi, uomini e donne, studiosi e studenti, e così via dicendo, anche se il suo autore dovesse essersi rivolto almeno intenzionalmente ad alcuni piuttosto che ad altri, e anche se i suoi lettori si ponessero a diversi livelli di lettura. Da quanto ho sommariamente detto dovrebbe risultare che la questione della letteratura infantile pone anzi tutto un *problema epistemologico*, cioè di definizione, che ne evidenzia la complessità; in tal modo si evidenzia che essa non coinvolge solo aspetti relativi alla *letteratura* e all'*infanzia*, ma chiama in causa anche dimensioni relative alla *persona*, per cui si pone anche un *problema antropologico*: di quale considerazione goda l'infanzia.

E qui la *lezione montessoriana* appare ancora una volta di grande utilità, in quanto richiama la necessità di un riconoscimento pieno del bambino come *persona*, non in potenza, ma già in atto: la sua specificità (essere in età evolutiva) non deve in alcuna maniera costituire motivo per una considerazione svalutativa dell'essere persona del bambino, la cui dignità è la dignità della persona *tout court*; ad essa bisogna commisurare anche la *letteratura* che si intende offrirgli: il fatto che si configuri come una letteratura ad essa adatta, nulla deve togliere alla sua validità propriamente estetica.

Altro è il discorso se facciamo riferimento ai *libri per l'infanzia*: ad essi ha prestato attenzione la Montessori, e lo ha fatto coerentemente con il suo Metodo, per cui questi libri hanno un carattere educativo e didattico; per questo devono ispirarsi al realismo e alla quotidianità, cioè devono favorire l'approccio al mondo reale e il

contatto con la realtà quotidiana: tutto ciò non è un limite, ma è l'individuazione di strumenti che possono essere apprezzati dall'infanzia, corrispondere alle istanze dell'età infantile o addirittura favorirne lo sviluppo in termini di istruzione o di educazione.

Vorrei concludere facendo riferimento a una recente pubblicazione montessoriana intitolata *Dante con i bambini* e curata da Paola Trabalzini (Scholé). Sono due conferenze tenute rispettivamente ad Amsterdam e Barcellona nel 1933. Si tratta di un esperimento in cui la Montessori sottopose alcuni passi della *Divina Commedia* a ragazzi e bambini attraverso la sua mediazione narrativa, in modo da offrire una comunicazione armonica anche di episodi a forte impatto emotivo (come quello del Conte Ugolino) e tale da tenere conto di necessità e istanze tipiche dell'infanzia.

### Bibliografia

B. Croce, *Letteratura della nuova Italia*, Laterza, Bari 1943, vol. III; A. M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1970; L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio e Saggio sul Cuore e altri scritti sulla letteratura infantile*, Armando, Roma 1971; F. Butler (a c. di), *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme, Milano 1980; G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come cultura radicale*, Donzelli, Roma.

Aa. Vv., *La letteratura dell'infanzia nel nostro tempo*, in "Vita dell'infanzia", 1973, n. 10-11; Aa. Vv., *Per una teoria della letteratura infantile*, in "Educazione e scuola", n. 26, 1988, nn. 29, 30 e 31, 1989: introduzione di A. Celidoni, interventi di A. Bertondini, R. Denti, S. Genovali, L. Grossi, G. Petter e S. Sbarbati, conclusione di A. Celidoni; Aa. Vv., *Infanzia e letteratura*, in "Educazione e scuola", n. 37, 1991, parte prima: *L'infanzia nella letteratura* (contributi di L. Trisciuzzi, F. Cambi, S. Ulivieri e G. Galeazzi); parte seconda: *La letteratura per l'infanzia* (contributi di G. Cives, A. Celidoni, L. Grossi e A. Scocchera).

M. Montessori, *Dante con i bambini*, a c. di P. Trabalzini, Scholé, Brescia 2022; L. Ginzsburg, *Con la letteratura d'infanzia il bimbo esce dalla selva oscura degli adulti*, in "Avvenire", 15/02/2022.

## 6. NUOVI PROGRAMMI DELLA SCUOLA DI BASE E PEDAGOGIA MONTESSORIANA

### 1. Tre approcci

“*Maria Montessori e i nuovi Programmi della Scuola di base*”: come leggere questo titolo? Mi pare che gli *Orientamenti* del '91 (per la Scuola dell'infanzia), i *Programmi* dell'85 (per la Scuola elementare) e i nuovi *Ordinamenti* (perché non possiamo prendere i *Programmi* prescindendo dalla successiva concretizzazione della Legge 148) si potrebbero – tenendo presente il pensiero montessoriano – leggere in tre modi.

Anzitutto in termini di *presenza*, parlando di una eredità della Montessori, di echi montessoriani nei nuovi Programmi della scuola. Un secondo modo è quello invece di parlare in termini che si potrebbero definire di *confronto*, nel senso di confrontare, mettere a paragone, il pensiero della Montessori e i nuovi Programmi, in particolare della scuola elementare, per vedere quali sono le eventuali concordanze e discordanze. Entrambi questi modi possono essere considerati legittimi; tuttavia a me pare che entrambi possano rischiare, se non bene praticati, di provocare degli equivoci, perché gli scenari odierni (rispetto a quelli del tempo della Montessori) sono completamente cambiati: la situazione degli anni '90 di cui noi parliamo oggi è molto diversa rispetto a quella della Montessori. Quindi andare, per esempio, a cercare una *presenza* montessoriana nei programmi dell'85 può rischiare di apparire come una specie di cattura di un pensiero, come una strumentalizzazione per fini contingenti; in tal caso, non sarebbe una operazione da fare. Anche il *confronto*, può rischiare di non dire più di tanto, pur se è vero che è sempre utile confrontare un pensiero, che ormai è un classico della pedagogia, con documenti attuali come i nuovi *Orientamenti* e i nuovi *Programmi*.

Infine, c'è un terzo modo, che a me pare quello forse più utile, più funzionale e che si configura in termini di *interpretazione*, per

cui non si tratta tanto o solo di andare a vedere quale è l'eredità o quali sono gli echi della Montessori nei nuovi Programmi, oppure quali sono le concordanze e le discordanze tra la Pedagogista e i nuovi Programmi, ma si tratta piuttosto, anzi soprattutto, di *rileggere* questi Programmi alla luce della pedagogia montessoriana, cioè di vedere se Maria Montessori non possa aiutarci a leggerli in maniera più adeguata. In questa terza prospettiva, il problema non è andare a rintracciare più o meno letteralmente una presenza della Montessori o delle convergenze con la Montessori; il problema in questa terza ottica è un altro, e vale per la Montessori come per ogni classico della pedagogia, cioè verificare se i menzionati Programmi non possano essere letti in maniera più adeguata proprio attraverso una *chiave interpretativa* come quella montessoriana. È evidente che i Programmi, come qualsiasi testo, possono essere letti in tanti modi: si può mettere l'accento su un aspetto come si può mettere l'accento su un altro, a seconda della logica adottata. [...]

È accaduto, per esempio, che (terminati i lavori della Commissione ministeriale, espresso il parere dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, infine pubblicati i nuovi Programmi secondo la redazione ministeriale) si è affermata, dopo il 1985, una lettura essenzialmente cognitivista, che presentava i nuovi Programmi come alternativi ai Programmi del '55: tanto quelli del '55 puntavano su una certa idea di scuola finalizzata all'educazione, quanto questi del '85 miravano invece a una idea di scuola finalizzata all'istruzione. Una tale ermeneutica nasceva certamente dal bisogno, pur legittimo, di sottolineare la novità del discorso, ma finiva anche in una qualche maniera per farci leggere quei Programmi in un'ottica che ne enfatizzava alcuni aspetti producendo una lettura unilaterale e, in quanto tale, riduttivistica, come si è rivelato di lì a qualche anno, quando è esplosa la questione dell'educazione interculturale [...] e si è avvertito come il problema della scuola dovesse essere prima di tutto e soprattutto un problema educativo (e non semplicemente cognitivo o informativo), si è riscoperta così l'insostituibilità della educazione.

Ci si è resi conto del rischio di una *lettura cognitivista* e ha cominciato a diffondersi *un'altra lettura*: non è una lettura forzata, è

una lettura che risente di un cambiamento culturale; dal momento che il problema dei valori sta diventando il problema principe, con cui la scuola deve confrontarsi. Di conseguenza nel rileggere i Programmi più che porre l'accento sulle indicazioni di tipo cognitivistico, si richiama l'attenzione su tutte quelle indicazioni contenute nei programmi in prospettiva più propriamente educativa e formativa. Così l'esigenza delle conoscenze si coniuga oggi con quella dei valori. Di qui la necessità di *rileggere* i Programmi senza riduttivismi cognitivistici.

## 2. Tra istruzione e educazione

A me pare che proprio la Montessori possa oggi (passate le polemiche degli anni '80, passata diciamo l'ubriacatura del cognitivismo, e in presenza delle nuove istanze) aiutare a leggere questi Programmi senza forzarne il significato cognitivo, e mettendone in luce due aspetti fondamentali. *La prima osservazione* riguarda il richiamo che, abbozzato nei Programmi della Scuola elementare e più esplicito negli Orientamenti della Scuola materna, dovrebbe essere maggiormente sottolineato è che (come non si stancava di sostenere la Montessori) ***il bambino è persona***, e la sua formazione è *la formazione dell'uomo* (titolo di un'opera della Dottoressa). [...] Questa è un'osservazione che troviamo già in Froebel, che aveva intitolato il suo capolavoro *L'educazione dell'uomo*, e con ciò aveva bene individuato il senso dell'educazione. [...] Negli Orientamenti e nei Programmi c'è, sin dall'inizio un riferimento ai principi affermati dalla Costituzione della Repubblica come anche alle Dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo. [...]

Ebbene, leggendo la premessa alla luce di questo richiamo iniziale (a ciò aiutano le sollecitazioni che provengono dal pensiero della Montessori), possiamo interpretare in modo nuovo – rispetto alle polemiche e alle enfattizzazioni degli anni '80-'90 – questi Programmi. Mi pare, in altre parole, che il richiamo ai diritti umani, la consapevolezza che l'uomo è persona in ogni stagione della sua vita rappresenta la condizione per leggere correttamente i nuovi Orientamenti e Programmi (mettendone in evidenza non solo l'inclina-

zione cognitiva ma anche quella formativa, anzi inserendo quella in questa se ne evita l'accentuazione cognitivista). E la Montessori aiuta a andare in questa direzione. Diceva Luigi Volpicelli (che non era un montessoriano ma seppe ben cogliere il senso più vero della Montessori) che tutto l'insegnamento della pedagoga marchigiana poteva ricondursi alla *scoperta della dignità del bambino*. Questo il grande concetto ermeneutico anche dei nuovi Programmi e Orientamenti: la dignità del bambino. Dunque, se rileggiamo questi testi con uno spirito montessoriano, forse abbiamo la possibilità di valorizzarli, in quanto vi rintracciamo l'indicazione di coniugare insieme educazione e istruzione, anzi di coniugare questa in quella. [...]

La *seconda* osservazione che mi pare provenire dalla Montessori è che può aiutarci a leggere bene gli Orientamenti e i Programmi è che la Montessori, pur avendo un riguardo speciale per lo *sviluppo cognitivo*, non ha mai rinunciato a contestualizzarlo all'*orizzonte educativo*. Allora tanti discorsi su "educazione o istruzione" risultano datati e fuorvianti. Non si tratta di scegliere tra l'una o l'altra, di mettere l'una e l'altra in opposizione, si tratta piuttosto di affermare che l'educazione nella scuola si deve realizzare attraverso l'istruzione, che dunque è irrinunciabile, certo, ma si tratta di una irrinunciabilità che non ci deve far perdere di vista l'orizzonte (formativo, propriamente educativo) non meno irrinunciabile entro cui l'istruzione si deve collocare.

In questa ottica, possiamo affermare che la *programmazione scolastica* (cioè l'individuazione degli obiettivi e la scelta delle tecniche e dei contenuti sulla base dell'analisi della situazione iniziale) è una razionalizzazione tecnica, che avrà senso se non sarà disgiunta da quella razionalizzazione etica che è la *progettazione educativa*, che parte dalla conoscenza del soggetto, sceglie le metodologie per arrivare alle finalità in termini che non sono (almeno scolasticamente) verificabili (ma non per questo meno significative). Il discorso di *progettazione*, che si faceva in passato in termini educativi, non è in contrasto, a me pare, con il discorso della *programmazione*, su cui si insiste oggi in termini soprattutto didattici: sono due discorsi complementari: progettazione educativa e programmazione didatti-

ca devono essere viste come facce della stessa medaglia: la medaglia è l'educazione scolastica.

Si tratta allora (e gli Orientamenti e i Programmi mi sembra che lo dicano con molta chiarezza) di realizzare concretamente il rapporto fra istruzione e educazione: infatti si parla di *diritto all'educazione e all'istruzione*; si parla della necessità di porre le *basi cognitive e socio-emotive*; si parla della scuola come *ambiente educativo di apprendimento*, della scuola come luogo per *l'educazione alla convivenza democratica* e della scuola come luogo per la prima *alfabetizzazione culturale*; né solo il primo aspetto né solo il secondo può esaurire la dimensione della scuola, e nella nuova prospettiva l'apprendimento diventa un apprendimento di *conoscenze* sostanziato di *valori*. E', questa, la strada di quel "mondo nuovo" che è già iniziato, a cui ci richiama la Montessori, un mondo nuovo che ha l'uomo come protagonista, se si sapranno superare i pregiudizi che l'adulto ha nei confronti dell'infanzia e mettere a disposizione di essa una scuola che ne permetta uno sviluppo sano, normale, dunque non unilaterale o parziale, ma completo e organico.

### Bibliografia

*I nuovi programmi delle elementari e il pensiero di Maria Montessori*, in "Vita dell'infanzia", 1986, n. 1, pp. 63; *Scuola materna, scuola elementare verso l'innovazione*, ivi, 1989, 11-12, pp. 64.

G. Galeazzi – E. Labbrozzi – A. Scocchera, *Maria Montessori e i nuovi programmi della scuola di base*, Centro studi di pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori - Accademia marchigiana di scienze lettere ed arti, Ancona 1995.

A. Scocchera (a c. di), *Casa dei bambini e nuova Scuola degli Orientamenti*, Anicia, Roma 1995.

---

*Intervento*, in G. Galeazzi – E. Labbrozzi – A. Scocchera, *Maria Montessori e i nuovi programmi della scuola di base*, Centro studi di pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori- Accademia marchigiana di scienze lettere ed arti, Ancona 1995, pp. 6-12

## 7. MARIA MONTESSORI, UNA PENSATRICE COMPLESSA

### 1. La valenza epistemologica ed etica

La convinzione, che sono venuto maturando studiando la produzione montessoriana e la relativa letteratura critica, è che l'opera della Dottoressa ha una connotazione *pedagogica, di portata scientifica e filosofica*. Mentre *la prima* è stata ampiamente studiata sia in termini di pedagogia generale sia soprattutto di metodologia e didattica; *la seconda* è stata fatta oggetto di alcune ricerche, ma attende d'essere ulteriormente investigata alla luce dello sviluppo che hanno avuto nell'ultimo cinquantennio le scienze umane; *la terza*, infine, è stata finora trascurata o sottostimata, mentre mi sembra indispensabile per affrontare e valutare adeguatamente anche le altre due dimensioni, anzi giungerei a dire che il prendere in considerazione la *filosofia* della Montessori porterebbe a rileggere in termini innovativi anche l'apporto montessoriano *alla psicologia e alla pedagogia*.

Occorre quindi chiarire in che senso andrebbe riconosciuta all'opera della Montessori una *portata filosofica*. Non nel senso in cui, di una dimensione filosofica della Dottoressa, si è parlato inizialmente, identificandola con una più o meno rilevante impostazione *positivistica*, che poi si è visto quanto stesca stretta alla Montessori, e servisse più a strumentalizzarla ideologicamente che a comprenderla veramente. Ritengo quindi che sia da abbandonare questo luogo comune o da ridimensionare, in modo che non ostacoli la comprensione della ricchezza, anche filosofica, della Montessori. Di ricchezza anche filosofica si può parlare, in quanto le idee montessoriane costituiscono, seppure in modo non sistematico, una concezione filosofica dal punto di vista epistemologico, etico e antropologico; infatti, nella Chiaravallese è rintracciabile una specifica considerazione della scienza, una inedita istanza etica e una convinta ottica personalista.

Dal *punto di vista epistemologico*, la fiducia che la Montessori nutre nei confronti della scienza potrebbe apparire eccessiva, per così

dire viziata di positivismo, e quindi datata; in realtà, non è così: non tanto perché lo sviluppo scientifico che è avvenuto dopo la Montessori mostra in modo inequivocabile che era fiducia giustificata, cioè tutt'altro che ingenua, pur nei toni a volte un po' enfatici che la Dottoressa usava, ma soprattutto perché, quello della Montessori, è un atteggiamento che non scade nello scientismo ottocentesco né in qualche forma di tecnocrazia novecentesca, dal momento che né la scienza né la tecnica sono dalla Montessori assolutizzate, essendo coniugate con la dimensione etica. Scienza e tecnica sono, per la Montessori, finalizzate al rinnovamento morale dell'uomo e della società.

Infatti è ben presente nella Montessori una concezione *etica* in rapporto alla scienza, una concezione di tutta attualità proprio in presenza del grande sviluppo tecnoscientifico. Parlare di *etica della scienza* significa, per un verso, riconoscere un'etica *nella* scienza, un'etica cioè, immanente alla scienza e identificabile con il *rigore* proprio della ricerca scientifica, e, per altro verso, affermare la necessità di una etica *per la* scienza, nel senso che alla ricerca scientifica deve accompagnarsi il senso di *responsabilità*: di una responsabilità coerente con la specificità della scienza, la quale è chiamata a servire l'uomo, non a servirsene, ad avere come fine l'uomo, non a determinarne la fine.

Insomma, rigore e responsabilità costituiscono facce della stessa medaglia, per cui epistemologia ed etica sono due approcci meta-scientifici alla tematica scientifica, e rappresentano quello che consideriamo il *contributo filosofico* della Montessori, in quanto scaturiscono da una concezione del mondo, dell'uomo e della vita, una concezione che non assume nella Montessori la configurazione di un *sistema* filosofico ma non per questo è meno filosofica. Anzi: passate le ubriacature filosofiche dei "grandi racconti" moderni, il pensiero postmoderno presenta, accanto a diverse forme di nichilismo, anche filosofie che non hanno più pretese omnicomprensive e omniespliative, ma che pure servono a disegnare l'orizzonte di senso entro cui le molteplici forme di ricerca possono più fecondamente svilupparsi.

E l'orizzonte entro cui queste istanze nella Montessori prendono significato è quello personalista, in quanto caratterizzato dalla centralità della persona; il che va detto a chiare lettere, in modo

da evitare di attribuire una importanza primaria e prioritaria al metodo e, più specificamente al materiale e all'ambiente: così non è; la concezione montessoriana è "personocentrico", e in questa chiave vanno considerati materiale e ambiente, per cui *il metodo è il bambino stesso* e la persona del bambino configura il senso più vero dell'essere persona umana, quando è liberata dalle diverse forme di *adulterismo o adultocrazia*. Addirittura è da dire che la ricostruzione dell'adulto può avvenire solo attraverso la costruzione del bambino, cioè attraverso la liberazione della persona a partire dalla sua condizione originaria. Appare allora evidente che parlare del bambino è, a ben vedere, parlare della persona umana restituita alla sua condizione di normalità o rivelata attraverso un processo di normalizzazione, intesa come restituzione dell'umano all'uomo.

## 2. La configurazione multidisciplinare

In questo contesto va collocata la connotazione *multidisciplinare* della Montessori, quella per cui è legittimo sostenere che la Dottoressa ha dato un suo originale apporto alle scienze dell'uomo: di carattere medico, psicologico e sociale. Più precisamente si può dire che dal *punto di vista psicologico*, importante è il contributo della Montessori alla psicologia dell'età evolutiva nei suoi aspetti cognitivi, affettivi e sociali. Al riguardo sarebbe interessante, in particolare, *confrontare* certe intuizioni della Montessori con alcune acquisizioni delle neuroscienze. Importante è pure il contributo *sociale*, anche se è stato meno sottolineato dalla critica: è un apporto che caratterizza fin dall'inizio l'impegno montessoriano, e acquista particolare rilevanza nell'ultima fase.

Ebbene, il ripetuto richiamo, rintracciabile nelle opere montessoriane, allo *spirito scientifico*, che deve essere alla base della ricerca sul bambino e sul suo sviluppo e la sua formazione, dice con chiarezza che la dimensione scientifica (vuoi psicologica vuoi sociale) è esplicita e articolata. Certo si tratterà di discernere quanto in tale concezione risultato datato, ma è altrettanto certo che la Montessori riserva delle interessanti sorprese sulle *convergenze* che sono rilevabili tra alcune sue impostazioni e gli esiti più accreditati delle scienze umane e sociali.

Non si tratta solo di affinità con alcuni indirizzi della psicologia dinamica (“*il bambino è il padre dell’adulto*”) e della psicologia cognitivista (“*la mente assorbente*”), ma più in generale con la tendenza personologica dello studio dell’uomo (“*l’embrione spirituale*”): una tendenza che si è andata facendo strada nelle diverse scienze dell’individuo e della società, e che nella Montessori è anticipata con la rivendicazione del rispetto che è dovuto all’infanzia, cioè il riconoscimento dei diritti del bambino (“*il cittadino dimenticato*”): minorenni ma non minorati è il bambino nella considerazione montessoriana. Eccoci di fronte alla pedagoga e alla educatrice: come tale la Montessori è universalmente riconosciuta tanto per la sua metodologia quanto per la sua didattica.

I pilastri del suo edificio *pedagogico* sono noti e riconducibili a quattro concetti fondamentali: quelli di educando, di educatore, di ambiente e di materiale. La connotazione che la Dottoressa ha loro dato è senza dubbio innovativa o addirittura rivoluzionaria, in linea, peraltro, con l’impostazione elaborata da alcuni classici della pedagogia moderna a cominciare da Jean Jacques Rousseau.

Al riguardo, vorrei dire che un **confronto con il Ginevrino** è illuminante per comprendere che la Montessori si fa erede della rivoluzione pedagogica moderna e, insieme, la sviluppa originalmente. Come nel Rousseau è rintracciabile una triplice forma di rinnovamento – individuale, familiare e sociale, delineato rispettivamente nell’*Emilio*, nella *Nuova Eloisa* e nel *Contratto sociale* – così nella Montessori il rinnovamento riguarda la concezione della persona e del suo sviluppo, il rapporto adulto-bambino a partire dalle relazioni familiari, e la configurazione di una nuova società all’insegna della pace: temi affrontati contemporaneamente in opere come *La scoperta del bambino*, *Il bambino in famiglia* e *Educazione e pace*.

Ebbene in questo contesto si collocano le *quattro idee-base* della pedagogia montessoriana, a cominciare da quella di educando, considerato come soggetto di diritti più che oggetto di diritto, cioè – diceva la Montessori – “embrione spirituale”, “mente assorbente” e “cittadino dimenticato” (e potremmo aggiungere altre definizioni suggestive come quelle di “operaio vivo” e di “maestro nuovo”): tut-

te definizioni che ne vogliono sottolineare la legittima dimensione di protagonista: non solo del suo sviluppo ma dello sviluppo dell'uomo e della società. Conseguentemente, anche l'idea di educatore si viene configurando diversamente dal passato, assumendo non la funzione "positiva" di chi interviene sul bambino, bensì la funzione "negativa" di chi osserva il bambino e interviene sull'ambiente, avendo il compito di rimuovere gli ostacoli e di promuovere le condizioni dello sviluppo infantile. L'ambiente acquista così una funzione importante, per cui deve essere "adatto" a favorire lo sviluppo del bambino; deve, cioè, essere a sua misura, perché in tal modo gli permette di misurarsi con la sua crescita. Infine, il materiale cosiddetto didattico si configura come materiale di sviluppo (di educazione e di apprendimento, non di insegnamento); un tale materiale "brevettato" non ha altra funzione se non quella di essere rispondente alle esigenze di crescita del bambino; per questo deve rispettare precisi requisiti, che sono stabiliti sulla base delle indicazioni provenienti dalle scienze dello sviluppo.

### 3. L'antropologia personalista

Se si volesse ricondurre ad *unità* il triplice contributo montessoriano – filosofico (cioè epistemologico ed etico), scientifico (cioè psicologico e sociale) e pedagogico (cioè metodologico e didattico) – potremmo fare riferimento alla **antropologia** che la Montessori elabora sulla base della filosofia, della scienza e della pedagogia, aggiungendo peraltro che il suo interesse antropologico ha una finalità essenzialmente operativa, nel senso che è mirato alla formazione dell'uomo.

Anche in questo caso è da precisare che il rinnovamento educativo, cui pensa la Montessori, ha una portata oltre che specificamente individuale, propriamente sociale. Tale affermazione può suonare in contrasto con la caratterizzazione individuale che viene attribuita alla pedagogia montessoriana. In realtà, questo è non solo un luogo comune, che non corrisponde alla effettiva concezione della Chiaravallese, ma soprattutto è una valutazione che trascura la motivazione e la finalità dell'intera opera montessoriana che appaiono invece in

tutta evidenza, se non si isola la sua concezione pedagogica dal suo pensiero filosofico e scientifico.

In questa ottica, può aiutare a comprendere meglio la Chiaravallese il tenere presenti il primo e l'ultimo periodo del suo itinerario di riflessione e sperimentazione. All'inizio troviamo la Montessori sensibile alla questione sociale in termini di emancipazione dei lavoratori e delle donne; e nell'ultimo periodo, a partire dagli anni trenta, la preoccupazione della Montessori si collega al problema della guerra e della pace. Ebbene, avendo presente tutto questo, risulta più facile valutare il molteplice contributo (scientifico, pedagogico, filosofico e religioso) dato dalla Montessori sul piano della ricerca e dell'educazione.

Occorre aggiungere che l'antropologia montessoriana ha una sua specificità, che è data dalla sua caratterizzazione *irenica*, tanto che si può attribuire alla Montessori l'avvio di una nuova ricerca, che riguarda per un verso la *confittualità* e per altro verso la *non violenza*. Si potrebbe allora individuare nella Montessori una antropologia che comporta per un verso la *polemologia* e per altro verso la *irenologia*, nel senso che il processo di "normalizzazione" dell'uomo, per cui si è adoperata la Montessori, richiede sia la conoscenza del conflitto che lo ostacola, cioè il non corretto rapporto adulto-bambino (lotta alla base di tutte le guerre), sia la conoscenza dei fattori che lo favoriscono, cioè l'attuazione delle potenzialità di cui il bambino è ricco (fiducia alla base di ogni sviluppo).

Potremmo dire che si anticipa qui la fondazione di una duplice ricerca che sarà svolta in modo sistematico da un **sociologo francese**, Gaston Bouthoul, il quale nell'opera *L'uomo che uccide* sostiene la necessità sia dello "studio obiettivo del fenomeno guerra, cioè della *polemologia*" sia dello "studio non meno attento del fenomeno pace che, simmetricamente, chiameremo *irenologia*". La Montessori avrebbe condiviso la convinzione del sociologo francese, secondo cui "non si può studiare la pace se non sulla base della polemologia", perché solo l'individuazione della matrice conflittualistica e il suo superamento mette in condizione di guardare alla pace in termini possibili e non utopistici, in termini concretamente reali e non

astrattamente ideali. In tal modo l'educazione si configura essenzialmente come "obbedienza alla vita" e conquista dell'autonomia: "insegnami a fare da me": così la Montessori sintetizza la richiesta che il bambino rivolge all'adulto.

Vorrei allora *concludere su questo punto*, dicendo che l'opera della Montessori ha una triplice peculiarità, essendo finalizzata a fondare una *scienza dell'infanzia*, una *scienza dell'educazione* e una *scienza della pace*, dove il termine scienza vuole indicare la necessità di fuoriuscire da una logica moralistica o edificante, approssimativa o empirica, per fare posto ad una concezione fondata rigorosamente: il che comporta avvalersi della consapevolezza filosofica e della competenza pedagogica, oltre che delle conquiste propriamente scientifiche. Da quanto detto dovrebbe risultare la **complessità** della Montessori (pensatrice, scienziata e pedagogista), con la quale non abbiamo certo finito di misurarci, perché tante sue acquisizioni e intuizioni possono essere apprezzate più oggi che ieri: per almeno due ordini di ragioni contrastanti.

Oggi, infatti, per un verso assistiamo ad una considerazione dell'infanzia che è contrassegnata da un crescente numero di conoscenze (scientifiche) dovute in particolare alle discipline dell'età evolutiva, oltre che ad una crescente sensibilità (pedagogica) nei confronti dell'infanzia e dell'educazione, e ad una individuazione (filosofica) dell'infanzia come valore e dei valori di cui l'infanzia è portatrice. Contemporaneamente, per altro verso, assistiamo all'uso e all'abuso dell'infanzia, per cui non solo si moltiplicano gli episodi di violenza (di vario genere e specie) ma è la stessa società (soprattutto e livello di mass media) che appare caratterizzata dall'oblio della specificità dell'infanzia. Dunque, due antitetici atteggiamenti: la scoperta e la difesa dell'infanzia da una parte, e la scomparsa e la strumentalizzazione dell'infanzia dall'altra.

Per favorire quelle e contrastare queste, un apporto non trascurabile può venire, in primo luogo, dalla conoscenza del pensiero della Montessori, colta nella sua originale complessità, senza riduttivismi semplificatori; in secondo luogo, dalla conoscenza delle sue opere, a cominciare da quelle più accessibili e attuali come *Il bambino in*

*famiglia e Educazione e pace*, per passare poi a quelle fondamentali (che si è iniziato a riproporre in edizione critica); in terzo luogo, dalla frequentazione delle sue istituzioni, *in primis* dall'Opera Nazionale Montessori e dalle iniziative che essa realizza, come la rivista "Vita dell'infanzia" (di cui è stata avviata una nuova serie) e come l'Istituto superiore di ricerca e formazione (cui è stata data recentemente una nuova connotazione per essere più rispondente alla sua identità scientifica e tecnica).

#### 4. Apprezzamenti significativi

Da quanto sono andato dicendo dovrebbe emergere che Maria Montessori è stata, per dirla con il titolo di una monografia a lei dedicata, "*pedagogista complessa*", anzi, vorremmo dire, "*pensatrice complessa*", perché al fondo di tutto il suo impegno c'è stata la convinzione che fosse possibile prepararsi ad "un mondo nuovo". È, in questo contesto, che si collocano la sua originalità metodologica, la sua sensibilità educativa e la sua cura pedagogica. Il che significa evidenziare il nesso inscindibile tra la questione educativa e la questione antropologica, tra la questione antropologica e la questione sociale.

Gli scritti e i documenti inediti e rari, raccolti da Augusto Scoccherà nel volume che ha intitolato *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, offrono una riprova di questa ampiezza d'orizzonte, che ha caratterizzato in misura crescente l'impegno della Montessori. Pubblicato dalle Edizioni Opera Nazionale Montessori, per le celebrazioni del cinquantesimo anniversario della morte di Maria Montessori e con il patrocinio scientifico del Consiglio Nazionale delle Ricerche, il volume si compone di venti contributi e di nove lettere e documenti, preceduti e conclusi da interventi dello stesso Scoccherà. Così viene offerta una visione abbastanza articolata dell'*impegno educativo e sociale* della Montessori, facendo riferimento all'ultima Montessori, quella impegnata nella "ricostruzione mondiale" nella convinzione che si possa realizzare "l'unità del mondo attraverso il bambino" chiarendo "il metodo del bambino" per "la formazione dell'uomo nuovo".

Una tale connotazione fa giustizia di alcuni stereotipi, che ca-

ratterizzano la percezione della Montessori. La quale, certamente, è stata la grande educatrice dell'infanzia che tutti sanno, ma è stata anche di più: una vera e propria pensatrice e operatrice sociale, ed è bene che si conosca nella sua complessità, anche se questo può comportare una revisione del senso che la sua opera ha avuto. Il problema che ci pare importante affrontare è quello di evitare finalmente alcune forme di riduzionismo metodologico nei confronti della Montessori: la sua figura grandeggia tra i protagonisti del Novecento, alle cui conquiste ha contribuito – ecco il punto – non solo in termini pedagogici.

Proprio per questo mi sembra importante *concludere* ricordando un fatto relativo al *rientro in Italia* di Maria Montessori dopo nove anni di assenza. Su invito del governo fu invitata a Roma e la mattina del 3 maggio 1947 l'Assemblea Costituente della Repubblica italiana interruppe i suoi lavori, e i 515 deputati si alzarono in piedi e tributarono un grande applauso a Maria Montessori. A rivolgerle un saluto fu Maria De Unterrichter Jervolino, la quale tra l'altro disse: "A lei che ricostruendo l'uomo nel bimbo ha già attivamente concorso a creare una pietra angolare per la pace nel mondo, va in questo momento anche il saluto della Costituente italiana, dove, ridando alla nostra Patria un volto di vera democrazia, si riedifica per il nostro popolo una vita più umana e più buona".

In particolare la Jervolino metteva in luce il debito civile nei confronti della Montessori, dichiarando anzi tutto che "questa donna italiana è stata capace di polarizzare intorno al suo nome l'interesse del mondo con la sola forza di una vita genialmente spesa nel lavoro e nella ricerca, in un campo, come quello educativo, in cui la donna è particolarmente chiamata ad operare", e aggiungendo che "molto si parla di pace in quest'ora nei congressi femminili internazionali di ogni tendenza politica. Ma poche donne, forse nessuna, abbiamo sentito affrontare il problema della pace nel mondo con occhio limpido, abituato all'indagine scientifica e con cuore di donna, coine da Maria Montessori". Al ministero degli Affari esteri il diplomatico conte Carlo Sforza, che fin dagli anni Dieci aveva espresso il suo interesse per la Montessori, la saluta con un ricevimento ufficiale.

Dal canto suo il ministro della Pubblica istruzione, Guido Gonella, rivolgendosi alla Montessori, ebbe a dire che “la scuola italiana le è grata di avere assunto e serbato la sua ideale rappresentanza nel mondo”» E lo stesso Gonella, inaugurando il Congresso di San Remo del 1949, riconobbe alla Montessori la “capacità di unire, nella sua, tutte le voci e di lanciare oggi un messaggio di fraternità per la interiore rigenerazione dell’uomo come condizione della comune salvezza”.

A distanza di settant’anni, quegli apprezzamenti sintetizzano efficacemente il debito nei confronti della Montessori, per cui è da rallegrarsi che, in questi anni, le istituzioni educative montessoriane abbiano avuto in Italia un evidente sviluppo. Da un censimento effettuato dall’Opera Nazionale Montessori nel 2000 risulta che 250 sono i Nidi d’infanzia, le Case dei bambini e le Scuole elementari di indirizzo montessoriano con prevalenza di scuole paritarie; mille sono gli insegnanti montessoriani in servizio; e circa diecimila famiglie sono a contatto con le istituzioni montessoriane.

Cifre eloquenti per la loro consistenza, a cui dovrebbero aggiungersi la letteratura e la pubblicistica sul pensiero oltre che sul metodo montessoriano.

Va anche segnalato che, a livello degli *Orientamenti per la scuola dell’infanzia* e dei *Programmi per la scuola elementare* del Ministero della Pubblica Istruzione, l’influenza della Montessori è evidente. La cosa è importante perché non riguarda la metodologia montessoriana ma l’impianto antropologico della sua pedagogia. Al riguardo torno a ribadire che il pensiero montessoriano va colto nella sua dimensione scientifica e filosofica, etica e sociale. A questa portata polivalente vorrebbe richiamare la presente pubblicazione, con cui si vuole contribuire alla conoscenza della Montessori, colta nel complesso e nella complessità del suo pensiero e della sua opera.

## Bibliografia

**Opere di Maria Montessori:** *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, Opera Nazionale Montessori, Roma 2004; *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952, 1970; *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962; *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970, 1992; *Educazione per il mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970, 1991; *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970; *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1970; *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Scritti e documenti inediti e rari a e. di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.

**Opere sulla Montessori:** E. Lisi, *Maria Montessori e la "ricostruzione" dell'"Uomo" nel bambino*, Ferrara, Messina 1967; A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Scandicci 1990, Id., *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997; G. Galeazzi, *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino 1991; C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori (Aspetti innovativi. Implicazioni operative)*, pref. di G. Ballanti, Anicia, Roma 1990.

**Altre opere:** V. Packard, *Bambini in pericolo*, Editori Riuniti, Roma 1983; M. Winn, *Bambini senza infanzia. Cosa ne è della innocenza dell'infanzia?*, A. Armando, Roma 1984; N. Postman, *Scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, ivi 1982; G. Mendel *Infanzia, nuova classe sociale. Sociopsicoanalisi dell'autorità*, ivi 1974; A. Miller, *La persecuzione del bambino: le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1981; J. Maritain, *L'educazione al bivio*, in *Per una filosofia dell'educazione*, a c. di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2001; K. R. Popper, *La lezione di questo secolo*, Marsilio, Venezia 2001; A. C. Moro, *I diritti inattuati del minore*, La Scuola, Brescia 1983; M. Petitclerc, *Rispettare il fanciullo. Riflessioni sui diritti del fanciullo*, Elledici, Leumann 1991.

---

*L'umanesimo cosmico di Maria Montessori*, in Maria Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona, 2006, pp. 9-41 (con tagli).



## PARTE QUARTA

### SEGNALAZIONI MONTESSORIANE

*Questa quarta parte comprende una serie di scritti, per così dire, minori; infatti si tratta di segnalazioni relative a eventi e anniversari, di recensioni di libri di Maria Montessori, di Augusto Scocchera e di Giacomo Cives e di ricordi di Augusto Scocchera, Anna Maria Ferrati e Giacomo Cives. Tutti contributi che hanno un carattere di complemento o completamento di riflessioni, svolte in altre sedi in modo più ampio e che qui assumono un carattere più personalizzato, in quanto fanno riferimento a incontri che mi hanno coinvolto o influenzato per la loro dimensione culturale e amicale.*

***1. Letture montessoriane***

1. La Dottoressa e il Priore - 2. Maria Montessori  
(Iniziative editoriali e culturali - Il bambino in famiglia - Educazione e pace) -
3. Augusto Scocchera  
(Una storia per il nostro tempo -  
Casa dei bambini e nuova Scuola degli Orientamenti) -
4. Giacomo Cives (Una pedagogia scomoda)
5. Ricorrenze  
(Un centenario significativo - Attualità di Maria Montessori)

***2. Memoria di montessoriani***

1. Augusto Scocchera - 2. Anna Maria Ferrati - 3. Giacomo Cives

## 1. LETTURE MONTESSORIANE

### 1. La Dottoressa e il Priore

Sono apparse recentemente *Tutte le opere* di don Lorenzo Milani nella prestigiosa collana “Meridiani” di Mondadori, e alcuni scritti inediti di Maria Montessori; contemporaneamente prosegue la ripubblicazione di significativi scritti milanesi e delle maggiori opere montessoriane nella sezione montessoriana della collana “Elefanti” di Garzanti. Tutto ciò induce a riflettere ulteriormente su queste due grandi figure, le quali, al di là delle evidenti differenze, hanno in comune il fatto d’essere stati strenui sostenitori dei diritti della persona umana a partire dalle persone che sono meno tutelate, cioè i bambini. Per quanto la Montessori si sia interessata anche della condizione femminile e don Milani di quella operaia, è all’infanzia che l’una e l’altro hanno dedicato la loro opera, perché i bambini sono i più indifesi. Così la Montessori e don Milani hanno speso la loro vita per il riconoscimento ai bambini dello statuto di persone, per cui sono detentori di diritti umani, specificati in riferimento all’età.

Detto questo, mi preme sottolineare che tale consapevolezza ha nella Montessori e in don Milani, non solo una connotazione educativa e pedagogica, ma anche una valenza propriamente antropologica e sociale, che vorrei sintetizzare con due immagini montessoriane: quella del bambino come *pagina bianca*, cioè pagina che è tutta da scrivere a cominciare dal capitolo dei diritti dell’infanzia; e quella del bambino come *cittadino dimenticato*, cioè non riconosciuto nel suo essere cittadino a pieno titolo, pur se non esercita direttamente la sua cittadinanza. Per scrivere su quella pagina e per superare quella dimenticanza, occorre un’azione educativa a portata sociale, che comporta un cambiamento culturale, vale a dire il passaggio da una mentalità proprietaria ed escludente a una mentalità umanista e includente, tale da riconoscere a ogni persona la sua dignità senza limitarla con possessi e esclusioni: né di genere né di condizione né di età. Da qui l’affermazione perentoria di don Milani, secondo cui la scuola è chiamata a formare nei ragazzi il senso della legalità e dall’altro la volontà di leggi migliori.

Emerge così che il pensiero e l'azione della Dottoressa e del Priore hanno una valenza, oltre che in termini di educazione e istruzione, anche in ottica antropologica e sociale, etica e politica; il che, lungi dallo sminuire la dimensione pedagogica e didattica, permette di coglierla meglio: in tutto il suo carattere innovativo. Da qui la definizione con cui li vorrei accomunare, cioè *pensatori tra società e infanzia*, in quanto hanno mostrato che l'educazione va collocata in un orizzonte che non è solo pedagogico, ma propriamente culturale e finanche filosofico, nel senso che la loro opera comporta (in maniera più o meno esplicita) una visione antropologica ed etica che chiama in causa una rinnovata concezione dell'uomo e della società. Infatti, la richiesta di rinnovamento nella Montessori riguarda: l'antropologia (*La scoperta dell'infanzia*), la scuola (*la Casa dei bambini*) e la società (*Educazione e pace*); e in don Milani riguarda: la chiesa (*Esperienze pastorali*), la società (*L'obbedienza non è più una virtù*) e la scuola (*Lettera a una professoressa*).

Se si prescinde da tale articolata concezione, è inevitabile la riduzione dell'opera milaniana e di quella montessoriana a metodologie educative: esperienziale e irripetibile quella di don Milani, sperimentale e trasmissibile quella della Montessori, ma entrambe ristrette all'ambito della didattica, con una valutazione quindi parziale o unilaterale. Invece, se la Montessori e don Milani sono collocati nel più ampio contesto di un pensiero antropologico rivelano meglio la loro ricchezza, nel senso che proprio la gravidanza etica e sociale del loro impegno permette di apprezzare meglio la stessa valenza didattica e pedagogica della loro opera. Mi pare allora legittimo definirli due originali pensatori, sostenitori di un umanesimo inedito, in quanto non nasce da una teorizzazione astratta, bensì da un impegno concreto, frutto di scelte esistenziali o culturali, pastorali o scientifiche.

Con stili indubbiamente diversi, il prete Milani e la scienziata Montessori hanno realizzato un vero e proprio rovesciamento culturale: anziché muovere da un umanesimo dottrinale hanno preferito muovere da una umanizzazione esistenziale della persona colta nelle sue relazioni e nel suo sviluppo. E, questa, è la rivoluzione copernicana che può essere loro attribuita, fermo restando che essi l'hanno

realizzata in ambienti diversi e con modi diversi. Seppure si connotino in modo differente dal punto di vista epistemologico, essi si assomigliano dal punto di vista assiologico: hanno un'analoga passione educativa nei confronti dell'infanzia.

In tale contesto, mi sembra legittimo rintracciare nel pensiero montessoriano e in quello milaniano, nella evidente diversità di ispirazione, la comune aspirazione a realizzare un significativo percorso formativo, che contrassegnerei con tre categorie: **Persona**, **Politica**, **Pace**, per dire che il fondamento è dato dai diritti del bambino in quanto persona umana; l'orientamento è dato dalla democrazia in quanto forma umanistica della vita politica; e il coronamento è dato dalla laboriosità in quanto via della pace intesa come costruttiva operosità. A tal fine, la Montessori e don Milani insistono in particolare sulla importanza della lingua. "Mancando del linguaggio scritto un uomo rimane fuori della società", scriveva la Montessori in *Formazione dell'uomo* (1950), e don Milani in *Lettera a una professoressa* (1957) affermava categoricamente che "è la lingua che fa eguali". Da qui l'idea di una democrazia che non può essere solo aritmetica, ma deve essere soprattutto linguistica, nel senso che occorre non solo contare le persone ma farle contare, e per questo è necessario non solo dare la parola, ma prima ancora dare le parole. Ebbene, il percorso indicato (delle tre P) è molto di più che una teoria pedagogica o una prassi educativa, configura una vera e propria visione antropologica, che si può qualificare come umana, umanistica e umanizzante.

In tale orizzonte si coglie il duplice significato della portata sociale che Montessori e Milani attribuiscono all'educazione. In primo luogo, nel senso che l'educazione non può prescindere dal contesto sociale, ma con esso deve misurarsi e su di esso deve influire in un incessante processo di umanizzazione. In secondo luogo, nel senso che la società non può fare a meno dell'educazione, se intende realizzare una convivenza civile, impegnata a coltivare l'umanità dell'uomo. Entrambi questi aspetti sono stati tenuti presenti dalla Montessori e da don Milani che hanno così aperto l'educazione oltre il significato pedagogico e didattico, per collocarla nell'orizzonte civile e politico, culturale ed ecclesiale.

A questo punto, però, è da precisare che la scoperta dell'infanzia, operata dalla Montessori, può essere oggi compromessa dal fatto che la società contemporanea risulta caratterizzata, tra l'altro, da due fenomeni. Anzitutto, la cosiddetta *scomparsa dell'infanzia* (Neil Postman), per cui si è parlato di *bambini senza infanzia* (Marie Winn) e di *bambini in pericolo* (Vance Packard), e oggi si parla di *infanzia a rischio* (Giulio Cederna), nel senso che l'odierna società non rispetta la dignità dell'infanzia e la sua specificità, ma la usa o addirittura ne abusa, la emargina o la marginalizza, per cui la educazione è sempre violenta (nera o bianca) produce sopraffazione (Alice Miller) o colonizzazione (Gérard Mendel) dell'infanzia. Inoltre va tenuta presente la cosiddetta *mutazione dell'infanzia*, per cui oggi si parla di *nativi digitali* (Marc Prensky) ovvero di *nati liquidi* (Zygmunt Bauman), tanto da sostenere che siamo in presenza di *nuovi bambini* (Paolo Ferri).

Di fronte alla inedita situazione s'impone una *riscoperta dell'infanzia*, per cui c'è bisogno di *ripensare l'infanzia*, nell'ottica di *ragazzi che rivoluzionano il sapere* (Michel Serres). Si pone allora l'interrogativo se la lezione montessoriana e milaniana possa aiutare tale riscoperta; ritengo che si possa rispondere positivamente per il fatto che la lezione della Dottoressa e del Priore si identifica con l'imperativo a coltivare l'umano nell'uomo, e a umanizzare le strutture della società. Pertanto, in presenza delle trasformazioni culturali e sociali degli ultimi decenni, occorre trovare il modo di onorare concretamente i diritti dell'infanzia, a cominciare da un diritto sotteso a tutto il pensiero montessoriano e milaniano, cioè il diritto alla conoscenza, un diritto che oggi si va configurando come un diritto primario e prioritario proprio alla luce delle trasformazioni tecnologiche e culturali che toccano da vicino l'identità stessa dell'uomo e del bambino.

Quindi, a cinquant'anni dalla morte di don Milani e a sessantacinque da quella di Maria Montessori, la loro lezione risulta feconda sia nel senso che essi forniscono ancora delle risposte valide, sia nel senso che essi invitano a non sottrarsi alle domande conseguenti alle *res novae*: l'intento è sempre quello di realizzare una società che sap-

pia essere all'altezza della dignità dell'infanzia. In breve, mi sembra legittimo sostenere che Maria Montessori e don Lorenzo Milani non sono solo due grandi educatori e pedagogisti, ma anche due autentici pensatori sociali, che hanno elaborato una originale forma di umanesimo, in quanto, pur in modi molto diversi, la Dottoressa e il Priore si sono fatti sostenitori di una rinnovata concezione antropologica e di una innovativa cultura dei diritti dell'infanzia che hanno saputo tradurre in una esperienza di scuola come luogo di promozione umana, di liberazione intellettuale e di emancipazione civile.

---

*Milani e Montessori, una lezione feconda*, in "Innovatio educativa", 2018, n. 4-5 , pp. 29-31

## 2. Maria Montessori

### *Iniziative editoriali e culturali*

Alcune recenti iniziative mi sembrano testimoniare chiaramente il rinnovato interesse per Maria Montessori, la grande pedagogista nata a Chiaravalle di Ancona nel 1870 e morta in Olanda nel 1952. Due, in particolare, sono le iniziative che mi paiono più significative.

La prima è data dalla pubblicazione in edizione economica delle principali opere montessoriane; questa iniziativa si deve all'editore Garzanti di Milano che ha in catalogo l'*opera omnia* della Montessori e che ha in, in accattivante veste editoriale, riproposto alcuni capolavori montessoriani in formato tascabile e a prezzo accessibile, per giungere dunque a un vasto pubblico, e specialmente ai genitori oltre che agli insegnanti. Per quest'ultimi la lettura e la discussione delle opere montessoriane rappresenterebbe un'efficace forma di *autoaggiornamento*, ben più sollecitante di tanto "bla-bla" pseudo-pedagogico, di tanta "agitazione" didattica e di tanto funzionalismo psicologico e sociologico. Ma la lettura delle opere montessoriane (in particolare di un volume come *Il bambino in famiglia*) tornerebbe di grande utilità anche per i genitori: li aiuterebbe a prendere coscienza del loro ruolo, scoprendone il valore ma anche le insidie. Sia gli insegnanti che i genitori potrebbero soprattutto ritrovare nella lettura dei libri della Montessori il senso *etico* della loro opera educativa; infatti, la Pedagogista senza cadute nel moralismo aiuta a esplicitare l'intrinseca moralità del fatto educativo: sia la dignità dell'educando (persona da mettere in condizione di svilupparsi) sia la dignità dell'educatore (persona chiamata ad aiutare questo sviluppo).

La seconda iniziativa che sottolinea quella che è stata chiamata "*la riscoperta della Montessori*" (G. Cives) è data dalla costituzione di un *Centro studi di ricerca e formazione* nell'ambito dell'Opera Nazionale Montessori; di questo nuovo organismo fa parte anche uno studioso marchigiano Augusto Scocchera, presidente della sezione di Ancona dell'ONM e autore di una originale monografia montessoriana, che ha recentemente ricevuto il "Premio Crocioni" ad Ancona. Proprio da questo Centro studi è partito un appello per

una rinnovata responsabilità educativa e civile, un appello che, nel nome della grande tradizione educativa montessoriana, vuole -di fronte ai crescenti fenomeni come il degrado sociale, la violenza, e lo sfruttamento dell'infanzia- avanzare una rinnovata progettualità all'insegna della razionalità e dell'impegno educativo a vantaggio del bambino e dell'uomo; da qui l'imperativo di rilanciare la centralità dell'educazione e della scuola, nella convinzione che per il recupero e la crescita civili il terreno educativo è decisivo.

Ebbene, in un momento in cui risulta essere entrata in crisi l'idea di infanzia (nella sua specificità, che reclama rispetto) e anche l'identità degli educatori (delle loro responsabilità, che reclamano preparazione), la pedagogia montessoriana mi sembra un richiamo persuasivo per una duplice rivendicazione. *In primo luogo* il valore dell'infanzia, denunciando i rischi della cosiddetta "scomparsa dell'infanzia" (N. Postman) nel senso che i mass-media (specie la televisione) contribuiscono con i loro messaggi, che giungono a tutti in modo indiscriminato, a produrre *adulthood nell'infanzia*, per cui si parla di "bambini in pericolo" (V. Packard) e di "bambini senza infanzia" (M. Winn) e *infantilismo negli adulti*, sempre meno all'altezza del loro impegno educativo, sempre più espressione di una "società disorientata" (V. Brezinka). *In secondo luogo*, quella montessoriana mi sembra importante per rivendicare la **dignità dell'infanzia**, in quanto denuncia le varie forme di violenza attuate nei confronti dei minori, non solo attraverso l'uso all'infanzia (nel senso che viene strumentalizzata per fini economici) o, peggio l'abuso all'infanzia (nelle sue diverse declinazioni), ma anche attraverso il rapporto stesso tra adulto e bambino. Un rapporto contrassegnato (avvertiva la Montessori) da una lotta che è madre di tutte le guerre, una lotta con cui l'adulto vuole sottomettere il bambino.

Diversamente da certi studiosi posteriori, che considerano sempre violenta ogni forma di pedagogia (nera o bianca che sia) in quanto l'opera educativa sarebbe di per sé soprafattrice e persecutoria nei confronti dell'infanzia, la Montessori, pur riconoscendo che la pedagogia può arrivare a tali esiti, ritiene che la pedagogia possa configurarsi anche in maniera liberatrice, a condizione che essa

sia liberata da riduttivistiche concezioni antropologiche; solo in tal modo la pedagogia può riuscire nel suo vero compito, che è quello di “*normalizzare*” il processo di sviluppo deviato da scorrette concezioni dell’uomo e del bambino. Autentica educazione è per la Montessori quella che s’identifica con lo sviluppo “naturale”, nel senso che è capace di liberare la persona dai condizionamenti negativi e di liberarla nelle sue potenzialità positive: *l’autoperfezionamento* dell’uomo, ovvero la conquista della propria autonomia di persona, ecco il senso vero dell’educazione, che la Montessori ha efficacemente sintetizzato dicendo che il bambino rivolge all’adulto una sola richiesta: “*Aiutami a fare da me*” E’ la richiesta di essere rispettato, il che concretamente significa : essere amato; non dimentichiamo che la mancanza di amore segna profondamente l’intera esistenza di una persona, tanto che si è parlato della “ferita dei non amati” (P. Schellenbaum).

Ma perché ci sia questo rispetto (e amore) dell’infanzia occorre che se ne abbia un’idea positiva, cioè che si consideri la minore età non una minorità, ma un’età ricca di valore umano. La Montessori invita a riconoscere la ricchezza attuale (non solo potenziale) dell’infanzia, che ha valore non solo nella prospettiva dell’età adulta, ma in sé stessa, anzi per tanti aspetti il significato dell’età infantile sta nel fatto che “*il bambino è padre dell’adulto*”. Da questa considerazione nasce il rispetto per l’infanzia e quindi un modo nuovo di impostare ***il rapporto adulto-bambino***, e questo nuovo rapporto è il presupposto per avviare una nuova società, una società sana, perché autenticamente umanistica, che è in alternativa a quella società che è pseudo-umanistica in quanto, dietro l’esaltazione dell’uomo, cela il disprezzo dell’uomo nell’infanzia ed è pertanto malata di violenza a cominciare dalla violenza nei confronti dell’infanzia. Nel nuovo contesto di scoperta del bambino (della sua dignità) è dato di cogliere “*il segreto dell’infanzia*”, e si rende evidente il nesso inscindibile tra *educazione e pace*, il rapporto di interazione che le lega.

È in questo orizzonte che acquista il suo significato più vero la metodologia elaborata dalla Montessori per una educazione “normalizzata”. Quattro sono i pilastri dell’edificio montessoriano: *l’educando*

protagonista, *l'ambiente* su misura, *il materiale* preordinato e *l'educatore* assistente. Si tratta di un metodo profondamente innovatore già per il fatto che è fondamento non di una teoria dell'insegnamento, bensì di una teoria dell'apprendimento. Ma (aggiungerei) la centralità dell'educando non scade in nessuna forma di "puerocentrismo", in quanto si realizza attraverso ambiente, materiale e osservazione scientificamente predisposti e realizzati. Si rendono così evidenti le due coordinate che individuano il metodo montessoriano: da una parte, un rispetto religioso del bambino in quanto persona e dunque caratterizzato da dignità, e, dall'altra parte, una preparazione scientifica dei mezzi e degli strumenti che richiede competenza specifica da parte dell'educatore.

Proprio l'intrecciarsi di spirito religioso e scientifico connota originalmente l'impostazione socio-educativa della Montessori e le permette di evitare sia forme di *confessionalismo*, sia forme di *scientismo*, evidenziando invece la dimensione propriamente etica della questione educativa, come nuova forma di *umanesimo*. Che è questione non limitata all'età evolutiva né alla condizione individuale: la dimensione permanente e sociale dell'educazione fu ben presente alla Montessori, anche in ciò antesignana delle più recenti acquisizioni pedagogiche; infatti, la metodologia della Montessori è stata elaborata non solo per la scuola materna, ma anche per i successivi ordini di scuola, fino all'università (e in ogni caso l'applicazione si è rivelata fruttuosa). Non solo: tale metodologia -nata dall'incontro di medicina e pedagogia, di psicologia e didattica, di filosofia e tecnica- non esaurisce il suo significato nell'ambito della scuola, ma si applica anche alla famiglia, e rinnova in generale l'idea stessa di educazione in riferimento all'intera società. Con questo concetto di educazione come processo di liberazione della persona in un'ottica permanente e sociale, Maria Montessori rappresenta oggi un valido richiamo a non banalizzare l'educazione, a non restringerla solo a certi ambiti, a non appiattirla a livelli meramente pratici o tecnici, bensì a coglierla in tutta la sua complessità quale efficace "*aiuto alla vita*".

Da quanto detto consegue che sono da considerare positive tutte le *iniziative* finalizzate a far conoscere e approfondire il pensiero mon-

tessoriano, e pertanto vanno apprezzate alcune iniziative intraprese nelle Marche come la “*Giornata montessoriana*” che annualmente la sezione di Ancona dell’Opera Nazionale Montessori dedica alla pedagoga, la progettata *Fondazione “Chiaravalle per la Montessori”* dell’amministrazione comunale chiaravallese, e la recentissima istituzione di un *Centro di pedagogia dei diritti umani e della pace* che l’Accademia marchigiana di scienze, lettere e arti di Ancona ha intitolato a Maria Montessori. Si tratta di iniziative che, con caratteri e modi diversi, risultano tutte finalizzate alla riproposta del *pensiero montessoriano*, superando certe impostazioni polemiche che hanno invece caratterizzato la valutazione della Montessori in passato. Sono ormai datati i contrastanti giudizi di idealisti e positivisti, di laici e cattolici, come datate sono anche le riduttive interpretazioni che considerano (pro o contro) la concezione montessoriana come una semplice metodologia o quelle anche più riduttive che la limitano al campo della pedagogia speciale ovvero della pedagogia della scuola materna.

Una lettura completa e approfondita dell’opera montessoriana ne evidenzia invece la portata non solo metodologica ma anche pedagogica; anzi, si può dire: non esclusivamente educativa ma propriamente sociale, non solo relativa all’infanzia ma propriamente all’antropologia, non solo di carattere tecnico ma propriamente etico. In questa ottica, il pensiero della Montessori è ancora in gran parte da mettere a frutto, e si può allora concludere che la cosiddetta “*riscoverta della Montessori*” avviata negli ultimi anni deve essere sviluppata adeguatamente. La pedagoga marchigiana non ha certo tutte le soluzioni per risolvere i problemi della nostra società, ma certo può alimentare la fiducia che tali problemi sono risolvibili e aiutare a riconoscere che l’educazione e la scuola sono fattori fondamentali per fuoriuscire da tale crisi, a patto, però, di concepirli, in tutta la loro valenza antropologica, sociale ed etica.

---

*L'attualità della grande educatrice di Chiaravalle: Maria l'umanista*, in “Corriere Adriatico”, 16 febbraio 1994, p. 9

### *Il bambino in famiglia*

Di Maria Montessori (nata a Chiaravalle nel 1870 e morta in Olanda nel 1952) gli studiosi hanno dato numerose interpretazioni e valutazioni; ma, pur nella loro diversità, essi concordano fondamentalmente su un punto: nel riconoscere che è stata la pedagogista marchigiana, come scrisse il Calò, “a segnare un’orma incancellabile nella storia della educazione contemporanea”. Il suo contributo, come acutamente è stato sottolineato dal Volpicelli, può ricondursi al “motivo fondamentale della dignità del fanciullo”. Intorno a questo concetto ruota tutta la metodologia educativa della Montessori, la quale – non dimentichiamolo – prima d’essere una pedagogista è stata una educatrice che ha molto studiato e amato i bambini; è lei stessa a ricordarlo: “solo l’osservazione immediata dei bambini dei quali si è rispettata la libertà, mi ha rivelato talune leggi della loro vita interiore, che ho poi scoperto essere di valore universale.

La *Casa dei bambini* – così si chiama la istituzione avviata dalla Montessori fin dal 1907 e oggi diffusa in tutto il mondo – rappresenta la traduzione organizzativa dei principi ispiratori del metodo montessoriano. Indubbiamente bisogna distinguere tra Montessori e montessorismo o, più precisamente, certo montessorismo, che ha spesso sclerotizzato il metodo della pedagogista chiaravallese, soprattutto nella parte didattica, che può finire per essere rigida e arida, laddove nella Montessori tutta la vita della Casa dei bambini – come ha bene evidenziato il citato Volpicelli – è animata da un “vivace spirito di giuoco: giuoco la vita pratica, giuoco gli esercizi, e giuoco insito anche nel materiale di sviluppo”.

Ma veniamo a indicare le principali idee pedagogiche della Montessori, e per far ciò mi rifarò ad un libro, di cui consiglio vivamente la lettura sia agli insegnanti, sia soprattutto ai genitori, perché in esso la Montessori è riuscita, in modo essenziale e convincente, a presentare le motivazioni, i principi e le finalità della sua opera; si tratta del volume intitolato *Il bambino in famiglia* che raccoglie le conferenze tenute nel 1923 a Bruxelles (e pubblicato da Garzanti di Milano). La Montessori vi appare nella sua più vitale dimensione di educatrice appassionata, tesa a far “comprendere meglio il bambino e per

operare alla sua difesa, ed al riconoscimento dei suoi diritti” (p. 7).

Convinta che “l’educazione infantile è il problema più importante dell’umanità” (p. 55), la Montessori ritiene che “il primo passo per risolvere integralmente il problema dell’educazione non deve essere fatto verso il bambino, ma verso l’*adulto educatore*: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo dei molti preconcetti: infine cambiare i suoi atteggiamenti morali” (p. 131). Il secondo passo consiste “nel preparare un *ambiente adatto* al bambino e nel riconoscere, in generale, che egli ama il lavoro e l’ordine per sé stessi, e nell’osservarlo per riconoscere le manifestazioni del suo spirito che sta sbocciando” (p. 101). Ne consegue che “la più grande responsabilità che ha l’adulto come educatore del bambino che si sta costruendo è di non cancellare i disegni che il bambino fa nella sua *cera molle* interiore” (p. 50).

Eccoci ad un punto che ha fatto discutere: il bambino secondo la Montessori può essere sì considerato “cera molle”, ma – sottolinea la pedagoga marchigiana – ciò non significa che “l’educatore debba approfittare di questa condizione per plasmare il bambino”, ma che “il bambino deve egli stesso plasmare la sua cera molle” (p. 43). Non bisogna mai dimenticare, infatti, che “il bambino, come tutti gli esseri umani, ha una personalità tutta sua” (p. 53); “il bambino che si incarna è un *embrione spirituale* che deve vivere, per se stesso, nell’ambiente” (p. 30). Nasce da queste convinzioni la montessoriana *educazione alla libertà*. In proposito, però, è da precisare che “dare la libertà al bambino non vuol dire abbandonarlo a sé stesso e, tantomeno, trascurarlo” (p. 56); infatti, “la libertà dell’educazione non deve essere fraintesa in modo da credere che non si debbano correggere i difetti in generale” (p. 99).

In questo contesto educativo, i principi che la Montessori indica sono tre. In primo luogo, occorre “rispettare tutte le forme di attività ragionevole del bambino e cercare di intenderle” (p. 102). In secondo luogo, “bisogna assecondare quanto più è possibile il desiderio di attività del bambino: non servirlo, ma educarlo all’indipendenza” (p. 106). Infine, “poiché il bambino è assai sensibile, più di quanto si creda, alle influenze esteriori, dobbiamo essere molto guardinghi nei nostri rapporti con lui” (p. 109).

Ho fatto questa serie di citazioni per lasciar parlare la stessa Montessori, e presentarla, attraverso le sue parole, nella sua veste educativa più che didattica, perché sono convinto che la comprensione degli aspetti fondamentali del suo metodo (l'ambiente adatto a misura di bambino, il materiale scientifico per l'autoeducazione, e la maestra "direttrice" dell'autonoma attività infantile) sia possibile tenendo ben presente, più che la lettera delle indicazioni didattiche, lo spirito pedagogico che le ispira. In tal modo, mi sembra che meglio si possa comprendere l'originale contributo che la Montessori ha dato per cercare di riempire quella "*pagina bianca*" che esiste nella figura ancora sconosciuta del bambino" (p. 12).

Ed è operazione urgente, questa, in quanto, mentre l'uomo andrebbe degenerando, il bambino lo aiuta a salire" (p. 38), nel senso che – precisa la Montessori con un vivo esempio – "il bambino che ama sveglia, non soltanto al mattino, il padre e la madre, che dormono e spesso si addormentano alla vita! Tutti noi (aggiunge la Montessori) abbiamo la tendenza a dormire sulle cose e occorre un essere nuovo che ci svegli e ci tenga desti, con modi che non sono i nostri, qualche essere che agisca diversamente da noi ed ogni mattina venga a dirci: 'guarda, c'è un'altra vita, vivi meglio" (p. 38). In questa prospettiva si può capire perché la Montessori parlasse (come già Freud) del *bambino quale padre dell'uomo*, cioè considerasse il bambino come uomo che lavora a costruire l'uomo.

---

*Attualità della Montessori*, in "Ancona Provincia", 1980, n. 4, pp. 42-43

### ***Educazione e pace***

Sono trascorsi oltre settant'anni dal primo saggio (una conferenza del 1932) e oltre cinquant'anni dalla prima edizione del suo volume sulla pace (1949), ma la riflessione della Montessori è tutt'altro che datata, anzi per certi aspetti possiamo dire che – alla luce dello sviluppo delle scienze biologiche, psicologiche, sociali e pedagogiche – la Montessori ha anticipato molteplici impostazioni e soluzioni. La trattazione svolta nel libro *Educazione e pace* (che viene ora riproposto dall'Opera Nazionale Montessori, da Garzanti era da tempo esaurito), pur risentendo del carattere che ha occasionato gli interventi, e pur con le inevitabili ripetizioni di alcuni concetti (ciò, peraltro, serve a richiamare l'attenzione su quelli che sono dalla Montessori considerati i cardini della questione), presenta una sua organicità.

La riflessione muove dalla considerazione che la lotta fra l'adulto e il bambino è «la madre di tutte le guerre», per passare al «bivio» di fronte al quale si trova la civiltà, quello tra il senso dell'unità del genere umano e le artificiose divisioni che vi si contrappongono; da qui il compito assegnato all'educazione, che sarà “l'arma della pace” a condizione di rinnovarsi radicalmente per rispondere alle esigenze attuali. Un tale rinnovamento ha come base una ***nuova considerazione del bambino***, che la Montessori di volta in volta definisce “embrione spirituale”, “padre dell'adulto”, “mente assorbente” e “cittadino dimenticato”; ma anche un'idea affatto nuova dell'educazione, sia in senso individuale che sociale: sono, queste, le condizioni che rendono possibile ripristinare lo “sviluppo normale” dell'uomo. A questo è finalizzato il metodo Montessori, da intendersi non tanto in termini di metodica quanto di condizione perché si attui lo sviluppo normale del bambino; pertanto è essenziale seguire lo sviluppo spontaneo del bambino: ma per essere alla sua altezza, l'educazione ha bisogno che siano superati pregiudizi, luoghi comuni, pigrizie intellettuali e culturali, per un verso, e che si faccia strada la necessità di tenere collegato lo sviluppo scientifico e la dignità della persona.

Guardando alle finalità, che la Montessori si proponeva, possiamo individuare un triplice compito, cui la Dottoressa si è dedicata

lungo tutto il suo impegno di educatrice, vale a dire l'avvio di tre ambiti di ricerca: la *scienza dell'infanzia*, la *scienza della formazione* e la *scienza della pace*, dove il termine scienza vuole indicare la necessità di fuoriuscire da una logica moralistica o edificante, approssimativa o empirica, per fare posto ad una concezione fondata rigorosamente: il che comporta avvalersi della consapevolezza filosofica e della competenza pedagogica, oltre che delle conquiste propriamente scientifiche. Si tratta di tre scienze che sono tra loro strettamente collegate in una *visione antropologica*, innovativa dell'idea di uomo e del suo sviluppo. Ebbene, ci sembra che in *Educazione e pace* si forniscano gli elementi essenziali per questa triplice fondazione disciplinare.

La *scienza dell'infanzia* comporta il riconoscimento della dignità della persona umana fin dall'infanzia. Da qui la *denuncia* della pericolosità di un rapporto adulto-bambino all'insegna della «violenza» (l'assoggettamento o la conformazione del bambino all'adulto) e la conseguente *richiesta* di fuoriuscire da una tale impostazione, avviando un processo di *normalizzazione*. È qui anticipata, ma in termini che evitano il radicalismo ideologico, la critica della cosiddetta «pedagogia nera» (A. Miller) e della cosiddetta «colonizzazione dell'infanzia» (G. Mendel).

La *scienza dell'educazione*, conseguentemente, viene configurata dalla Montessori come un aiuto alla crescita: ecco il senso del metodo, fondato sulla osservazione diretta dell'educando da parte dell'educatore, sulla organizzazione ambientale a misura del bambino, e sulla invenzione del materiale in grado di favorire l'autoeducazione: realizzando queste condizioni lo sviluppo sarà «normale», vale a dire rispettoso della specificità dell'infanzia. In questo senso si può legittimamente attribuire alla Montessori *la scoperta del bambino* (come suona il titolo della nuova edizione della prima opera montessoriana: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*). Una scoperta che – occorre aggiungere – rischia oggi di essere compromessa da una società e da una cultura che tradiscono allegramente la specificità dell'infanzia, per cui si parla di *scomparsa dell'infanzia* (N. Postman), vale a dire di *bambini in pericolo* (V. Packard) o addirittura di *bambini senza infanzia* (M. Winn).

In questo contesto si rende urgente la *scienza della pace* che si articola in due momenti: la *polemologia*, come studio dei conflitti, in particolare di quel conflitto (adulto-bambino) che è alla base di tutti gli altri; e la *irenologia*, come studio dell'equilibrio, che continuamente si raggiunge e si rinnova nell'ambito di uno sviluppo normalizzato. Si anticipa qui la fondazione di una duplice ricerca che sarà svolta in modo sistematico e in chiave sociologica da G. Bouthoul, il quale ha sostenuto la necessità sia dello "studio obiettivo del *fenomeno guerra* (cioè della *polemologia*)" sia dello "studio non meno attento del *fenomeno pace* che, simmetricamente, chiameremo irenologia)". La Montessori avrebbe condiviso la convinzione del sociologo francese, secondo cui "non si può studiare la pace se non in funzione della polemologia", perché solo l'individuazione della matrice conflittualista e il suo superamento permette di guardare alla pace in termini possibili, e non utopistici.

Della necessità di queste tre scienze si è fatta sostenitrice la Montessori, la quale per la loro elaborazione ha operato anche in modo filosofico e con un afflato religioso, pervenendo alla individuazione di un ***orizzonte antropologico***, caratterizzato dal *rispetto* personalistico; all'adozione di una *procedura epistemologica*, caratterizzata dal *rigore* scientifico; e alla esplicitazione di una *finalità morale*, caratterizzata dalla *responsabilità* etica. Il tenere insieme queste ultime due istanze, per cui vengono evitati lo *scientismo* e il *moralismo*, è possibile alla Montessori grazie alla sua antropologia, che già in altra sede abbiamo avuto occasione di definire personalista, e che porta a rivendicare la *teoria dei diritti umani* anche per il bambino, che è persona nella specificità della sua condizione infantile: questa reclama una particolare attenzione perché quella dignità sia difesa ma non può essere motivo per negarla né per rinviarla al raggiungimento della maggiore età. Al riguardo si potrebbe affermare che nasce da qui il richiamo della Montessori al rispetto dell'infanzia, ed è con la Montessori che la questione assume una connotazione, per così dire, dottrinale o fondativa, che porta ad affermare i diritti dell'infanzia e, preliminarmente, "il diritto dell'infanzia al rispetto", per dirla col titolo di un'opera di J. Korczak (vittima della shoah).

Per tutto questo ribadisco che *Educazione e pace* è un libro importante: per impostare correttamente il problema della pace e della educazione alla pace, non meno che per comprendere la valenza filosofica e scientifica della concezione montessoriana, riconducibile ad alcune convinzioni di fondo, e precisamente: che la lotta tra adulto e bambino è all'origine di ogni altra lotta e che pertanto non si elimina la guerra se non se ne elimina la radice; che l'educazione alla pace non è un'educazione settoriale, ma è l'educazione *tout court* quando essa perde la sua dimensione antiscientifica e antisociale; che l'educazione alla pace non è tanto questione di contenuti o di insegnamento, quanto di "obbedienza alla vita". Proprio con questa espressione vorremmo concludere, perché ci pare che sintetizzi al meglio l'orientamento che ha caratterizzato l'impegno multiforme della Montessori per una rinnovata riflessione antropologica. Con questa complessità, e non solo con la sua metodologia, occorre confrontarsi, se ci si vuole misurare effettivamente con l'opera montessoriana.

---

*L'educazione "arma della pace" in Maria Montessori*, in "L'Osservatore Romano", 17 marzo 2005, p. 3.

### 3. Augusto Scocchera

#### *Una storia per il nostro tempo*

*Una storia per il nostro tempo* è l'accattivante titolo di un volume fresco di stampa. La storia è quella personale e intellettuale e scientifica di Maria Montessori, e a raccontarla è Augusto Scocchera, che con questa opera si conferma uno dei più preparati e acuti studiosi della grande educatrice marchigiana. È, infatti, la seconda monografia che Scocchera dedica alla Montessori; continua così la ricognizione finalizzata a tratteggiare, della Montessori un ritratto per molti aspetti inedito, nel senso che attraverso “*il lungo viaggio di Maria Montessori*” (questo il titolo che all'opera l'Autore voleva dare in prima battuta), Scocchera non semplicemente ripercorre la biografia della Montessori, ma soprattutto intende – per usare le sue stesse parole – “sottoporla ad un ininterrotto pedinamento di analisi e di interpretazione”. Un obiettivo pienamente raggiunto, perché questo studio storico-evolutivo sa mostrare la complessità del pensiero e dell'opera di Maria Montessori, troppo spesso ancor oggi considerata in modo riduttivo.

Sono convinto – e questo saggio ne dà ampia conferma – che la Montessori non sia semplicemente una metodologa della scuola infantile né soltanto una pedagogista dell'età evolutiva, ma propriamente una *pensatrice*, che ha visto nell'infanzia la questione sociale per eccellenza e nella scuola lo strumento privilegiato per contribuire alla sua soluzione. Sono dunque perfettamente d'accordo con Scocchera quando afferma che, quella montessoriana, è “una personalità troppo spesso ristretta ad un unico e dominante motivo della sua opera. La Montessori stessa ha sofferto questo limite tanto da diventare piuttosto una etichetta che non rende giustizia alla infaticabile ricercatrice che in più direzioni esplora nella conoscenza dell'uomo”. E “*L'uomo*” era il titolo ipotizzato dalla Montessori per il suo ultimo libro che aveva intenzione di scrivere, come è documentato da una lettera che, pochi giorni prima di morire, scrisse a Sofia Garzanti.

Ebbene, nella ricostruzione dell'itinerario montessoriano, Scocchera procede con la duplice qualità che lo contraddistingue, cioè di

studioso perspicace e rigoroso e di scrittore lucido e intrigante, per cui anche questo nuovo libro è di gradevole lettura e di arricchente informazione; un libro – piace sottolinearlo – che sa instaurare un colloquio con il lettore, e sollecitarlo a cogliere l'attualità di un messaggio che lo stesso Scocchera sintetizza nella convinzione: “ciò che è tolto al bambino, impoverisce l'adulto; ciò che gli è dato, arricchirà tutta l'umanità”, ovvero, per usare le parole della Montessori, “l'umanità deve ricorrere al bambino per farsi aiutare da lui, per orientarsi, per trovare la strada giusta”.

Questo libro (edito dall'Opera Nazionale Montessori a cura dell'Istituto superiore Montessori di ricerca e formazione, Roma 1997, pp. 198) giunge quanto mai opportuno per la rinnovata luce che sa portare sulla figura della Montessori, ma anche per un motivo contingente eppure significativo: giusto cinquant'anni or sono, la Montessori rientrava in Italia dopo l'esilio volontario a causa del fascismo. Allora ci piace vedere in questo libro di Scocchera il saluto per un “*nuovo ritorno*” della Montessori. A salutarla al suo rientro nel 1947 furono le autorità italiane, quasi ad avviare l'età della ricostruzione democratica, oggi un montessoriano autorevole qual è Scocchera invita a guardare alla Montessori anche in vista della nuova democrazia che si cerca di costruire.

Si tratta di una lezione, quella montessoriana, che mi sembra di particolare importanza nel momento in cui si lavora ad una riforma della scuola italiana, in una prospettiva che, invece, appare piuttosto caratterizzata dal funzionalismo: l'alunno, la formazione, la scuola, l'insegnante sono visti in funzione della società: del progresso scientifico e tecnologico e dello sviluppo economico e culturale. Ebbene, dalla Montessori giunge un richiamo forte per una riforma che, senza trascurare le esigenze della società e del mondo del lavoro, a queste guardi muovendo dal riconoscimento del valore della persona umana, dell'autonomia dell'infanzia, della specificità della scuola. In breve, è alla centralità dell'educando e al primato dell'educazione nell'orizzonte di una cultura dell'infanzia che la Montessori richiama chi voglia metter mano alla *riforma scolastica*.

Anche da ciò appare che, della sua lezione, abbiamo ancora biso-

gno, per cui – la sua – può a ragione essere considerata *una storia per il nostro tempo*, una storia di cui il nostro tempo ha bisogno perché specie nel campo educativo c'è bisogno di esperienze e teorizzazione appassionate e, insieme, rigorose. Tali sono quelle montessoriane; ma anche una storia che forse proprio il nostro tempo può finalmente capire, essendo ormai superate certe contrapposizioni culturali e ideologiche, che in passato non poco hanno viziato la comprensione della Montessori, la quale oggi – grazie a contributi come questo di Scocchera – appare nella sua giusta luce, di pensatrice sociale e pedagogica, e in una rinnovata attualità, a causa di quel pericolo, da più parti denunciato come tipico della nostra epoca televisiva, e condensato nella espressione “scomparsa dell’infanzia”. Di fronte ad un tale rischio il pensiero, la pedagogia e il metodo della Montessori appaiono strumenti preziosi per costruire una società e impostare una educazione che siano funzionali all’uomo, alla sua dignità di persona.

---

*Il lungo viaggio di Maria Montessori*, in “Vita dell’infanzia”, 1998, n. 2, p. 19; anche in “Corriere Adriatico”, 5 febbraio 1998, p. 41.

## *Casa dei bambini e nuova scuola degli “Orientamenti”*

È un ulteriore segnale di quella che è stata chiamata la “riscoperta della Montessori, e vede un’altra volta protagonista Augusto Scocchera, che all’inizio degli anni Novanta si era fatto apprezzare per una densa monografia su *Maria Montessori quasi un ritratto inedito* (La nuova Italia, 1990, Premio Giovanni Crocioni). Avvalendosi della collaborazione di altri sette studiosi, Scocchera invita a leggere i nuovi ***Orientamenti educativi della Scuola materna*** (1991) alla luce della pedagogia montessoriana. È stata così fatta una operazione importante per due ordini di ragioni: da una parte perché mostra la vitalità di un messaggio – quello montessoriano – che sbrigativamente qualcuno ha considerato scientificamente e pedagogicamente datato; e, dall’altra parte, perché evidenzia il carattere innovativo della scuola dell’infanzia così com’è disegnata dai nuovi Orientamenti programmatici. Il volume montessoriano – strutturato in quattro parti dedicate al bambino, al metodo, all’insegnante e alla cultura – ha una peculiarità: quella di operare una ricognizione della pedagogia dell’infanzia intrecciando l’esame dei nuovi Orientamenti con l’illustrazione del pensiero montessoriano; ne scaturisce un’opera che si fa leggere con piacere e profitto.

Nella relazione con cui il volume si apre, intitolata *Un bambino di nome Montessori*, Franco Frabboni mostra come gli Orientamenti programmatici per la scuola dell’infanzia ritagliano “un modello pedagogico molto prossimo al paradigma educativo formalizzato da Maria Montessori per il bambino di tre-sei anni”, libero di vivere integralmente un’infanzia sociale ecologica omerica. (...) Il secondo contributo, dovuto a Nando Filograsso, studia l’eredità di *Maria Montessori e di Jean Piaget* nei nuovi Orientamenti. Anche per il pedagogista dell’università di Urbino è legittimo collegare la Montessori ai nuovi Orientamenti, anzi è possibile stabilire un rapporto, un confronto tra Maria Montessori, Jean Piaget (ma si accenna anche John Dewey) e gli Orientamenti del 1991. (...) Dopo aver riflettuto sulla realtà e la condizione dell’infanzia si passa a ragionare di *metodo*: Maria Pia Fini Pecchia parla del metodo montessoriano e Agostina Melucci del metodo nei nuovi Orientamenti. (...)

Fra tutte le tematiche care alla Montessori c'è la *figura dell'insegnante*, di cui si sono occupati Scurati e Scocchera. Questi nell'insegnante di Maria Montessori evidenzia tre caratteri fondamentali: l'apertura etico-ideale, la formazione scientifica e l'istanza democratica. (...) Un insegnante, quello disegnato dalla Montessori che ha acquistato le virtù della pazienza e dell'umiltà: un insegnante, dunque, caratterizzato dalla capacità di osservazione sistematica, che permette al bambino di realizzare il suo processo di normalizzazione. Al *problema della cultura* sono dedicati gli ultimi due contributi – quelli di Bertolini e di Cives – e ancora una volta si intersecano le riflessioni sui nuovi Orientamenti e sulla Montessori. (...) Sull'idea di cultura infantile nella Casa dei bambini si sofferma poi Giacomo Cives. (...) La conclusione che questo studioso addita è che il senso più profondo dell'educazione sta nell'essere aiuto alla vita, il compito più vero della scuola sta nell'essere fattore di sviluppo: di tutto questo ieri la Montessori si è fatta sostenitrice e oggi i nuovi Orientamenti si fanno espressione. (...) Scocchera, senza voler assegnare ai nuovi Orientamenti “una maternità illustre e prestigiosa, ritiene legittimo riconoscere che essi “hanno una evidente ascendenza montessoriana, anche se filtrata dalla stessa tradizione pedagogica e scolastica”.

Prima di concludere, vorrei dire che, fermo restando tutto questo, non mi sembra però condivisibile l'impostazione di rottura che da alcuni viene attribuita agli Orientamenti del '91 rispetto a quelli del '69 e che risulta caratterizzare gran parte dei contributi raccolti in questo volume, quasi che, “dopo una lunga stagione artistica (non professionale (?)) del fare scuola, negli Orientamenti si torni (?) a parlare di metodo”, riproponendo in tal modo una impostazione che ha già rivelato la sua inadeguatezza nel dibattito sui Programmi per la scuola elementare. Si tratta invece, come ha sostenuto Scurati, di sgombrare il campo dalla infruttuosa polemica che vede contrapporre gli attuali Orientamenti a quelli precedenti, quasi che quelli odierni abbiano un carattere “istruzionista” in opposizione a quelli del '69 a carattere “educazionista”. Con Scurati sono del parere che occorra andare oltre le contrapposizioni, richiamando la necessità

di “ricomposizioni e armonizzazioni che consentano di ripensare l’azione didattica e educativa come azione didattico-educativa per eccellenza, vale a dire come sintesi produttivamente unitaria di accrescimento cognitivo e di formazione personale”.

Che è poi l’indicazione additata dalla stessa Montessori per il suo progetto educativo, quando non lo si legga in una qualche chiave riduttivistica: sarebbe continuare a far torto alla Montessori, e sarebbe anche far torto ai nuovi Orientamenti. Ritengo invece più corretto e più proficuo evitare i manicheismi pedagogici ed effettuare una lettura più complessa della Scuola dell’infanzia e della Casa dei bambini: una lettura che sappia certo evidenziare le novità del dettato programmatico e le sue ascendenze montessoriane, seppure di una Montessori liberata da strumentali letture ideologiche e metodologiche. In fondo, vorrei dire, la messa in luce degli echi montessoriani nei nuovi Orientamenti (che il volume curato da Scocchera aiuta a rintracciare) mi sembra che porti a configurare la Montessori come un classico della pedagogia, un classico nel senso che il suo messaggio è diventato patrimonio comune: una lettura in questa ottica serve ad una migliore comprensione della Montessori e ad una più adeguata interpretazione dei nuovi Orientamenti.

---

*Maria Montessori e la nuova scuola dell’infanzia*, in “Innovazione Scuola”, n. , pp. 20-21.

#### 4. Giacomo Cives

##### *Una “pedagogia scomoda”*

Un'opera di uno storico della pedagogia, uno dei maggiori oggi in Italia, ripropone il “*problema Montessori*”, cioè il senso di una concezione che ha sofferto, soprattutto in Italia, incomprensioni e strumentalizzazioni, riduttivismi e fraintendimenti, nonché enfattizzazioni e radicalizzazioni di vario segno. Torna quindi utile ogni rilettura che, della grande educatrice di Chiaravalle, Maria Montessori, cerchi di dare un ritratto libero da questi atteggiamenti a diverso titolo unilaterali e datati. Lo fa con perizia storico-educativa un pedagogista dell'Università “La Sapienza”, che ho conosciuto come docente al Magistero romano all'inizio degli anni Sessanta e che ripropone in volume alcuni suoi saggi: lo studioso è Giacomo Cives noto per i suoi lavori di storia della scuola (come *L'educazione in Italia: figure e problemi* e *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*), di pedagogia della democrazia (come *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*), di pedagogia della scuola (come *La mediazione pedagogica* e *La scuola di base: continuità e integrazione*) e di pedagogia della famiglia (come *La sfida difficile: famiglia e educazione familiare*), tutti pubblicati dall'editrice La Nuova Italia.

L'opera che qui voglio presentare è anch'essa edita da La Nuova Italia (nella rinnovata collana “Educatori antichi e moderni”) ed è costituita da saggi su Pasquale Villari, Aristide Gabelli, Pietro Siciliani e Maria Montessori, raccolti sotto il titolo intrigante *La pedagogia scomoda*, con cui si vuole indicare un tipo di pedagogia “in senso avanzato e controcorrente, inattuale, contestativo e produttivamente innovativo, variamente (e costruttivamente) utopico, critico e antiretorico”. Una *pedagogia scomoda* in opposizione “a una dominante pedagogia conformista, subalterna al potere, impegnata a garantire le cose come stanno e a soffocare le aspirazioni di trasformazione”. Ancora: *una pedagogia scomoda* per dire una pedagogia “di minoranza, e quindi osteggiata e sostanzialmente sconfitta, almeno sui tempi brevi. O altrimenti adulterata, fraintesa, deformata, nel tentativo di trarla al mulino non suo dell'immobilismo e del soste-

gno del dominio”. Così si esprime Cives nell’introduzione all’opera.

Ma bisogna avvertire che la contrapposizione tra le *due pedagogie* ha un valore emblematico, in quanto risponde alla necessità di individuare due modelli per capire meglio la diversità delle due impostazioni; bisognerà, tuttavia, stare attenti a non cedere a una qualche forma di manicheismo pedagogico, da cui peraltro lo stesso Cives prende le distanze, quando ricorda che “naturalmente non è che nelle sue stesse posizioni (della pedagogia scomoda) siano mancate incertezze e ambiguità”. Tuttavia la simpatia dell’Autore va a questi pedagogisti positivisti o di formazione positivista, perché nelle loro posizioni “le istanze riformatrici, di denuncia delle ingiustizie esistenti, di proposta di autentico sviluppo intellettuale, etico, sociale, risultano dominanti”.

In fondo a Cives interessa mostrare che l’educazione non può essere (semplicisticamente o riduttivisticamente) identificata con la “ideologia mortificatrice” o con la “sostituzione della prassi e del cambiamento” e che la pedagogia non è sempre un sapere e un agire “sviluppati in termini esortativi e battenti particolarmente sulla doverosità, orientati a confermare e assicurare lo stato esistente”. Secondo Cives – e sono perfettamente d’accordo con lui – questa visione ideologica e moralistica della pedagogia e dell’educazione, pur innegabile, è unilaterale se generalizzata, nel senso che non rappresenta certamente tutta la teoria pedagogica e la prassi educativa, né quella più rappresentativa e significativa. Da qui la opportuna ricognizione operata da Cives, che evidenzia la presenza di pedagogisti e educatori “scomodi”, ma vivificanti la storia della pedagogia e dell’educazione. Tra queste figure un posto di primo piano viene giustamente riservato alla Montessori, cui dedica ben quattro saggi sui nove che compongono il volume, soffermandosi sul concetto di educazione, di educazione alla pace, di educazione familiare, per concludere con una panoramica dei *giudizi sulla Montessori* in Italia dopo la seconda guerra mondiale.

Al riguardo torna utile ricordare che la pedagogia montessoriana è stata studiata dai maggiori pedagogisti, e precisamente negli anni Cinquanta da Borghi, Volpicelli, De Bartolomeis, Capitini, Calò

(ma anche dalla Pignatari e dalla Liguori, qui non citate, seppure ricordate in altro contesto); negli anni Sessanta da Codignola, R. Mazzetti, Bertin, Leonarduzzi; quest'ultimo, pur autore di un'importante monografia, è solo fuggacemente citato (forse perché cattolico? Il dubbio è legittimo visto che altri studiosi cattolici non sono presi in considerazione, nemmeno citati come Peretti, Finazzi Sartor, L. Mazzetti); negli anni Settanta da Broccoli, Tomasi, Lombardi; negli anni Ottanta da Fornaca, Valitutti (di quest'ultimo peraltro si cita un solo contributo anche se molto opportunamente si auspica la pubblicazione in volume dei suoi molteplici contributi montessoriani); infine negli anni Novanta da Bucci, dalla Tornar e, soprattutto, da Augusto Scocchera.

Attraverso la essenziale ma critica ricognizione degli studi apparsi negli ultimi cinquant'anni è dato di ripercorre la "fortuna" della Montessori, il superamento di vecchi e nuovi pregiudizi, per cui sembra lecito affermare che proprio gli anni Novanta risultano caratterizzati da quella che lo stesso Cives aveva, in altra occasione, chiamato la *riscoperta della Montessori*: operazione più che necessaria, perché il mantenere datate interpretazioni significa continuare a privarsi della possibilità di mettere pienamente a frutto un patrimonio pedagogicamente e socialmente ricco e a tutt'oggi fecondo di soluzioni e indicazioni per i vari momenti e aspetti dell'educazione. Non bisogna infatti dimenticare che, quella montessoriana, non è solo una metodologia della scuola dell'infanzia, ma è una pedagogia che interessa tutta l'età evolutiva: dall'asilo nido alla scuola materna, dalla elementare alla media alla scuola superiore, alla stessa università; una pedagogia che non riguarda solo la scuola, ma anche la famiglia e l'extrascuola; una pedagogia che non si limita all'educazione intellettuale, ma guarda all'educazione morale e sociale, anzi vi guarda in modo del tutto originale, in quanto supera certe divisioni o contrapposizioni e coglie la unitarietà dei diversi aspetti; infatti – come esattamente sintetizza – "la proposta educativa della Montessori era ricca di valenze costruttive, è vero in primo luogo educative, ma insieme conoscitive e sociali, di profonda carica trasformatrice".

Proprio per questo della *pedagogia scomoda* di Maria Montessori continuiamo ad avere bisogno anche oggi. In questo senso sarebbe a parer mio auspicabile che gli insegnanti operassero una rilettura dei nuovi Orientamenti della Scuola materna (1991), dei nuovi Programmi e Ordinamenti della Scuola elementare (1985-1990) e dei Programmi rinnovati della Scuola media (1979), alla luce di certe sollecitazioni e provocazioni della Montessori: sarebbe un modo per cogliere le valenze educative e democratiche, che caratterizzano i programmi della scuola di base che non sempre sono adeguatamente esplicitate e valorizzate.

---

*Maria Montessori "riletta" da Giacomo Cives. Pedagogia scomoda*, in "Corriere Adriatico", 1° aprile 1995, p. 13.

## 5. Ricorrenze

### *Un centenario significativo*

Si perpetuerebbe un vecchio pregiudizio se, parlando di *educazione*, si pensasse che è questione “infantile”, nel senso di cosa di trascurabile importanza, “infantile” appunto. Anche la considerazione che l’educazione sia opera da riservare agli specialisti (pur vera, almeno parzialmente) rischia di confinare il tema in una dimensione “piccola” rispetto alle cosiddette “grandi” questioni: tali sono considerate quelle, per esempio, della politica e dell’economia... A tali valutazioni (l’educazione non è una grande questione, anzi è addirittura infantile) occorre opporsi e rinnovare la mentalità corrente che le ispira, avendo il coraggio di portare in prima pagina l’educazione, non solo quando fa notizia per episodi di violenza o di difficoltà più o meno clamorose, ovvero per denunce di “malascuola” o per battaglie sindacali, ma proprio come “*questione sociale*”, che è da affrontare secondo molteplici ottiche, ma senza perdere di vista la rilevante valenza generale della questione.

Ebbene, è a Maria Montessori che si deve tale consapevolezza; infatti il nucleo portante dell’intera sua concezione è da vedere nella caratterizzazione della questione educativa come “una” questione sociale (anche altri studiosi lo hanno evidenziato), anzi come “la” questione sociale (e qui la Montessori è unica). E due temi lo evidenziano meglio di altri: quello dello sviluppo e quello della pace. Proprio queste due problematiche sono state poste al centro del Congresso internazionale che si è tenuto all’inizio di quest’anno (2007) sotto l’alto patronato del Presidente della Repubblica nell’auditorium del Parco della Musica di Roma, per celebrare il centenario della prima *Casa dei bambini*, sorta nel popolare quartiere di San Lorenzo a Roma il 6 gennaio 1907.

Ma (si chiederà qualcuno) perché dare tanta importanza alla nascita di una scuola dell’infanzia per quanto nuova? Il fatto è che, cent’anni or sono, grazie proprio alla nuova istituzione prendeva avvio una vera e propria “*rivoluzione*”: protagonista ne era l’infanzia, la cui “scoperta” si doveva a una Dottoressa, una delle prime donne in Italia laureate in medicina; Maria Montessori (nata a Chiaravalle

di Ancona nel 1870), la quale dallo studio dei bambini anormali era passata a quello dei bambini normali, ma mostrando che essi avevano bisogno di una “normalizzazione”, la quale era possibile solo ponendo l’educazione come la questione sociale per eccellenza. Infatti, la società non ha futuro se non affrontando in modo radicalmente nuovo il problema dell’infanzia, mettendola in rapporto al mondo e all’adulto nella prospettiva di una educazione liberatrice e cosmica.

La nuova impostazione, grazie al quarantennale impegno della Montessori (morta in Olanda nel 1952) e alle sue organizzazioni (che ne continuano l’opera), è oggi conosciuta e apprezzata in tutto il mondo, anche se attende ancora di essere pienamente riconosciuta e adeguatamente valorizzata in termini ordinamentali. Si pensi all’Italia, dove sono un migliaio gli insegnanti montessoriani e circa duecentocinquanta le istituzioni (nidi, case e scuole), ma quasi tutte a carattere paritario, cioè non statale. Pertanto le *occasioni celebrative* non hanno per i montessoriani un carattere ripetitivo, ma sono momenti importanti per fare il punto della situazione e guardare in avanti per ulteriori riconoscimenti. Così è stato per il centenario della nascita (1970) e per il cinquantenario della morte (2002), così per i novant’anni e, oggi, per i cento anni della prima Casa dei Bambini.

Quest’ultima ricorrenza, festeggiata a Roma il 6 e 7 gennaio, è stato un rinnovato spazio di documentazione e di riflessione, per ribadire la centralità della questione educativa per il futuro della società e dell’uomo. Milleduecento educatori montessoriani provenienti da quarantacinque paesi hanno partecipato al congresso dedicato alla educazione alla pace, per un verso, e, per l’altro, alla mente del bambino di Maria Montessori e la ricerca scientifica contemporanea. Presieduto dalla nipote della Montessori Renilde, e introdotto dal presidente dell’Opera Nazionale Montessori Pietro De Santis, e dall’Associazione Montessori Internazionale André Roberfroid, il *convegno* è stato ricco di contributi, che ancora una volta hanno mostrato la vitalità e la validità del pensiero montessoriano.

Si badi: diciamo del “*pensiero*” e non semplicemente del “*metodo*”, in quanto riteniamo riduttiva una valutazione prevalentemente o esclusivamente metodologica e didattica del lavoro della Dottoressa, la quale merita di essere colta nella sua portata di vera e propria

pensatrice sociale e di scienziata della vita, oltre che di originale educatrice. Aveva lei stesso affermato: “io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messo a parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra, io vidi oro invece di grano”, e a quella scoperta (*la scoperta dell'infanzia*) Maria Montessori ha dedicato tutta la sua esistenza e ogni sua energia, lasciando una consegna fondamentale: aiutare i bambini a fare da sé, perché proprio nel bambino “le grandi potenze della natura sono in atto”, tanto che, se uno studio scientifico dell'uomo fosse fatto in modo da trarre profitto dalle forze che sono nel bambino, si potrebbe raggiungere meno difficilmente l'armonia sociale che non attraverso gli altri mezzi tentati”.

A questo ha richiamato incessantemente la Montessori, fino all'estremo della sua vita, come documenta la riproposta di alcuni saggi (dieci per la precisione) che risalgono al 1949 e al 1951, e che ho ripubblicato con il titolo *Formazione dell'uomo e educazione cosmica* come volume dei “Quaderni del Consiglio regionale delle Marche”. Nel “**centenario bambino**” questo libro chiarisce in modo inequivocabile come i problemi dell'infanzia e dell'educazione siano tutt'altro che “infantili” o “piccoli”; lo sviluppo e la pace, che appaiono sempre più essenziali e interdipendenti, reclamano il superamento di tale mentalità: la stessa globalizzazione può assumere il suo più autentico significato umanistico a condizione che assuma inedite responsabilità nei confronti dell'infanzia.

### *Attualità della Montessori*

Tra i problemi relativi all'infanzia, due sono oggi particolarmente avvertiti e preoccupanti: quello dell'handicap e quello della violenza. Ma, se è vero che nei confronti dei bambini portatori di handicap e dei bambini oggetto di violenza è cresciuta una diffusa sensibilità, è anche vero che questa si accompagna a molteplici forme di comportamento che la contraddicono: si va dalle iniziative dettate dalla coscienza del rispetto dell'infanzia alla clamorosa o nascosta mancanza di rispetto dell'infanzia, si va dalla proclamazione dei diritti dell'infanzia e dalla necessità di tutelarli al misconoscimento delle esigenze di autonomia, giungendo fino alla strumentalizzazione e manipolazione dell'infanzia. Accade così che, accanto alle varie forme di svantaggio e di disabilità infantili, si moltiplichino le forme di disadattamento e di devianza minorili; accade così che il bambino, non solo sia sottoposto a violenza palese, ma anche a criptoviolenze quotidiane, oltre ad essere sempre più spesso spettatore di violenza: è una *negatività* che è sotto gli occhi di tutti.

Non è un caso che alcuni studiosi abbiamo parlato di "bambini in pericolo" (V. Packard), di "bambini senza infanzia" (M. Winn) e di "scomparsa dell'infanzia" (N. Postman), per dire come, dietro l'appariscente interesse per l'infanzia, si nasconda una sempre più diffusa e profonda mancanza di rispetto per la sua specificità, tanto che i bambini rischiano di essere privati della loro età, di ciò che è peculiare della loro età. D'altra parte, con l'allarme lanciato dai sociologi statunitensi sul pericolo di "scomparsa dell'infanzia" va segnalata la denuncia fatta da psicoanalisti europei come G. Mendel, il quale ha posto sotto accusa la "colonizzazione" che l'adulto esercita sul pianeta infanzia, e come A. Miller, la quale ha richiamato l'attenzione sulla "persecuzione del bambino", una persecuzione che ha un carattere ordinario perché costitutivo della stessa opera educativa, tanto da far parlare di "pedagogia nera" per ogni forma di educazione.

Non solo: anche due filosofi come Maritain e Popper hanno colto l'emergenza bambini e giovani. E' stato il filosofo francese a denunciare la condizione di "vuoto metafisico" in cui si trova la gioventù odierna, che è stata privata di ogni ragione di vivere (diceva a propo-

sito del Sessantotto). È stato il filosofo austro-inglese a denunciare la violenza cui sempre più sono costretti ad assistere i bambini – quando non ne sono vittime materiali – ; una situazione che ha indotto un democratico liberale come Popper ad auspicare forme di censura, nell’interesse non solo delle giovani generazioni ma anche della stessa società e del suo futuro democratico. Tutte queste voci non devono essere considerate allarmistiche, ma semplicemente realistiche, in quanto delineano il quadro obiettivo dell’attuale condizione infantile e giovanile, che di fatto si presenta in termini di protagonismo negativo, tanto da far parlare di emergenza minorile, specialmente in riferimento alle molteplici forme di dipendenza.

Si tratta di una situazione che, tuttavia, va colta segnalando anche gli elementi di *positività* e i motivi di speranza che, malgrado tutto, sono rinvenibili nell’attuale momento storico, che infatti ha visto l’approvazione della Convenzione internazionale dei diritti dei minori, Convenzione che specifica e concretizza la precedente Dichiarazione dei diritti dell’infanzia. Non solo: positiva è anche la crescente scolarizzazione sia nel senso del prolungamento dell’obbligo scolastico, sia nel senso dell’estensione pratica della scolarità dell’età evolutiva. Ancora: positive certamente sono anche le cure che vengono rivolte all’infanzia grazie al progresso scientifico, in particolare delle scienze dello sviluppo, tra cui le scienze dell’educazione.

Riguardo alle scienze pedagogiche e didattiche ci sembra che un contributo importante e del tutto attuale sia stato dato da una pedagoga: Maria Montessori, che proprio ai temi dell’handicap e della violenza ha dedicato la sua riflessione, e le sue iniziative al riguardo sono note e apprezzate in tutto il mondo. Proprio in riferimento alla situazione sopra richiamata, è possibile cogliere la validità e la vitalità del messaggio montessoriano. La “scoperta del bambino”, l’individuazione del “segreto dell’infanzia”, l’interazione tra “educazione e pace”, la necessità di “una educazione per un mondo nuovo” (che è già iniziato) sono i capisaldi (e alcuni dei titoli) dell’opera della Montessori, troppo spesso considerata semplicemente ideatrice di un metodo didattico, quando addirittura non ridotta a semplice educatrice di scuola materna, mentre in realtà la Montessori è da

considerare una vera propria pensatrice (e riformatrice) sociale e una pedagogista a pieno titolo, avendo elaborato (per dirla con il titolo della sua prima opera apparsa esattamente novant'anni or sono) una *antropologia pedagogica*.

Con ragione, dunque, una giovane e preparata studiosa Clara Tornar ha intitolato una sua recente monografia sulla educatrice marchigiana *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. E bene ha fatto l'editore Garzanti di Milano a riproporre in edizione economica alcuni del libro della Dottoressa, e bene ha fatto l'editore Paravia di Torino a riproporre – nella collana scolastica “Sentieri della pedagogia”, inaugurata con l'*Emilio* di Rousseau – *Educazione e pace* come classico della pedagogia della pace del '900. A poco più di quarant'anni dalla morte, la Montessori (Chiaravalle di Ancona, 1870 – Noordwijk in Olanda 1952) è ancora per certi aspetti senz'altro da scoprire.

Forse il suo messaggio mai come oggi – superate le polemiche ideologiche e metodologiche – costituisce se non una risposta alle sfide del nostro tempo, un invito a misurarsi con esse: da Montessori proviene una lezione metodologica, in questo caso il riferimento non è al Metodo educativo, ma alla modalità con cui la Montessori ha affrontato le questioni: direi che è una lezione epistemologica efficace, perché non si sottrae dal misurarsi con le *res novae* e lo fa con un duplice atteggiamento positivo: di fiducia nella scienza e nell'umanità; la bussola che orienta il suo cammino è da vedere nell'amore per il bambino, e colpisce il binomio di *rigore* (scientifico) e *amore* (pensato) che caratterizza il pensiero montessoriano. E questo è un motivo della sua attualità.

Un altro motivo di attualità riguarda un altro binomio, quello di *denuncia* e *proposta*: i temi della pedagogia nera, della colonizzazione dell'infanzia, della scomparsa dell'infanzia, dell'uso e dell'abuso nei confronti dell'infanzia, sono stati anticipati dalla Montessori (anche se non sempre gli studiosi sopra citati hanno riconosciuto l'anticipazione montessoriana e il loro debito nei confronti della Dottoressa; i temi della rivendicazione dei diritti dei minori, dell'educazione come fondamento della persona, della democrazia e della

pace sono stati al centro dell'opera pedagogica della Montessori, anche se non sempre, pure in questo caso, è stato riconosciuto il valore delle sue indicazioni (forse molto superficialmente confinate in un ambito, quello dell'istruzione e della formazione, non adeguatamente riconosciuti nella loro importanza, che non è semplicemente scolastica, ma propriamente sociale).

Eppure, si tratta di una lezione – quella della Dottoressa – che è ricca di suggestioni e di suggerimenti, di indicazioni e di provocazioni (che vanno ben al di là del perimetro didattico). Basti ricordare un concetto fondamentale come quello di “normalizzazione” dello sviluppo, per cui essenziale risulta il richiamo alla “salute” come categoria anche pedagogica, e “*casa della salute*” era la denominazione pensata dalla Montessori prima di chiamare la sua scuola “*casa dei bambini*”. Normalizzare significa proprio questo: permettere di realizzare normalmente – cioè integralmente e naturalmente – le potenzialità della persona umana. Di qui la grande importanza attribuita anche all'ambiente, da intendere nel senso più ampio, per cui si potrebbe con la Ballanti “riassumere il meglio della prospettiva montessoriana in una sorta di assioma secondo cui non ci sono bambini inadatti ma solo ambienti inadatti ai bambini”.

---

*L'infanzia, problema sociale. Attualità della Montessori*, in "Il ragguaglio librario", 1994, n.10, pp. 293-294

## 2. MEMORIA DI MONTESSORIANI

### 1. Augusto Scocchera

Ci conoscevamo da trent'anni, e la nostra amicizia si nutriva, più che di una frequentazione assidua, di una consonanza pedagogica, che trovava nell'opera di Maria Montessori il suo principale riferimento. E, della grande educatrice, Augusto Scocchera (scomparso all'età di 73 anni) è stato tra i maggiori studiosi a livello nazionale e internazionale. Con una peculiarità: la capacità di presentarla in modo rigorosamente documentato e acutamente interpretato. Un interesse, questo di Scocchera, che non ne restringeva il contributo alla metodologia didattica per la seconda infanzia, ma teneva ben presenti i molteplici aspetti del pensiero montessoriano nella sua complessità. Credo che questo fosse il punto di maggiore convergenza nella nostra valutazione della Chiaravallese. E si tratta (occorre ricordarlo) di una lettura che ancor oggi stenta ad affermarsi, per cui si può sostenere che La Montessori attende ancora di essere scoperta: la "fortuna del metodo Montessori è stata – si potrebbe dire – la "sfortuna" del pensiero montessoriano, e non giungerà mai troppo presto il riconoscimento della portata non solo didattica e metodologica, non solo medica e psicologica, ma propriamente (seppure indirettamente) filosofica della Dottoressa.

Qualche cosa in questa direzione ha cominciato a muoversi negli ultimi tempi; tuttavia siamo ancora lontani da un apprezzamento pieno della Montessori che giunga a "sdoganarla" da certo riduttivismo metodologico. Si badi: non che il "metodo" non sia da considerare essenziale, ma, proprio per coglierlo in tutta la sua importanza, è necessario collocarlo nell'orizzonte della "filosofia" montessoriana, collegandolo in particolare alla sua epistemologia, etica antropologia. Potrei anche dire, in estrema sintesi, che il merito maggiore della Montessori sta, più che nell'aver "inventato un metodo", nell'aver "scoperto l'infanzia", la dignità dell'infanzia. Solo sulla base della scoperta dell'infanzia come "valore" è possibile individuare i "valori"

di cui l'infanzia deve nutrirsi attraverso il metodo. Ed è questione – ecco il punto – che non riguarda solo l'infanzia bensì l'essere persona; potrei direi che non riguarda solo la “pedo-logia” ma proprio l’”antropo-logia”: ne va, cioè, della concezione dell'uomo, del suo posto nel mondo e nella società.

Ebbene, di una tale impostazione, di cui avemmo modo di ragionare insieme in più di una occasione, Scocchera è stato convinto assertore, e i suoi studi sulla Montessori (specialmente quelli contenuti nei due volumi: *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1990, e *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, pubblicato dall'Opera Nazionale Montessori nel 1997) sono là a testimoniarlo, e costituiscono il “monumento” *aere perennius*, direbbe Orazio. Dunque, la Montessori come pensatrice che – creando un circolo virtuoso tra acquisizioni scientifiche, esperienze educative, riflessioni pedagogiche e metodologie didattiche – ha elaborato un'antropologia, che va al di là della scienza e della pedagogia, rappresentando una visione della vita e del mondo; si tratta di un'**antropologia** (ecco la novità dell'approccio montessoriano) che muove dall'infanzia, in quanto rintraccia nell'infanzia la radice di una adeguata concezione umanistica.

Non dunque l'infanzia come qualcosa (bene che vada) di settoriale, da affrontare come semplice fase dell'età evolutiva, ovvero da superare il prima possibile, bensì l'infanzia come la condizione da valorizzare in sé, per comprendere l'uomo e la sua vocazione, per costruire l'uomo e il suo futuro. In questo senso, il rapporto adulto-bambino diventa essenziale oltre che in termini pedagogici e didattici, proprio in un'ottica antropologica e assiologica, in quanto pone le premesse di uno sviluppo che può essere evolutivo o involutivo per l'individuo e la società, a seconda che proceda o non sulla via che la Montessori chiamava “normalizzazione”. Sotto questo profilo il problema ha, nella Montessori, una portata sicuramente (anche se non sistematicamente) filosofica, e senza i toni ideologici, che echeggiano in autori posteriori, come Alice Miller e Gérard Mendel, le cui teorie risentono del clima della contestazione. Nella Montessori c'è un'unica preoccupazione: la rivendicazione della dignità del bambino; si

potrebbe sintetizzare dicendo che fin dall'infanzia l'uomo è (secondo la celebre definizione di Kant) "sempre fine, mai puro mezzo".

Sta qui il senso più profondo del "**personalismo**" *montessoriano*, che fa della pedagogia una "personologia" educativa. E mai come oggi è importante questo richiamo alla Dottoressa, dal momento che stiamo assistendo a quella che Neil Postman ha chiamato la "scomparsa dell'infanzia". Di fronte a "bambini senza infanzia" (come suona il titolo di un libro di Marie Winn), perché sembra venuto meno il rispetto che al bambino è dovuto in ragione della sua specificità, il pensiero e l'opera della Montessori guadagnano nuova attualità, costituendo un richiamo energico a riconoscere il bambino come persona: il che costituisce anche la condizione per riconoscere veramente la persona umana nella sua integralità. Si potrebbe aggiungere che la Montessori mette in guardia nei confronti della "retorica del personalismo" che pecca di astrattezza e di moralismo, e della "strumentalizzazione mediatica" che tutto finalizza al consumismo e al prassismo. L'incontro con la Montessori orienta invece in direzione di un *umanesimo personalista* in grado di coniugare l'*universalità* della dignità umana con la *specificità* delle condizioni umane, e quindi di vedere la dignità dell'uomo fin dalla sua infanzia. Annullare tale specificità, ovvero leggerla in termini di inferiorità, è il carattere di una concezione "adultistica", che commisura l'essere persona alla persona come adulto (se non, addirittura, maschio, bianco, ecc.).

Bambini e adulti (ecco la grande lezione montessoriana, che Scocchera aveva fatto sua, facendone una ragione di vita) sono da considerare in una posizione paritetica, perché la loro dignità è la stessa: quella della persona, che tale è a prescindere dal trovarsi nell'infanzia o nell'adulthood. Da qui l'obbligo per l'adulto di non ostacolare o deviare lo sviluppo del bambino come persona, di non imporsi su di lui e di non ingaggiare con lui una lotta impari, che è la "madre di tutte le guerre", ma di mettersi in ascolto dell'infanzia, di porsi seriamente al suo servizio. Nasce da questa concezione montessoriana l'attenzione che Scocchera riservò ai bambini in difficoltà; ma – si badi – prima ancora di portare attenzione alla disabi-

lità, l'attenzione era portata alla *dignità* che caratterizza la persona, e che non è compromessa da alcuna disabilità per quanto grave possa essere. Chi lo ha conosciuto sa che una tale impostazione andava al di là della semplice teorizzazione: rappresentava il suo *modo di pensare e di agire*. Per più aspetti la condizione di disabilità era da lui considerata il banco di prova di un *autentico personalismo*, al di là delle sue riduzioni retoriche e ideologiche. Di questa intelligenza e sensibilità tutte montessoriane (che condivideva con la moglie, insegnante montessoriana), egli ha alimentato la sua attenzione per l'infanzia e per la disabilità, e ne ha dato prova, senza soluzione di continuità, nei *diversi impegni* che svolse con passione e rigore, nel senso che coniugava la pacatezza della razionalità con l'entusiasmo della convinzione.

Anzi tutto, come *uomo di scuola*: quale maestro prima e direttore didattico poi (e la sua opera di dirigente scolastico è stata estremamente educativa per tante generazioni di insegnanti, che da lui hanno imparato ad essere insegnanti competenti e convinti). Inoltre come *operatore culturale*, quale direttore di ben tre riviste pedagogico-scolastiche: "Scuola primaria", "Il maestro oggi" e "Educazione e scuola", e redattore (ma era molto di più) di una quarta "Vita dell'infanzia". Ancora: come *studioso*, di cui ricordiamo i saggi *Il problema del metodo* e *Educazione religiosa*, e i due fondamentali volumi già citati su Maria Montessori, nonché la cura del volume di *Introduzione a Mario Montessori*, e, soprattutto, la cura del volume di scritti e documenti inediti e rari della Montessori: *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Inoltre come *dirigente montessoriano*: quale vice presidente dell'Opera Nazionale Montessori, membro dell'Istituto superiore Montessori di ricerca e formazione, organizzatore di congressi internazionali montessoriani e di incontri di studio (tra cui le Giornate montessoriane di Ancona). Infine come *promotore di convegni e corsi* sui temi più innovativi della scuola: dal tempo pieno alla integrazione scolastica, dalla riforma della scuola elementare a quella della scuola dell'infanzia.

Proprio in alcune di queste iniziative ebbe a coinvolgermi, e ogni

volta non era solo l'occasione per farmi tenere una lezione, una conferenza o una relazione, o per farmi scrivere un saggio, un articolo o una recensione, ma era anche un'occasione da cui si usciva arricchiti, in quanto ogni iniziativa era sempre proposta nelle sue motivazioni più profonde, vuoi umane, vuoi educative, per cui ogni esperienza di collaborazione con Scocchera lasciava un segno indelebile sul piano culturale non meno che su quello esistenziale e spirituale. Nemico di ogni improvvisazione e approssimazione, chiedeva che si tenesse alto il livello dei contributi, e, insieme, che ci si tenesse lontani dalla retorica e dalla ripetitività. Competenze senza specialismi e convinzioni senza ideologismi, chiedeva a quanti collaboravano alle sue iniziative. Ed era quello che lui stesso per primo dava quando, a sua volta, era chiamato a partecipare iniziative altrui.

Al riguardo mi piace ricordare alcune occasioni di collaborazioni (e il fatto di ricordarle segnala l'importanza che esse hanno avuto per me): quando m'invitò a tenere lezioni a un corso per logopedisti promosso dal Provincia di Ancona; a tenere la relazione ad alcune Giornate montessoriane; a tenere conversazioni a corsi montessoriani organizzati dalla sezione di Ancona dell'Opera Nazionale Montessori; a dare un contributo a convegni come quello sulla riforma della scuola primaria; a scrivere articoli per la sua rivista "Educazione e scuola" (del cui consiglio direttivo mi aveva invitato a far parte) e per la rivista dell'Opera Nazionale Montessori "Vita dell'infanzia". Accanto a queste, altre occasioni furono quelle da me promosse, e in particolare ricordo quando lo invitai ad un incontro sulla Montessori e la riforma della Scuola di base organizzato dal Centro documentazione e studi di Pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori", da me diretto; quando lo proposi come membro dell'Accademia marchigiana di scienze lettere e arti; quando lo invitai a far parte del comitato di consulenza della rivista "Innovazione Scuola" dell'Istituto regionale di ricerca educativa delle Marche.

In queste e in altre occasioni si aveva modo di parlare delle iniziative dell'uno e dell'altro, ed erano conversazioni nelle quali l'interesse culturale e scientifico si intrecciava con un autentico spirito di

condivisione e di apprezzamento; conversazioni nelle quali ciascuno aderiva alle proposte dell'altro in modo non formalistico (per intenderci in termini di cortesia o dovere), ma per un coinvolgimento con le ragioni profonde che motivavano quelle iniziative. La schiettezza nei rapporti congiunta alla stima reciproca mi rendono questi ricordi particolarmente cari, e generano in me il rimpianto per non aver moltiplicato le occasioni di collaborazione e, soprattutto, di dialogo, specialmente nell'ultimo anno, quando le sue condizioni di salute non gli avevano permesso di incontrarci nell'Istituto superiore Montessori che l'ONM aveva voluto rinnovare per dare nuovo impulso all'attività dell'Opera, e proprio Scocchera era stato l'anima di questo rinnovato impegno scientifico, culturale e formativo.

---

*Augusto Scocchera: una vita per l'educazione e la scuola*, in "Vita dell'infanzia", 2004, n. 7-8, pp. 12-16.

## 2. Anna Maria Ferrati

Ho appreso con molto dolore la notizia della morte di Anna Maria Ferrati Scocchera, storica educatrice e formatrice montessoriana, che ha dato un notevole contributo alla conoscenza e alla diffusione del Metodo Montessori: sia singolarmente, sia con il marito Augusto Scocchera. Mentre questi è stato studioso della vita e del pensiero di Maria Montessori, Anna Maria Ferrati è stata colei che ha praticato il Metodo Montessori e lo ha fatto prima come maestra nella scuola intitolata alla Dottoressa ad Ancona, poi come promotrice di iniziative montessoriane: dai corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti nelle Marche alla realizzazione di istituzioni montessoriane, a partire da Chiaravalle.

In tutti questi impegni la Ferrati portava convinzione e competenza, testimoniando il senso di una vita tutta dedicata alla educazione *sulla scia della Montessori*. Ho avuto modo di collaborare – su suo invito (come, in precedenza, su invito di Augusto) ad alcuni corsi e convegni montessoriani, e mi ha sempre colpito l'ascendente che esercitava sulle allieve e sui partecipanti. Non faceva sconti sul piano del rigore, ma la sua severità si accompagnava sempre a gentilezza di tratto, disponibilità ad aiutare e generosità a consigliare. Per tutto questo era molto amata e stimata dalle insegnanti che si preparavano alla professione o si aggiornavano sulla professione alla luce del metodo e dei principi montessoriani. Sapeva loro trasmettere il senso di una dedizione educativa tra vocazione e responsabilità, coltivate con entusiasmo giovanile.

Ho goduto della sua stima e della sua amicizia: l'una e l'altra erano da me ricambiate e mi erano particolarmente care, in quanto venivano da una persona speciale. Aggiungerei che, nei miei confronti, traspariva non solo l'apprezzamento per la mia collaborazione, ma anche la gratitudine perché tale collaborazione le permetteva di portare avanti il discorso della Montessori. Sì, potrei dire che la Ferrati si muoveva entro un orizzonte esistenziale e relazionale contrassegnato da uno spirito autenticamente montessoriano, cioè animato

dall'esigenza di dare traduzione concreta e corretta all'*amore per l'infanzia*: un sentimento non sentimentale ma scientifico, che si nutre di rispetto della dignità di ogni bambino, di riconoscimento delle potenzialità di ciascun bambino e di riconoscenza per l'apporto che proprio dai bambini viene per l'umanizzazione dell'uomo. C'è da augurarsi che la sua opera sia adeguatamente ricordata a livello locale e centrale dall'Opera Nazionale Montessori: c'è bisogno di ricordare figure come questa per corroborare gli insegnanti nella loro insostituibile opera di educazione liberatrice, cioè emancipatrice dei condizionamenti negativi e promotrice delle potenzialità positive.

### 3. Giacomo Cives

Nato nel 1927 a Roma, qui è morto all'età di 94 anni all'inizio del 2022; la notizia, per quanto non inaspettata, mi ha dolorosamente colpito, in quanto - a motivo dei miei studi montessoriani- apprezzavo le sue doti di storico e teorico della pedagogia con particolare riguardo alla sua interpretazione della Dottoressa, alla quale aveva dedicato saggi memorabili: da quelli pubblicati nel 1994 nel libro *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori* (1994) alla monografia che le aveva dedicato sotto il titolo *Maria Montessori. Pedagogista complessa* (ETS 2001), dal successivo saggio su *Educazione e complessità. Dalla Montessori a Morin*, (pubblicato in "Studi sulla formazione", 2003, n. 2, pp. 7-34) al volume intitolato *L'educazione "dilatatrice" in Maria Montessori* (Anicia 2009), fino al libro scritto con Paola Trabalzini, su *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale* (Anicia, 2017), in cui offre un articolato quadro della concezione montessoriana dell'educazione, già definita "scomoda", "complessa" e "dilatatrice": tutte definizioni efficaci con cui aveva colto e fatto cogliere la peculiarità della Chiaravallese. In oltre vent'anni, Cives aveva offerto contributi importanti per quella che definiva una necessità del nostro tempo: la "riscoperta della Montessori".

In realtà, la lettura di questi contributi montessoriani mi fecero solo conoscere ulteriormente Cives, perché lo avevo già apprezzato per tre opere, relative ad altrettanti aspetti della ricerca pedagogica, vale a dire *Scuola integrata e servizio scolastico* (1967; 2ª ed. ampliata 1974), *La mediazione pedagogica* (1973) e *La filosofia dell'educazione in Italia oggi* (1978); volumi incentrati sulla categoria di filosoficità, per cui la pedagogia non è solo pratica ma anche riflessività teoretica come hanno mostrato grandi pedagogisti; sulla categoria di politicità, per cui la pedagogia si fa sostenitrice di inedite istanze sociali, tra cui quella della integrazione scolastica, e sulla categoria di interdisciplinarietà per cui la pedagogia è chiamata a operare una necessaria e feconda mediazione delle diverse competenze che l'educazione richiede. Ecco, negli anni Settanta, Cives aveva individuato una triplice istanza pedagogica: quella più legata alla tradizione, cioè relativa alla filosofia dell'educazione, quella più legata alla dimensio-

ne sociale di quegli anni che andava sotto il nome di scuola integrata (e che suscitò tanti dibattiti), e quella più legata ad una inedita ottica epistemologica che comportava rivendicare l'esigenza tanto del pluralismo quanto dell'unità, per una pedagogia che non trascurasse la sua variegata fisionomia fra teoria e prassi.

In tal modo, Cives contribuì, per quel che mi riguarda, a farmi proseguire sulla strada di una pedagogia che sapesse misurarsi effettivamente con l'educazione contemporanea, cui richiamavano Franco Lombardi e Luigi Volpicelli, due dei suoi maestri e miei professori al Magistero di Roma rispettivamente di storia della filosofia e di pedagogia (*Educazione contemporanea* s'intitolavano i due volumi di Volpicelli che ho studiato per l'esame, un terzo volume uscì dopo che mi ero laureato). Sui due pensatori si può vedere quanto Cives scrisse in *Pedagogisti e educatori tra scuola e università* (Firenze University Press, 2018). Altri scritti su pedagogisti contemporanei, cui prestò attenzione, sono contenuti in *L'educazione in Italia. Figure e problemi* (Liguori, 1984) e *I miei maestri da Gabelli a Dewey* (Anicia, 2001). La sua posizione "laica" lo ha portato a privilegiare alcuni autori e a dare uno specifico taglio alle questioni affrontate, ma sempre impegnato a evidenziare l'apporto che l'educazione può dare alla crescita della democrazia.

Dunque, la mia conoscenza di Giacomo Cives risale addirittura al tempo dei miei studi universitari (1960-64); egli collaborava allora con la cattedra di pedagogia di Volpicelli. Successivamente, ero da poco laureato, caldeggiò la pubblicazione di un mio saggio su una rivista pedagogica. Più avanti ancora ho avuto occasione di incontrarlo per iniziative montessoriane: avevamo un amico comune: Augusto Scocchera. Mi piace ricordare la cordialità dei nostri rapporti personali ed epistolari, che trovavano soprattutto nell'opera montessoriana un motivo di confronto; in particolare di Cives apprezzavo l'acutezza della sua ermeneutica e l'efficacia delle sue definizioni. Relatore e recensore infaticabile, ha collaborato assiduamente con l'Opera Nazionale Montessori, con il suo Istituto superiore di ricerca e formazione (di cui era membro onorario) e con la rivista "Vita dell'infanzia", e il suo apporto è stato sempre prezioso.

---

*Giacomo Cives: riscoprire la Montessori*, inedito (2022).

## CONCLUSIONE

*Una studiosa di spiccata modernità, che sfida il tempo,  
presenta continue convergenze con ricerche e proposte culturali nuove,  
e si apre al futuro."*

(Giacomo Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, 2001)

*Questa conclusione si compone di due contributi inediti, scritti per la ricorrenza del 70° della morte di Maria Montessori, e che possiamo riassumere in una duplice indicazione che trovo bene espressa da Giacomo Cives, lo studioso che più a lungo ha studiato la Montessori (per oltre cinquant'anni e "con ammirazione crescente"). Il primo contributo su "La Montessori-Renaissance" richiama quella che Cives addita come "la crescente scoperta e valorizzazione della lezione della Montessori, alla base di una pedagogia e metodologia che da oltre novant'anni percorre le strade del mondo e anima una direzione insieme operosa e controllata di sostegno all'autocostruttività del bambino, dalle straordinarie potenzialità fin qui non sospettate". Il secondo contributo su "Maria Montessori: 70 anni dopo" opera una sintesi delle peculiarità dell'opera montessoriana in "una convinzione che è venuta a svilupparsi e radicarsi sempre più" e che Cives ha individuato nella "complessità della Montessori", definita il cultore italiano di pedagogia meritatamente più noto all'estero, più tradotto, più discusso, ammirato, applicato ancora, considerato tuttora attuale, e non in chiave semplicemente storica ma anche di ricchezza di pensiero denso di scoperte, suggestioni e stimoli per la stessa odierna ricerca. "È questa ricchezza di pensiero che, nel presente volume, abbiamo cercato di evidenziare, per ribadire in diversi modi, la definizione della Montessori come pensatrice e educatrice sociale che ha dato un apporto essenziale e originale per ripensare l'uomo e il suo posto nel mondo.*

***1. La "Montessori-Renaissance"***

1. Ripensare la Montessori - 2. Un pensiero in costruzione -
3. Pensatrice e educatrice sociale - 4. Il rinnovamento montessoriano in Italia

***2. Maria Montessori: 70 anni dopo***

1. Per un umanesimo planetario - 2. La dimensione scientifico-pedagogica -
3. La dimensione etico-filosofica 4. La dimensione religioso-spirituale -
5. Oltre la modernità

## 1. LA “MONTESSORI-RENAISSANCE”

### 1. Ripensare la Montessori

È stata la giornalista e scrittrice Cristina De Stefano a parlare giustamente di “*Montessori-Renaissance*” e lo ha fatto nell’aprile 2022 nella prefazione alla ristampa del volume *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, pubblicato dopo cinque anni di ricerche, che fanno di questa biografia un libro speciale, in quanto ci permette di conoscere a tutto tondo la esistenza e la personalità della Dottoressa. Bene ha fatto il “Corriere della sera” – in occasione del 70° della morte della Montessori – a ristampare il volume (era uscito in prima edizione nel 2020 da Rizzoli) e a dargli una larga diffusione: è un modo serio e popolare di celebrare la ricorrenza. Ancora una volta la celebrazione di una ricorrenza che attiene alla Dottoressa non ha nulla di ripetitivo, ma costituisce opportuna sollecitazione per ripensare e diffondere la preziosa opera di Maria Montessori.

Ed è stato sempre così per le diverse *ricorrenze montessoriane*; penso, per esempio, a quelle più vicine come il centenario della prima Casa dei bambini nel 2006, e al 150° della nascita della Dottoressa (nata a Chiaravalle nel 1870), e ora per il 70° della sua morte (avvenuta nel 1952 in Olanda). Così anche questa ricorrenza viene ricordata non in termini celebrativi, meramente rituali, ma in modo attivo e innovativo, nel senso che le iniziative promosse o in programma per l’occasione sono altrettanti momenti di riflessione sull’*opera montessoriana*. Dico *sull’opera* e non solo *sul Metodo Montessori*, perché ormai si è affermata la convinzione che la Dottoressa è stata non solo una originale metodologa dell’educazione e dell’apprendimento, ma anche e soprattutto una geniale pensatrice sociale. Infatti i presupposti e le prospettive del Metodo hanno la connotazione di un vero e proprio *pensiero*, che ha valenze antropologiche, epistemologiche e assiologiche.

C’è nella Montessori una “filosofia” che coinvolge scienza e società ed è incentrata sulla *persona umana*, anzi più precisamente sulla persona umana in quello stadio fondamentale della vita che è l’in-

*fanzia*. È, questa la “**rivoluzione**” operata dalla Montessori, per cui la sua opera va al di là del cosiddetto movimento delle Scuole nuove che si è sviluppato a partire dagli anni Venti del ‘900, e che ha certamente avuto il merito di produrre la cosiddetta “Scuola attiva” nelle molteplici espressioni che ha assunto con i grandi pedagogisti che le hanno realizzate. Senza far torto a educatori come Ferrière (*Trasformiamo la scuola*), Claparède (*La scuola su misura*), Decroly (*Una scuola per la vita attraverso la vita*), occorre dire che la *Casa dei bambini* non è solo una scuola nuova, ma è l’espressione di una nuova concezione antropologica, che muove dal bambino e al bambino non smette di fare riferimento, chiamando in causa la “umanità”, nella sua duplice accezione di specie biologica (genere umano) e di opzione assiologica (senso di umanitarità).

Così, il rinnovamento educativo si rivela come momento di un rinnovamento che è anche umano e sociale, tale per cui i grandi valori della modernità -dalla libertà alla eguaglianza, dalla fratellanza alla pace- vengono dalla Montessori sottratti alla loro utilizzazione ideologica, cioè dalla loro astrattezza e fissità, e proposti invece nel loro carattere concreto e progressivo, cioè di incessante conquista, per cui (potremmo dire sinteticamente) la libertà si configura come liberazione, la eguaglianza come eguagliamento, la fratellanza come affratellamento e la pace come pacificazione, per evidenziare l’azione concreta che questi valori richiedono.

In tal modo, la Montessori inaugura una nuova stagione dei diritti dell’uomo che vanno chiariti e precisati alla luce della condizione infantile: a questa vanno riconosciuti non diritti umani in miniatura, ma diritti specifici che rinnovano il senso degli stessi diritti dell’uomo come espressione dell’essere persona, di ogni persona, che è chiamata a realizzare la propria “natura” e a costruire una adeguata “supernatura” secondo una logica di “normalizzazione” che comporta attuazione e potenziamento dell’umano

Pertanto si potrebbe dire che il problema della Montessori è stato quello di emancipare l’uomo dalle concezioni ideologiche che tendono a strumentalizzarlo, e a rendere invece possibile un sano sviluppo delle sue energie e potenzialità. Dunque, liberarsi per liberare, cioè rendere possibile il “normale” svolgimento di sé stessi finalizzato

a rendere ciascuno in grado di essere indipendente e di esercitare la propria *autonomia*. Occorre quindi, per la Montessori, “guarire” l’umanità da tutta una serie di patologie che caratterizzano l’adulterità e si riflettono sulla infanzia, patologie che tengono imprigionato l’uomo e lo rendono cattivo (*captivus*) a causa di impostazioni mortificatrici, specialmente quella relativa al rapporto adulto-bambino.

Si tratta di un rapporto (quello che da sempre caratterizza **adulto e bambino**) che può essere assunto a paradigma di una logica fuorviante, giocata sulla potenza e prepotenza per un verso, e sulla soggezione e intimidazione per altro verso: tutto ciò produce dominio e autoritarismo dell’adulto, e subordinazione e asservimento nel bambino. I risultati di questo conflitto (*la madre di tutte le guerre*) è inquinante non solo per la condizione infantile, ma per la condizione umana in generale, che infatti è in tanti modi bellicosa e bellicista. Epperò la nuova educazione riguarda non solo l’infanzia bensì l’umanità intera nella consapevolezza che *il bambino costruisce l’adulto*.

Da qui la necessità di mettere in campo molteplici apporti, in particolare c’è bisogno di diverse scienze in un’ottica di unitarietà e interazione, con consapevolezze metascientifiche, che permettano di respirare la grande aria del sapere e della vita, perché tutto è connesso, e quindi è sul “piano cosmico” che si rende necessario muoversi. Così, dalla *pacificazione* tra adulto e bambino prende avvio un’opera di *sanificazione*, tale da identificare la pace con la condizione di salute dell’uomo, che a partire dall’infanzia deve essere messo in condizione di guadagnare la propria autonomia.

## 2. Un pensiero in costruzione

Questa concezione ha una portata certo scientifica, ma anche filosofica e religiosa, etica ed estetica; riconoscerlo permette di non confinare la Dottoressa nell’ambito della didattica o della metodologia educativa o della pedagogia dell’età evolutiva, ma di riconoscere che il suo è un pensiero che apre su molteplici fronti e – è bene sottolinearlo – è stato un pensiero *in fieri*, un pensiero *in itinere*, un pensiero *in progress*; insomma un pensiero in svolgimento che si è andato costruendo a partire da quelle osservazioni e intuizioni della giovane Montessori, la quale ha poi saputo svilupparle e integrarle,

dando luogo a un umanesimo plenario e planetario, incentrato tanto sulla nuova infanzia, quanto sul piano cosmico.

Sotto questo profilo è ravvisabile, a mio parere, una grande lezione filosofica, in quanto il pensiero montessoriano immunizza dalle tentazioni che provengono da filosofie che pretendono d'essere omnicomprensive ed omniesplicative. In questa ottica, non c'è nulla di filosofico nella Montessori, mentre c'è tanto di filosofico se pensiamo alla triplice attenzione che la caratterizza: teoretica, etica ed estetica, per dire che centrali sono nella Montessori i temi della conoscenza, del bene e della bellezza, svolti con l'esercizio del *rigore* e dell'*amore* che hanno contrassegnato tutto il cammino della Montessori.

In lei convivevano *umiltà e orgoglio*, e non c'è contraddizione fra i due termini, che fanno rispettivamente riferimento alla capacità di chinarsi (e inchinarsi) di fronte al bambino, per capirlo nella sua genuinità e autenticità, e alla consapevolezza (gioiosa) di essere giunta ad approssimarsi al segreto dell'infanzia; il che permette un approccio inedito all'umanità intera.

Sta qui, a me pare, la *specificità* del suo pensiero, ed è per la *radicalità* che la contraddistingue che la Montessori continua a sfidarci, e più passa il tempo, più riusciamo a evidenziarne la grandezza, perché tra l'altro ci liberiamo di tante letture unilaterali e riduttive; pensiamo a quanto risultino oggi datate certe polemiche sulla Montessori conseguenti a letture in chiave positivista o idealistica, in chiave cattolica o laica, in chiave empirica o scienista.

Il tempo ha fatto giustizia di tutto questo dibattito più ideologico che pedagogico, e oggi si fa strada in misura crescente la convinzione che la Montessori vada considerata come una vera e propria pensatrice, una *pensatrice sociale*, che in modo non sistematico eppure organico ha elaborato un pensiero su base antropologica con finalità irenica e mediazione pedagogica: il tutto corroborato da capacità organizzative e operative straordinarie. Il che ha permesso, in particolare, di collegarsi a una assiologia che rivoluziona i tradizionali standard valoriali, che sotto l'etichetta di "ideali" cela prodotti "idealizzati", che rendono possibili strumentalizzazioni più o meno nascoste, che mortificano la persona, la dignità della persona.

È, questo, il centro della "filosofia montessoriana": la *dignità del-*

**la persona:** da non rivendicare astrattamente ma da cogliere nelle sue diverse incarnazioni umane, a cominciare dalla dignità del bambino; averla trascurata o misconosciuta, quando addirittura non è stata negata e offesa, finisce per svuotare di senso la stessa rivendicazione di diritti dell'uomo; c'è quindi bisogno di ripensare l'antropologia, in modo che non sia androcentrica o adultocentrica o addirittura gerontocentrica.

Per evitare tutto ciò si rende necessario impegnarsi su più fronti; da quello della classe sociale a quello del genere femminile, e soprattutto a quello della generazione infantile. Non è un caso che, fin dall'inizio del suo impegno, la Montessori abbia prestato attenzione alla questione operaia, specialmente alla questione femminile, e poi soprattutto alla questione infantile. Il fatto che si sia concentrata sull'infanzia, a partire da quella "anormale" indica una scelta precisa, che tuttavia non va decontestualizzata; va invece iscritta in quell'orizzonte di sensibilità e cura sociale che la Montessori aveva mostrato fin dalla giovinezza.

### **3. Pensatrice e educatrice sociale**

Ecco perché, senza far torto alla pedagoga e alla scienziata, ritengo che la più esatta definizione della Montessori sia quella di **pensatrice e educatrice sociale**; in questo contesto va collocata la sua azione di medico dedito alla condizione della disabilità infantile, di educatrice che ha scoperto il segreto dell'infanzia, di pedagoga che ha elaborato un metodo di apprendimento e sviluppo.

Tutti questi sono indubbiamente meriti straordinari della Dottoressa che possono essere meglio apprezzati nel momento in cui si evidenzia la portata antropologica, epistemologica e assiologica dell'opera montessoriana. E in ciò consiste la "filosoficità" della Montessori, ossia la consapevolezza che il suo pensiero è sì incentrato sull'infanzia ma coinvolge l'umanità e si misura con la natura e la tecnica secondo una idea di sviluppo definito "normale" per dire regolare, sano, tale da permettere a ciascuno di raggiungere la propria autonomia, di instaurare relazioni di cooperazione, di incarnare valori colti nel loro carattere processuale di liberazione, eguagliamento, affratellamento e pacificazione.

Sono, queste, le coordinate che individuano il **nuovo umanesimo** di Montessori: un umanesimo del rispetto della *dignità* della persona (a partire da quella infantile) e della *unità* della realtà (tutto è connesso). Da qui un umanesimo che vorrei specificare con due attributi: *maieutico* e *cosmico*, perché questi due aggettivi sintetizzano bene il carattere “generativo” e la dimensione “planetaria”. Si tratta di una concezione cui Montessori è pervenuta maturando le sue osservazioni e intuizioni, dalle quali aveva preso l’avvio l’ideazione del metodo (dal materiale all’ambiente), il cui significato (ribadiamolo ancora una volta) non solo va oltre alla dimensione didattica, perché è un mezzo non di insegnamento bensì di apprendimento, ma va oltre anche alla dimensione metodologica e pedagogica in quanto apre alla dimensione valoriale di un nuovo umanesimo.

Come si può comprendere, per intendere la filosofia della Montessori non serve tanto cercarne i *filosofi di riferimento* in rapporto al suo tempo (tra positivismo e idealismo) ovvero i *filosofi per confronti* (più o meno possibili). Questa operazione è stata fatta, per esempio, da me con riferimento a Maritain (su *Persona, educazione e pace* in “Orientamenti pedagogici” 1993, pp. 1117-1131), da G. Consalvo ed E. Tomazzolli con riferimento a Wittgenstein (su *Il linguaggio come costruzione del mondo*, in “Reladei”, 2018, pp. 137-147), e da N. Filograsso con riferimento a Piaget (nel volume collettaneo *Casa dei bambini e nuova scuola degli Orientamenti*, Anicia 1994) e da vari autori con riferimento a Dewey, Piaget, Freud, ecc. (in articoli su “Vita dell’infanzia”).

Ma non sono questi confronti ad aprirci veramente al pensiero montessoriano; è necessario invece mettere in luce la *originalità* dell’impianto e la *radicalità* dell’impostazione che possono essere sintetizzate nella categoria di “**complessità**” come cifra di una concezione che potrebbe essere definita se non una filosofia certo una *Weltanschauung*, di cui non si può non apprezzare la novità e la coerenza; una riflessione che ha riguardato specialmente *l’infanzia, l’educazione e la pace*. Su questo trinomio la Montessori non si è stancata mai di insistere: una reiterazione, la sua, che tuttavia non ha (se non apparentemente) il carattere della “ripetitività”, perché a ben vedere si tratta piuttosto di “ripetizione” nel senso che su quelle

categorie la Dottoressa ritorna continuamente ma da punti di vista diversi, quasi a ricordarci che non basta affermare una convinzione, occorre insistervi a sottolinearne in vario modo l'importanza e la essenzialità, senza stancarsi di tornare su quei temi.

Pertanto, con ragione il pedagogista dell'Università urbinata Massimo Baldacci nell'articolo *Maria Montessori settant'anni dopo: una lezione ancora viva e attuale* (in "Micromega", 6 maggio 2022) ha scritto che "il profilo culturale della studiosa marchigiana è del tutto particolare. Ella figura tra i fondatori di una pedagogia scientifica, ma fu animata anche da uno vivo spirito utopico. Il suo pensiero, pur affondando le radici nel positivismo, si dilatò verso orizzonti spiritualisti, assumendo un afflato profetico. La cifra della sua opera è la complessità, che impedisce di considerarla semplicemente come la creatrice di un metodo, come una mera tecnica dell'educazione. Il germe dell'utopia era in lei precocemente".

#### **4. La "Montessori-Renaissance" in Italia**

Tutto questo permette di capire come l'interesse per la Montessori mai venuto meno si sia acuito negli ultimi anni, tanto che appare del tutto legittimo parlare di una "Montessori-Renaissance", come ha fatto la giornalista e scrittrice citata, e come ha ribadito il giornalista e scrittore Giancristiano Desiderio nell'articolo *Una scuola pensata per il bambino. L'intuizione di Maria Montessori* (in "Corriere della sera" 6 maggio 2022), il quale ha parlato di "una internazionale Montessori-Renaissance", senza peraltro nascondersi che l'Opera Montessori non godette di grande considerazione in Italia (ad eccezione di un pensatore come Salvatore Valitutti).

Oggi, la situazione è ben diversa e non solo all'estero, ma anche in Italia, dove il settantennio che ci separa dalla sua morte risulta caratterizzato da una crescente pubblicistica e da una bibliografia che rinnova profondamente gli studi montessoriani. A voler schematizzare (ma non troppo) giungerei a dire che a partire dagli anni Novanta si avvia anche in Italia la "Montessori Renaissance", e la si deve (a parere mio e non solo mio) alle monografie del già citato Scocchera, il quale si è occupato della Montessori nei volumi *Quasi un ritratto inedito* (1990) e *Una storia per il nostro tempo* (1997),

ma andrebbero anche segnalati i volumi su *Il pensiero e il metodo* (1993, in collaborazione con Tiziano Loschi), la cura degli scritti e documenti inediti e rari intitolata *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (2002), la cura dell'antologia *Introduzione a Mario Montessori 1898-1982* (1998) e, infine, il testo *La favola della vita. Il bambino evolutore* (2006, postuma).

Se a questa innovativa bibliografia si aggiunge quanto Scocchera ha fatto a livello di Opera Nazionale Montessori come presidente della sezione di Ancona, come vice presidente nazionale, come membro dell'Istituto superiore Montessori di Ricerca e Formazione, nonché come redattore e collaboratore della rivista dell'ONM "Vita dell'infanzia" appare del tutto evidente che a Scocchera si deve l'avvio della "Montessori-Renaissance" in Italia, e quel "ritratto inedito" della Montessori da lui disegnato nel 1990 può essere assunto come opera che inaugura non solo una nuova lettura dell'opera montessoriana, ma anche una serie di nuove letture che in modo autonomo altri studiosi hanno offerto.

Tra questi spicca decisamente uno storico della pedagogia: mi riferisco a Giacomo Cives, che fu anche amico di Scocchera e collaboratore dell'ONM e della rivista "Vita dell'infanzia". Cives dal 1994 al 2017 ha pubblicato alcune raccolte di saggi che hanno offerto -fin dai titoli dati ai suoi libri- delle definizioni efficaci del pensiero montessoriano: così nel 1994 ha parlato di "pedagogia scomoda", nel 2001 di "pedagogia complessa", nel 2009 di "educazione dilatrice"; da ultimo ha offerto una visione d'insieme della Montessori "tra scienza, spiritualità e azione sociale", indicando le tre dimensioni principali dell'impegno teorico e pratico della Dottoressa.

Ebbene, soprattutto a questi due studiosi (che ho stimato e avuto come amici) si può attribuire quella che lo stesso Cives ebbe a chiamare la "**riscoperta della Montessori**", e il senso della "riscoperta" consisteva in un approccio che andava al di là del Metodo Montessori e delle Scuole montessoriane; prendeva invece in considerazione aspetti finora trascurati o sottovalutati, ma che, alla luce di nuove conoscenze ed ermeneutiche, mostravano la straordinaria ricchezza del pensiero montessoriano. Tutto ciò poi ha favorito anche la diffusione delle metodiche e delle scuole montessoriane. Ma soprattutto si assi-

steva contemporaneamente ad una assimilazione del montessorismo a livello di mentalità, tanto che non mi pare azzardato affermare che le idee montessoriane oggi costituiscono in gran parte *un patrimonio comune*, condiviso, come è stato evidenziato nella elaborazione dei nuovi Orientamenti e Programmi della scuola di base.

## 5. Il rinnovamento montessoriano in Italia

Vorrei allora terminare sostenendo decisamente che il pensiero della Montessori può definirsi *complesso* specialmente perché – dietro la più appariscente dimensione pedagogica, metodologica e didattica – veicola anche una meno evidente ma non meno consistente dimensione antropologica a caratterizzazione esplicitamente scientifica e implicitamente filosofica, etica e religiosa, come ho cercato di mostrare nei saggi che compongono questo volume.

È evidente che il metodo elaborato dalla Montessori scaturisce da alcune *convinzioni* e produce alcune *conseguenze*: che vanno al di là della dimensione propriamente metodologica, per cui il metodo per essere adeguatamente compreso e praticato deve essere considerato in rapporto per un verso alla scienza e per altro verso all’etica, per un verso alla medicina e per altro verso alla religione, per un verso alla antropologia e per altro verso alla irenologia; e si tratta (è bene sottolinearlo) di una serie di aspetti che, pur non sistematicamente svolti, sono organicamente collegati, ed è questo che ci pare debba essere considerato il “*pensiero*” della Montessori.

Ma a scorrere la *bibliografia critica* sulla Montessori ci si rende conto di quanto il tema sia stato trascurato e solo lentamente sia andato emergendo; infatti sono pochi i contributi in tal senso; ricordo il fascicolo monografico di Vita dell’infanzia” (1983, n. 9-10): *Linee essenziali del pensiero di Maria Montessori*, e i volumi di Anna Maria Santo, la quale propone delle *Riflessioni attraverso il pensiero di Maria Montessori su Conoscenza di sé e responsabilità selettiva* (2007) e Grazia Honegger Fresco, la quale nella sua monografia su *Maria Montessori, una storia attuale* ne presenta *la vita, il pensiero, le testimonianze* (2018).

Forse solo negli ultimi anni (come dicevamo) si va prestando una maggiore attenzione al tema del pensiero montessoriano, e ribadisco come data di avvio di una nuova ermeneutica la pubblicazione del volume di Augusto Scocchera, il quale nel 1990 ha delineato “*quasi un ritratto inedito*” della Dottoressa; una linea interpretativa che è stata battuta anche con il successivo volume del 1997 che considera quella di Maria Montessori “*una storia per il nostro tempo*”, indicando la necessità di approfondimenti biografici e tematici per originali approcci alla complessità della Montessori.

Ebbene, è negli ultimi tre decenni che si pubblicano alcune opere in cui si presta al pensiero montessoriano maggiore attenzione. Penso soprattutto a due storici della pedagogia come il citato Giacomo Cives, il quale ha definito la Montessori “pedagogista complessa” (2001) e la pedagogia montessoriana una “pedagogia scomoda” (1994) incentrata sulla “educazione dilatatrice” (2009); e Paola Trabalzini, la quale ha esaminato il capolavoro della Montessori: *Da “Il Metodo” a “La scoperta del bambino”* (2003); la stessa studiosa si è soffermata su *Giustizia e bisogni sociali in Maria Montessori* (2018); ancora la Trabalzini con Renato Foschi e Erica Moretti ha operato una ricognizione relativamente a quello che viene considerato *Il destino di Maria Montessori*, segnato dalle “promozioni, rielaborazioni, censure e opposizioni” che sono state effettuate nei confronti del metodo montessoriano; i citati Cives e Trabalzini sono pure autori di una importante monografia su *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale* (2017)

Altri studiosi da tenere presenti sono: Clara Tornar con la monografia su *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione* (2007); Raniero Regni, che in *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo* (2007) opera tutta una serie di sollecitanti riferimenti a noti esponenti della riflessione psicologica, sociologica, etologica, filosofica. Più specifico il volume collettaneo curato da Leonardo De Sanctis intitolato *La cura dell'anima in Maria Montessori*, e dedicato a *L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*,

Per ulteriori approcci al pensiero montessoriano sono da tenere presenti gli “atti” di due convegni internazionali: quello di Chiara-

valle del 2000 su *Maria Montessori e il XXI secolo*, e quello di Roma e Chiaravalle del 2002 su *L'uomo di Maria Montessori: dal bambino maestro d'amore all'adulto di pace*.

E la conclusione cui si perviene ci pare bene sintetizzata dalla citata Cristina De Stefano, la quale non esita ad affermare che “il nome e le idee di Maria Montessori non invecchiano, anzi, vivono un ritorno di attenzione che non è solo italiano. Il fatto è che – scrive la De Stefano (e noi sottoscriviamo) – “le sfide di oggi hanno ancora bisogno di Maria Montessori”, per cui possiamo dire (applicando alla ricorrenza del 70° della morte le parole che papa Francesco ebbe ad usare per la ricorrenza del 150° della nascita della Chiaravallese nel 2020) che torna opportuno “fare memoria di così illustre pedagoga, figura tra le più eminenti della scena culturale del Novecento, che ha lasciato un segno profondo nell’ambito educativo e nell’intera società”, impegnandosi “per la costruzione di un mondo più fraterno e pacifico”.

---

*La "Montessori-Renaissance"*, inedito (2022).

## 2. MARIA MONTESSORI, 70 ANNI DOPO

### 1. Per un umanesimo planetario

A 70 anni dalla morte, Maria Montessori appare al centro di numerose iniziative editoriali e istituzionali che non hanno nulla di retorico, ma testimoniano invece la vitalità di un pensiero e la fecondità di un metodo. Si tratta di una pedagogia che ha certamente nel *metodo* un suo aspetto qualificante, ma che altrettanto certamente veicola un *pensiero*, che appare caratterizzato dalla “*complessità*”, nel senso che ha una connotazione multifattoriale, in quanto la *portata scientifica* si coniuga con una *valenza filosofica* e una *apertura religiosa*: il che dà luogo a una vera e propria visione del mondo e della vita (*Weltanschauung*) che è per tanti aspetti originale. Ebbene, può tornare utile -per sottolineare la ricchezza del messaggio montessoriano- chiarire questa triplice configurazione dell'opera montessoriana, e farlo in occasione del 70° della morte può essere un modo valido per celebrare la ricorrenza, per la quale da più parti si sono realizzate e si vanno realizzando manifestazioni. Come già è accaduto per altre ricorrenze montessoriane, gran parte di queste iniziative non ha nulla di retorico, ma sollecitano invece fecondi approcci: storici e teoretici, biografici e comparativi, che si sono tradotti nella “*riscoperta della Montessori*” a partire dagli anni '90 del secolo scorso e nell'odierna “*Montessori-Renaissance*”, che si spinge fino “rileggere e rigenerare la sua idea”.

Vediamo dunque i diversi elementi che compongono quello che chiamerei il “*puzzle Montessori*,” uso l'espressione *puzzle* nel senso suggerito da Giacomo Devoto, ossia come “problema da risolvere”; ciò comporta impegnarsi in rinnovate letture, al fine di portare alla luce la molteplicità delle indicazioni, e adottare una ermeneutica che permetta di svilupparle adeguatamente o di rinnovarne l'interpretazione. In tal modo si potrà cogliere la *complessità* di un pensiero che è squisitamente *pedagogico*, ma non solo, avendo pure una sicura *portata sociale*. Infatti, la pedagogia montessoriana, per la sua evidente dimensione scientifica e la sua carsica dimensione filosofica e la sua intima tensione religiosa, apre su fronti che non sono solo educativi,

ma pure antropologici e finanche politici, epistemologici e addirittura mistici, che trovano sul piano cosmico e irenico i suoi elementi più innovativi e significativi, tanto che mi sembra del tutto legittimo definire quello della Montessori un *umanesimo planetario*. In breve, sono convinto che, se non si vuole banalizzare la concezione montessoriana ma s'intenda rispettarla nella sua complessità, sia necessario impegnarsi a rinnovarne la lettura, in modo da approfondire la sua specifica connotazione di visione caratterizzata da una evidente *dimensione scientifica*, che non è priva di meno evidenti eppure presenti *valenze filosofiche e attenzioni religiose*: vogliamo quindi segnalare in modo volutamente "schematico" tale complessità, rapportandola anche alla cultura contemporanea: per collocare la Montessori nella storia.

## 2. La dimensione scientifico-pedagogica

Muoviamo dalla connotazione che la stessa Montessori ha attribuito alla sua *pedagogia scientifica*, quando ne ha indicato i tre campi di intervento vale a dire: la scienza dell'infanzia, la scienza dell'educazione e la scienza della pace. Tutte e tre le articolazioni, pur avendo un carattere pluridisciplinare, possono essere specificate come *antropologia, metodologia, irenologia*, tutte all'insegna della innovazione.

In primo luogo, la *scoperta del bambino*, che è da considerare non semplicemente come oggetto di diritto, ma propriamente come *soggetto di diritti*: il che reclama non solo un generico rispetto dell'infanzia, ma un concreto e convinto rispetto della "dignità" del bambino: è questo *il segreto dell'infanzia* (1938), per cui riconosciamo che il bambino è persona in atto e a pieno titolo, non in potenza o in miniatura. Ne consegue che il rapporto dell'adulto con il bambino, per quanto possa essere dissimmetrico, deve tuttavia essere sempre paritetico; diversamente si instaura tra i due una lotta che è madre di tutte le guerre. *La scoperta dell'infanzia* significa dunque scoperta della dignità di persona che inerisce a ogni bambino, a tutti i bambini. Per dirla con un altro educatore (Janus Korczak) è *il diritto del bambino al rispetto* (1929) ciò che porta a parlare del '900 come de *il*

*secolo dei bambini* (1909), secondo la definizione di Ellen Key, nota anche alla Montessori. Tale scoperta è, però, compromessa quando non è rispettata tale dignità. Ed è quello che è stato denunciato da sociologi (come Neil Postman e Vance Packard) e pedagogisti (come Marie Winn) che hanno finito con il paventare rispettivamente la *scomparsa dell'infanzia* (1982) ovvero *bambini in pericolo* (1983) o addirittura *bambini senza infanzia* (1983). Da qui l'esigenza di un rinnovato richiamo alla Montessori, al fine di operare una "**riscoperta dell'infanzia**" o di "riscoprire l'infanzia" (così due pedagogisti, rispettivamente A. Bobbio nel 2019 e A. Pugnaghi nel 2021).

In secondo luogo, la elaborazione del **metodo educativo** come *metodo della pedagogia scientifica* (1909) ovvero *la scoperta del bambino* (1948); il Metodo Montessori comporta un ambiente "adattato" (cioè su misura del bambino), un materiale "brevettato" (cioè elaborato allo scopo) e un'insegnante "direttrice" (cioè competente) che quell'ambiente ha preparato e quel materiale ha predisposto, per cui è dedita a osservare il bambino, che è impegnato a conquistare la sua autonomia. Sono questi -insieme con la nuova idea di infanzia- i fondamenti su cui poggia la "*Casa dei bambini*"; tale denominazione serve a ricordare che la scuola montessoriana è come una casa per il bambino, per il fatto che egli vi si trova a proprio agio e si sviluppa in modo naturale: quindi, una "casa della salute" per usare un'altra definizione che era stata ipotizzata per la istituzione montessoriana, in grado di far crescere il bambino come *mente assorbente* (1949), superando la condizione in cui si trova, cioè di "*pagina bianca nella storia dell'umanità*" che "*vogliamo incominciare a riempire*" (scriveva ne *Il bambino in famiglia* del 1923) e di "*cittadino dimenticato*" (scriveva nel 1952 in un messaggio all'UNESCO). Così la Montessori porta a compimento la "**rivoluzione copernicana**" avviata in pedagogia e in metodologia da Jean Jacques Rousseau; infatti, il bambino è al centro per il suo "potenziale umano" da sviluppare, e il materiale non ha carattere didattico (di insegnamento) bensì formativo (di apprendimento): non è una semplice tecnica ma è "materiale di sviluppo" dell'infanzia. La novità dell'impostazione montessoriana è da vedere nel fatto che il suo "**puerocentrismo**" ha un carattere non

solo scolastico, ma anche e soprattutto sociale. Infatti, è motivato non semplicemente – come nel movimento della “scuola attiva” ovvero delle “scuole nuove” (a cui la Montessori viene di solito ascritta, seppure un po’ impropriamente) – da ragioni didattiche, bensì da ragioni antropologiche: è la “scoperta del bambino” a richiedere il radicale cambiamento di impostazione educativa come condizione per la costruzione dell’uomo nuovo e della società nuova.

In terzo luogo, la indicazione della “*pace come educazione*”, nel senso che la pace rappresenta la destinazione della educazione; quindi non ne costituisce una parte disciplinare o curricolare, bensì è conseguente al processo di “*normalizzazione*” in cui consiste l’educazione, per cui è incentrata sul superamento della condizione (malata) del rapporto che esiste tra adulto e bambino, un rapporto patologico in quanto caratterizzato da atteggiamenti di violenza fisica ovvero psichica, per cui l’infanzia è vittima della prepotenza dell’adulto. Si tratta di un rapporto che la Montessori giunge a considerare come paradigma di ogni violenza, anticipando un tema che sarà oggetto di studio di psicoanalisti come Alice Miller e socioanalisti come Gérard Mendel che parleranno rispettivamente di *persecuzione del bambino* (1987) e di *colonizzazione dell’infanzia* (1989), per cui l’educazione sarebbe sempre una forma di violenza (materiale o morale) e quindi la pedagogia (nera o bianca) è sempre da rifiutare (a ben vedere è sempre nera, in quanto usa e abusa dell’infanzia). Nella Montessori, invece, non è c’è alcune forma di “antipedagogia”, c’è piuttosto (potremmo dire) la distinzione tra una educazione violenta o persecutoria o manipolatrice (pedagogia nera) e una educazione liberatrice, emancipatrice, promozionale (pedagogia bianca).

Ebbene, in questi tre ambiti – *infanzia, metodo, pace* – la Montessori ha operato in prima persona e con il suo Movimento, e lo ha fatto in modo scientifico sulla base della osservazione e della sperimentazione. Il risultato è stato una impostazione scientifica dello sviluppo (individuale e sociale) sulla base della *antropologia* (anziché della pedologia), della *metodologia* (anziché della didattica), e della *irenologia* (anziché del moralismo): le nuove scienze – dell’infanzia, della formazione e della pace – configurano un quadro episte-

mologico che rinnova profondamente l'idea di pedagogia: essa non è né una filosofia applicata e nemmeno una scienza applicata, ma è un *poliedro epistemologico*, in cui le scienze coinvolte sono arricchite, per quanto indirettamente, da intuizioni filosofiche e interessi religiosi.

### 3. La dimensione etico-filosofica

Dunque nei tre ambiti indicati la Montessori ha svolto una ricerca rigorosamente scientifica che ha peraltro integrato (seppure in modo non esplicito né sistematico) con suggestioni di tipo filosofico in corrispondenza a ciascuna delle tre scienze; in altre parole, la Montessori almeno indirettamente ha elaborato la triplice riflessione antropologica, metodologica e irenologica anche in chiave etica, specificata in riferimento ai *diritti della persona*, ai *valori universali* e all'*impegno di pacificazione*.

Anzitutto, il tema dei *diritti della persona* a partire dai diritti dell'infanzia, perché (secondo la nota espressione di Sigmund Freud che la Montessori ripropone) "il bambino è il padre dell'uomo", per cui la costruzione dell'"adulto nuovo" è conseguente alla costruzione del "bambino nuovo", che è il bambino colto nel suo "segreto", e scoperto nella sua dignità di persona. Al riguardo è stato opportunamente detto da un filosofo dell'educazione come Giuseppe Catalfamo che la Montessori giunse a "sistemare in una concezione organica le sue vedute sull'infanzia", da qui la elaborazione di quella che Catalfamo chiama (nella voce della *Enciclopedia filosofica* dedicata alla Montessori) "una vera e propria *filosofia del bambino*" all'insegna della rivendicazione della specificità dell'infanzia e della sua influenza sulla umanità. Certamente, nella Montessori non si fa riferimento al personalismo come movimento filosofico, ma ad esso può essere ascritta, in quanto con esso concorda nella rivendicazione della dignità della persona umana, che è "sempre fine e mai puro mezzo" (Kant), ovvero è "qualcuno e non qualcosa" (Spaemann), ovvero "spirito incarnato" (Mounier). Non è peraltro senza significato l'apprezzamento di un filosofo come Maritain, il quale aveva rilevato che nelle classi montessoriane i bambini rivelano significative capacità, tra cui la capacità contemplativa (sia detto fra parente-

si, la valutazione maritainiana non scaturisce dalla conoscenza della Montessori, ma di una montessoriana, Elena Lubienka de Lenal, e riguarda un aspetto condiviso dalle due educatrici, quello relativo alle capacità di attenzione e di concentrazione dei bambini e alla cosiddetta “lezione del silenzio”).

Inoltre, il tema dei *valori universali* configurati come proposta di ideali che hanno radicamento nel cristianesimo e nell’illuminismo (libertà, uguaglianza e fratellanza) e che si palesa come riproposta in termini di azione, ossia non astratti, bensì concreti, per cui la libertà si traduce in liberazione, l’uguaglianza in uguagliamento e la fratellanza in affratellamento, per dire che tali valori reclamano d’essere non semplicemente proclamati, ma praticamente vissuti all’insegna della responsabilità. Il che è reso possibile da quel processo di normalizzazione che è l’educazione in quanto mette il bambino in grado di svilupparsi in modo normale, per dire alla luce della “natura” e della “supernatura”, cioè di quanto l’uomo “è” e di quanto l’uomo “fa”. L’educazione così intesa è tutt’altro che un’opera di conformazione a un modello, quando è tale è sempre una “deformazione”, direbbe Robert Dottrens (1968); è invece un’opera di liberazione, di emancipazione, di promozione, in ogni caso finalizzata alla conquista dell’*autonomia* non meno che della *solidarietà* che sono poi valori che aprono all’esercizio della pace.

Infine, dunque, il tema della pace che spicca su tutti, tanto da poter essere considerato il filo conduttore di tutta la riflessione e azione montessoriana. Occorre peraltro avvertire che la pace va tenuta lontano dalle astrazioni ideologiche e collegata invece alla operosità solidale, e quindi si configura come concreta “*pacificazione*” (1949) a livello di rapporti interpersonali, intergenerazionali e interculturali. Onde evitare retorica e moralismo, secondo la Montessori occorre legare la pace ad una visione cosmica, che porta a configurare la pace come “pacificazione”: tra adulto e bambino, tra adulto e natura, tra adulto e società. Così la dimensione *irenica* appare meritevole di una specifica trattazione *irenologica*, e questa non può prescindere da una riflessione *polemologica*, nel senso chiarito da un pensatore come Gaston Bouthoul, secondo cui l’individuazione delle condizioni della

pace non può prescindere dalla conoscenza delle motivazioni della guerra, per cui la *polemologia* (1946) è a monte della *irenologia*: il carattere sociologico di queste due discipline non le priva di considerazioni che sono anche filosofiche, quanto meno sul piano della riflessione antropologica ed ecologica.

Riguardo alla dimensione filosofica è, però, da precisare che essa si configura, per così dire, come espressione di una “antifilosofia”, dal momento che la Montessori non si richiama a filosofie del passato o contemporanee eppure, proprio per questo meriterebbe che vi si prestasse attenzione, portando alla luce ciò che di filosofico la Montessori scrive tra le righe, perché – dalla *antropologia pedagogica* (1910) alla *educazione cosmica* (1947) – esiste una continuità che va oltre la dimensione scientifica; infatti, la complessità è in qualche misura anche ontologica e teologica. Pertanto alla consapevolezza di tale complessità occorre *educare il potenziale umano*; solo così si giunge a concepire la pace in ottica planetaria, come armonia cosmica. E qui torna il rapporto tra *natura e supernatura*; e quest’ultima veicola implicitamente una distinzione cui ha richiamato più di un filosofo in tema di tecnologia, avvertendo che occorre prendere le distanze tanto dalla tecnofobia, quanto dalla tecnocrazia. Aiuta a evitare questi due radicalismi il collegamento della supernatura con il piano cosmico. In questa ottica il rapporto educazione e pace si traduce in un quadruplice impegno: *educare alla pace, educare con la pace, educare per la pace e educare nella pace*, per dire che l’educazione è “l’arma della pace”, e questa rappresenta, a ben vedere, il senso dell’intera concezione montessoriana, e chiama in causa i temi dell’unità e della interdipendenza, categorie che aprono su un ambientalismo *ante litteram*, ma ancora una volta antesignano di una concezione che possiamo considerare alternativa al moderno antropocentrismo come anche al biocentrismo post-moderno.

#### **4. La dimensione religioso-spirituale**

Integrativa e complementare della scienza è – oltre alla dimensione etico-filosofico – anche la *dimensione religiosa o spirituale*. Da questo punto di vista, il richiamo diretto o indiretto è al Vangelo:

alla sua *antropologia* che privilegia l'*infanzia*, alla sua *metodologia* applicata alla *liturgia* e alla *catechesi*, e alla sua *assiologia* incentrata sulla *pace*. Più specificamente, l'approccio religioso si identifica con la *religione cristiana* e più precisamente con la *confessione cattolica*, come è evidente dagli scritti dedicati alla educazione religiosa: da *I bambini viventi nella Chiesa* (1922) a *La vita in Cristo* (1931), da *La Santa Messa spiegata ai bambini* (1932) a *Dio e il bambino* (1944, riproposto nel 2013), a *Il peccato originale* (1921, riproposto nel 2019).

Va anche detto che nell'esplicita adesione al cattolicesimo la Montessori (almeno per certi aspetti discussa da autorità ecclesastiche) non cede al confessionalismo e men che mai al clericalismo; il richiamo alla religiosità e alla religione è sempre all'insegna della *laicità*, coerentemente con il metodo scientifico proprio della pedagogia montessoriana. Si può anche dire che in ambito religioso la Montessori evita l'integralismo escludente, per appellarsi a una religiosità all'insegna della universalità. Su questa strada la Montessori incontra il Vangelo con il senso della *prossimità* e la Chiesa con il senso della *ritualità*; in entrambi i casi si rende necessaria una traduzione sul piano *catechetico*.

Al riguardo è da evidenziare un fatto particolarmente significativo, ossia che questa traduzione è operata sulla base del metodo montessoriano e costituisce una ulteriore riprova della sua validità. Mi pare importante che la Montessori e alcune figure di montessoriane (come Sofia Cavalletti) si siano impegnate senza timori reverenziali nel campo religioso a mostrare che la coerenza con il metodo permette di approcciare adeguatamente anche i temi evangelici a livello di iniziazione cristiana e di simbolica liturgica, per cui la religione non appare un corpo estraneo né all'educazione in generale né al metodo montessoriano in particolare, tanto che si è parlato di *ispirazione religiosa nella pedagogia di Maria Montessori*: così il filosofo Emilio Butturini (2008). Ma al riguardo andrebbe tenuto presente un altro pensatore, Aldo Capitini, che della Montessori aveva avuto modo di interessarsi fin dall'inizio.

## 5. Oltre la modernità

La triade di *scienza, filosofia e religione* – nella diversa proporzione in cui si relazionano ma la propensione scientifica è quella più manifesta – ha un carattere distintivo, dal momento che punta sulla *universalità*, che viene in particolare sottolineata in riferimento alla *fratellanza o fraternità* (ma dovremmo anche dire *sorellanza o sororità*, per evitare esclusioni di genere). È, questo, un richiamo tanto più importante, in quanto l'eguaglianza è stata tra i valori quello più trascurato o addirittura dimenticato; quando non si è arrivati a tanto, questo principio è stato usato in senso ristretto ed escludente, vale a dire in modo settoriale e non universale, in quanto legato a confessioni o nazioni o classi o lobby, dove l'indicazione del perimetro di applicazione ne rivelava l'uso strumentale, cioè una caratterizzazione ideologica anziché dialogica.

Ebbene, nella Montessori il riferimento alla fratellanza è ben presente e, nella triplice ottica scientifica, filosofica e religiosa comporta decisamente il richiamo alla umanità tutta, in nome di quella *dignità* che è propria di ogni persona a cominciare da quella infantile. Anzi il richiamo alla condizione infantile è ciò che sollecita a fuoriuscire dai ghetti pseudougualitari. Non solo: si tratta, infatti, di una *ugua-glianza* che nella Montessori si nutre delle *diversità*, nella consapevolezza che queste non compromettono la dignità, a condizione (ecco il punto) che non si trasformino in diseguaglianze; si tratta quindi di favorire la *differenziazione* che arricchisce l'umanità sia come appartenenza biologica che come valenza assiologica.

Di questa idea di fratellanza si è fatta alfiere la Montessori, e forse i tempi sono maturi affinché (per dirla con Mauro Ceruti e Francesco Bellusci, 2021) il XXI secolo sia “il secolo della fraternità”. Così dal “secolo dei bambini” si passa al “secolo della fraternità” ma protagonista rimane il bambino, come soggetto di cambiamento. Ancora una volta, l'indicazione montessoriana non ha solo un valore pedagogico ma anche sociale: “Dopo la nuova educazione saranno impossibili rivoluzioni violente” affermava la Montessori, ribadendo la portata sociale, culturale e spirituale della sua concezione.

---

*Maria Montessori: la pedagogia tra scienza, filosofia e religione*, inedito (2022).

*APPENDICE*

## 1. MARIA MONTESSORI NELLA STORIA

### 1. Vita

Maria Montessori nacque a Chiaravalle (in provincia di Ancona) il 31 agosto 1870 da Alessandro e Renilde Stoppani. Il padre Alessandro, nato a Ferrara, dopo aver lavorato come impiegato nelle saline del Comacchio, era stato trasferito a Chiaravalle come direttore della locale Manifattura di Tabacchi; a Chiaravalle aveva incontrato la futura moglie, la quale, originaria di Monte San Vito, proveniva da una famiglia di piccoli proprietari terrieri ed era una donna istruita, nipote di Antonio Stoppani, abate e naturalista, autore del libro *Il Bel Paese* e figura importante del cattolicesimo rosminiano. Nel 1873 il padre venne di nuovo trasferito, e a Firenze rimase con la famiglia per due anni, per trasferirsi poi a Roma, dove Maria venne iscritta alla scuola preparatoria comunale di Rio Ponte. Nel 1884 fu tra le prime dieci alunne iscritte alla Regia Scuola Tecnica (oggi Istituto Tecnico “Leonardo Da Vinci”), dove si diplomò.

Volle poi intraprendere gli studi di medicina: al riguardo ebbe a dichiarare di aver dovuto chiedere l'aiuto a papa Leone XIII per il suo ingresso alla Facoltà in quanto ostacolata dal ministro Baccelli. Frequentò la **Facoltà di Medicina** dell'Università “La Sapienza” di Roma dove sarà una delle prime donne a laurearsi in medicina. Durante la preparazione della sua tesi frequentò le lezioni di Antropologia fisica (o biologica) tenute da Giuseppe Sergi. La tesi che discusse nel 1896 era a carattere sperimentale: quasi cento pagine scritte a mano che portano il titolo “Contributo clinico allo studio delle allucinazioni a contenuto antagonistico”. Ottenne la nomina di assistente presso la clinica psichiatrica dell'Università di Roma.

Si dedicò al recupero dei bambini e delle bambine con problemi psichici, interessandosi agli esperimenti rieducativi tentati da Jean Marc Itard e dal suo collaboratore Edouard Seguin. Nel contempo partecipò a numerosi convegni pedagogici, in varie città europee.

Partecipò anche a congressi femminili, quello di Berlino nel 1896 in veste di rappresentante dell'Italia, e quello di Londra nel 1899,

contribuendo con il suo impegno alla emancipazione femminile. Nel 1898 presentò al congresso pedagogico di Torino i risultati delle sue prime ricerche e, dopo breve tempo, diventò direttrice della Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma.

È da ricordare che, con lo spostamento dei suoi interessi sul lato dell'educazione, decise di rinnovare le sue basi culturali e si iscrisse nel 1902 alla **Facoltà di Filosofia** dell'Università di Roma, chiedendo di essere ammessa alla fine del quarto anno del corso di laurea in filosofia, dopo aver sostenuto solo gli esami nelle materie filosofiche, mentre come equipollenti agli altri esami consigliati dalla facoltà richiese che le fossero riconosciuti i titoli da lei già posseduti. Il ministro e il consiglio di Facoltà diedero il loro consenso affinché la Montessori fosse ammessa al 3° anno di Filosofia con dispensa dall'esame di letteratura italiana. Tuttavia, non conseguì la laurea in filosofia. Nel 1903 la dottoressa tenne una conferenza agli studenti della Facoltà di Filosofia dal titolo *L'antropologia pedagogica*.

I suoi successi scientifici le valsero riconoscimenti e borse di studio, e la portarono a partecipare a una ricerca sui bambini ritardati con Giuseppe Ferruccio Montesano, a cui fu legata sentimentalmente: dalla loro relazione nacque segretamente nel 1898 un figlio, Mario, che fu affidato ad una famiglia di un paesino del Lazio, e che la Montessori riprese con sé quattordicenne, presentandolo come un nipote. Nel 1904 conseguì la libera docenza in Antropologia (che insegnò fino al 1910) e si occupò dell'organizzazione educativa degli asili infantili. Così, nel 1907, nel quartiere popolare di San Lorenzo a Roma (in via de' Marsi n. 58), aprì la **prima "Casa dei bambini"**, in cui applicò una nuova concezione di scuola dell'infanzia che fu esposta nel libro *Il metodo della pedagogia scientifica*, volume scritto e pubblicato durante il primo corso di specializzazione del 1909: il testo venne tradotto e accolto favorevolmente a livello mondiale.

Dalla positività dell'esperimento romano nacque il *movimento montessoriano*, dal quale nel 1924 avranno origine la Scuola magistrale Montessori e l'Opera Nazionale Montessori, eretta, quest'ultima, in Ente morale e volta alla conoscenza, diffusione, attuazione e tutela del suo metodo. Ma non tardarono a manifestarsi contrasti

con il regime fascista e quando divennero insanabili, la Montessori fu costretta nel 1934 ad abbandonare l'Italia. S'intensificarono allora i suoi *viaggi in vari paesi* per diffondere la propria opera educativa. Si recò in India (1940-45), dove, pur sottoposta a internamento politico da parte degli Alleati, continuò ad avviare scuole montessoriane. Tornò in Europa nel 1946 e, al suo rientro in Italia, nel 1947, si preoccupò innanzitutto di ricostituire l'Opera Nazionale alla quale furono affidati praticamente gli stessi compiti previsti dallo statuto del 1924, la cui attuazione e il cui sviluppo vennero favoriti anche attraverso la rivista "Vita dell'infanzia".

Morì il 6 maggio 1952 nella città di Noordwijk in Olanda, dove si era trasferita. Sulla sua tomba si legge, in italiano: *Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo.*

## 2. Opere

Le opere fondamentali iniziali sono: *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello 1909; II ed., Loescher, Roma 1913; III ed., Maglione & Strini, Roma 1926; poi Loescher, Roma 1935; infine *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950; *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano, s. d. (circa 1910); *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher – Maglione e Strini, Roma 1916, poi Garzanti, Milano 1962 a c. di C. Grazzini; *Manuale di pedagogia scientifica*, pref. di A. Labriola, Morano, Napoli 1921, pref. di N. Padellaro; *I bambini viventi nella Chiesa*, Napoli 1922; *La vita in Cristo*, Tip. Ferri, Roma 1931; *Il bambino in famiglia*, Tip. Tuderte, Todi 1936; *Il segreto dell'infanzia*, pref. di C. Sganzi, Istituto Edit. Ticinese, Bellinzona 1938, poi Pearson, Milano 2016; poi Garzanti, Milano 2017.

Altre opere fondamentali pubblicate (o ripubblicate) da Garzanti di Milano sono: *Dall'infanzia all'adolescenza*, 1949; *Educazione e pace*, 1949; *Formazione dell'uomo*, 1949; *La Santa Messa spiegata ai bambini*, 1949; *La mente del bambino. Mente assorbente*, 1952; *Educazione per un mondo nuovo*, 1970; *Come educare il potenziale umano*, 1970; *Psicoaritmetica* 1971. Una raccolta di *scritti e documen-*

*ti inediti e rari* è quella curata da A. Scocchera con il titolo *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, ONM, Roma 2001.

Segnaliamo le antologie curate da: M. L. Leccese Pinna, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1950; M. Faber, *Maria Montessori e la liberazione del fanciullo*, Cremonese, Roma 1974; G. Galeazzi, *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino 1992; G. Galeazzi, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, "Quaderni del Consiglio regionale delle Marche", Ancona 2006; Claudio Lamparelli, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.

Attualmente le opere montessoriane continuano ad essere pubblicate in Italia dall'editore Garzanti di Milano in un'apposita collana e quelle in edizione critica sono curate dall'Opera Nazionale Montessori; altri editori con volumi montessoriani in catalogo sono: Fefé, FrancoAngeli, Il Leone verde, La Scuola, Mondadori, Morcelliana.

### 3. **Iniziative**

Maria Montessori s'impegna inizialmente su un triplice fronte sociale: quello della emancipazione femminile, quello della classe operaia, e quello dei bambini anormali; successivamente si concentra sulla educazione dei bambini, sulla base di un originale metodo che poteva valere per tutti. Il suo impegno, dunque, è sociale e antropologico, elaborando una pedagogia intrecciata con la scienza e la filosofia, con le tecniche e la prassi educativa. Non solo il suo impegno è anche di carattere organizzativo, volto cioè a diffondere il suo metodo, e questo tanto in Italia quanto nel mondo.

In Italia, negli anni Venti/Trenta deve fare i conti con il *fascismo*. Al riguardo è da dire che inizialmente accetta l'appoggio di Mussolini, il quale era interessato a risolvere il problema dell'analfabetismo con le Case dei Bambini, ma probabilmente anche a trarre vantaggi personali dal prestigio internazionale della Montessori, la quale dal canto suo forse spera che la cosa possa favorire la diffusione del movimento montessoriano in Italia. In effetti, nei primi anni del regime nessuno le impedisce di aprire nuove scuole in tutta la penisola o di tenere i suoi corsi all'estero quando viene invitata.

Nel 1924, la Società degli Amici del Metodo viene trasformata in Ente morale, prendendo il nome di Opera Nazionale Montessori, con sedi a Napoli ed a Roma, con presidente onorario lo stesso Benito Mussolini. Ma, ma in quell'anno, arrivano varie critiche, e i rapporti con il Fascismo, cominciano a deteriorarsi. Tuttavia nel 1926 può organizzare il primo corso di formazione nazionale per preparare gli insegnanti a seguire il suo metodo, e, nonostante le accuse di poca italianità, Mussolini in persona sostiene la Montessori, ritenendo che la fama internazionale raggiunta dalla Dottoressa sia un vanto per l'Italia; il corso si tiene a Milano e vi partecipano ben 180 maestri; dura sei mesi ed ha il patrocinio del governo fascista.

Terminati i corsi internazionali svolti a Roma nel 1930 e nel 1931 e le conferenze all'estero, soprattutto quella di Ginevra sulla pace che ha risonanza internazionale, il rapporto tra regime fascista e movimento montessoriano entra definitivamente in crisi: nel 1934 arriva l'ordine di chiusura di tutte le scuole Montessori, sia per adulti che per bambini, fatta eccezione per due o tre classi che vivranno nella semiclandestinità. Nello stesso anno anche Hitler ordina la chiusura delle scuole Montessori in Germania e Austria.

Nel 1933 la Montessori e il figlio Mario decidono di dimettersi dall'Opera Nazionale, che in pratica verrà definitivamente chiusa dal fascismo nel 1936; nello stesso anno, per ordine del ministro De Vecchi, è chiusa anche la Regia Scuola triennale del Metodo Montessori, che a Roma preparava i maestri, fin dal 1928. Intanto, a causa degli ormai insanabili contrasti con il regime fascista la Dottoressa nel 1934 abbandona l'Italia.

S'intensificano allora i suoi *viaggi* in vari paesi per diffondere la propria concezione educativa. Si reca, durante la seconda guerra mondiale in India, dove continua a diffondere la sua opera pedagogica. Grazie anche a questo impegno il metodo montessoriano si diffonde in misura crescente: si costituiscono associazioni montessoriane, scuole a indirizzo montessoriano, pubblicazioni montessoriane, iniziative culturali e scientifiche sul metodo montessoriano, tanto che oggi *nel mondo* ci sono (secondo le indicazioni del Centro di Studi Montessoriani) 22.000 scuole Montessori di ogni grado: nidi,

materne, elementari, medie e superiori. Più precisamente, in *Italia* ci sono 137 scuole Montessori di cui 68% materne, 19% elementari, 13% nidi, pochissime medie.

La maggiore presenza si riscontra in Umbria e nelle Marche (il fatto che la Montessori fosse nativa di Chiaravalle ha giocato a favore di queste regioni); scuole medie che seguono il metodo Montessori esistono a Milano, Perugia, Roma, Como, Castelfidardo (Ancona; questa scuola non segue integralmente il metodo Montessori, ma è “ad indirizzo montessoriano”), Castellanza (Varese) e Bolzano, e scuole superiori montessoriane esistono solo a Roma e Perugia.

Negli altri paesi europei la situazione è la seguente: ci sono scuole Montessori in Germania: 1.140; nel Regno Unito: 800; in Irlanda: 375; nei Paesi Bassi: 220; in Svezia: 163; in Francia: 52; in Svizzera: 19; in Ucraina: 5; in Romania: 21. Negli altri continenti la situazione è la seguente: ci sono scuole Montessori negli Stati Uniti: circa 4.500; India: circa 200; in Canada: 63; in Giappone: 150; in Nuova Zelanda: 65. Ci sono inoltre scuole Montessori in Australia, Messico, Ecuador, Brasile, Cile, Argentina, Sudafrica, Tanzania, Isole Figi, Brunei, Cina, Egitto, Malesia, Nigeria, Pakistan, Filippine, Vietnam.

#### 4. **Riconoscimenti**

Al *rientro in Italia*, dopo nove anni di assenza Maria Montessori è, su invito del governo, invitata a Roma. La mattina del 3 maggio 1947 l'Assemblea Costituente della Repubblica Italiana interrompe i suoi lavori, e le tributa un grande applauso. A rivolgerle un saluto è Maria De Unterrichter Jervolino, la quale tra l'altro dice: “A lei che ricostruendo l'uomo nel bimbo ha già attivamente concorso a creare una pietra angolare per la pace nel mondo, va in questo momento anche il saluto della Costituente italiana, dove, ridando alla nostra Patria un volto di vera democrazia, si riedifica per il nostro popolo una vita più umana e più buona”.

Oltre a meritare l'apprezzamento di illustri personalità, tra cui: Gandhi, Tagore, Freud, Piaget, Luigi Sturzo, ha ottenuto molteplici *riconoscimenti*: dalle lauree *ad honorem* in filosofia all'Università

di Durham e all'Università di Amsterdam alla nomina a membro onorario dell'Istituto Pedagogico di Scozia, dal conferimento della Legione d'onore del Governo francese e dell'Ordine di Orange-Nassau da parte della sovrana dei Paesi Bassi al conferimento della cittadinanza onoraria da parte della città di Perugia. Nel 1949 è stata candidata al Premio Nobel per la pace, e una seconda volta nel 1951, ma, in entrambi i casi, senza successo. Nel 1985 le è stato dedicato un cratere di 42 km di diametro sul pianeta Venere. Nel 1994 la compagnia aerea olandese KLM le ha intitolato il McDonnell Douglas MD-11. Sono stati emessi *francobolli montessoriani* dalle Poste Italiane in occasione del centenario della nascita e in occasione del centenario dall'apertura della Casa dei Bambini; dalle Poste indiane in occasione del centenario della nascita; dalle Poste pakistane per la stessa occasione. Nel 2000 lo Sri Lanka ha emesso un francobollo dedicato alla Montessori. Nel 2020 la rivista statunitense "Time" ha inserito la Montessori tra le 100 donne più importanti e influenti dell'ultimo secolo.

Nel 1927 è nominata socio corrispondente dell'Istituto marchigiano Accademia di scienze lettere e arti di Ancona, presso cui nel 1992 si è costituito il Centro studi di pedagogia dei diritti umani e della pace intitolato alla Montessori e diretto da G. Galeazzi. Nel 1993 il socio dell'Accademia pittore Enzo Parisi le ha dedicato alcuni studi per un ritratto. Nel 2007 in occasione del centenario dell'apertura della prima *Casa dei bambini*, è stata organizzata a Roma una conferenza internazionale (Conferenza del Centenario). In Italia le è stata dedicata una moneta da 20 lire e una banconota da 1.000 lire che hanno avuto corso fino all'adozione dell'euro. Nel 2007 è andato in onda lo sceneggiato televisivo: *Maria Montessori. Una vita per i bambini* (regia di Gianluca M. Tavarelli). Inoltre, nel 2012, in occasione dell'anniversario della nascita di Maria Montessori, il terzo canale della RAI ha trasmesso, a puntate, la lettura integrale de *La scoperta del bambino*. Nel 2015 il Comune di Milano ha deciso che il suo nome venga iscritto nel Pantheon di Milano, all'interno del Cimitero Monumentale. A Chiaravalle, sua città natale, nella casa in cui nacque sono allestiti un museo e una biblioteca montessoriani;

vi ha sede anche un Centro studi che organizza convegni dedicati all'opera e al pensiero dell'educatrice con studiosi provenienti dai vari Paesi in cui l'istruzione montessoriana è diffusa.

---

*Maria Montessori*: in *Le Marche del pensiero, Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, Ancona 2015, pp.304-318.

## 5. I papi e la Montessori

Tra gli apprezzamenti dell'opera montessoriana un posto a sé è da riservare al giudizio dei pontefici, su cui ha richiamato l'attenzione Fulvio De Giorgi (2020). Volendo ripercorrere i momenti del rapporto tra Maria Montessori e i Papi, possiamo dire che è stato un rapporto abbastanza formale, almeno fino a Paolo VI. Infatti, i pontefici prima di Montini si erano limitati a un biglietto benedificante del 1911 da parte di Pio X, a una benedizione autografa nel 1918 da parte di Benedetto XV, a una udienza privata nel 1947 concessa da Pio XII e a un suo telegramma di auguri nel 1950. Un modo più articolato di approcciare la Montessori è stato quello di Paolo VI, il quale il 17 settembre 1970 in occasione del convegno per il centenario della nascita della Montessori, la definì "grande educatore" e la considerò "vera figura di pioniera in un campo fondamentale, quello dell'educazione, dove ha computo un'opera duratura", diceva Paolo VI, il quale sottolineava "l'attualità di questo lavoro e la sua fecondità" e, in particolare, richiamava quello che era stato lo stile della Chiaravallese, la cui influenza papa Montini rintracciava "nell'anima di Maria Montessori, nella sua scoperta vitale del bambino, nel suo entusiasmo comunicativo per questa grande opera di educazione" Da qui la convinzione che, quella della Montessori, è "una lezione di singolare attualità, che dobbiamo raccogliere con simpatia per trarne ispirazione ed energia" Certo, le parole di papa Montini segnano un momento importante nella valutazione del Magistero nei riguardi della Montessori, almeno in confronto ai papi precedenti; tuttavia bisogna pur dire che, direttamente o indirettamente, tutti fanno riferimento al Metodo Montessori, alla sua opera educativa. Altrettanto accadrà dopo la morte della Dottoressa (1952) con l'apprezzamento espresso da Giovanni Paolo II nel 1979 a proposito del metodo dell'educazione religiosa, e successivamente con le parole espresse da papa Benedetto XVI il 10 gennaio 2007, quando ricevette i montessoriani in occasione del convegno per il centenario della "Casa dei bambini".

Più significative mi paiono le parole che papa Francesco ha usato in occasione della ricorrenza del 150° della nascita della Chiaravalle-

se nel 2020, quando riconobbe che torna opportuno “fare memoria di così illustre pedagogista, figura tra le più eminenti della scena culturale del Novecento, che ha lasciato un segno profondo nell’ambito educativo e nell’intera società” In questo caso, l’apprezzamento verso la Montessori non è ristretto all’ambito metodologico e pedagogico, ma investe anche l’ambito culturale e sociale. Pertanto, ritengo che, a fare la differenza, non siano tanto le parole più o meno formali o elogiative dei vari pontefici, quanto il fatto che si faccia o meno riferimento al “pensiero” della Montessori; da questo punto di vista vorrei evidenziare il diverso atteggiamento che al riguardo hanno tenuto due Pontefici: Pio XI e Francesco. Da parte di Pio XI è da rilevare l’assenza di richiami alla Montessori; così, il silenzio verso la Montessori nella *Divini illius Magistri* è stato visto come una indiretta denuncia di “naturalismo” nei confronti del pensiero montessoriano, di cui il metodo rappresentava l’aspetto più noto. Invece, proprio sul piano del pensiero – per l’orientamento cosmico e fraterno – si può rilevare convergenze tra la Montessori e papa Francesco; il quale in questo caso non nomina la Montessori, ma la situazione è diversa. In Pio XI il silenzio risente di un atteggiamento critico nei confronti della Dottoressa, mentre in papa Bergoglio si tratta di una condivisione di orizzonte che riguarda l’impostazione del pensiero montessoriano. Voglio cioè dire che c’è consonanza tra i richiami montessoriani alla complessità e alla fratellanza e il magistero bergogliano, che insiste sul fatto che “tutto è connesso” (così nell’enciclica *Laudato si’*) e che “siamo tutti fratelli” (così nell’enciclica *Fratres omnes*). Si tratta di consonanze non esplicite ma neppure trascurabili, per cui, quando riconosce alla Montessori e al suo Movimento di essersi impegnati “per la costruzione di un mondo più fraterno e pacifico”, Papa Bergoglio non esprime solo una valutazione generica, ma offre il senso di una condivisione che non è di circostanza: va al cuore dell’eredità della Montessori e del contributo che può ancora da lei venire per il futuro dell’umanità. Il che indirizza verso una concezione, secondo cui la grande Chiaravallese è da considerare non solo una pedagogista e educatrice, ma anche una pensatrice sociale, che ha coniugato insieme scienza, etica e spiritualità. Allora

anche per la religione converrà non limitarsi al “metodo” Montessori e alle sue applicazioni all'educazione religiosa, ma misurarsi con il “pensiero” della Dottoressa nella sua complessità.

---

*Una pedagoga scomoda e complessa ancora protagonista. I papi e la Montessori*, in “Presenza”, 2022, n. 11, p. 6

## 6. Maria Montessori e Ancona

Concludiamo questa parte con una nota di “archivio” relativa all’apprezzamento di *Maria Montessori verso Ancona* utilizzando quanto ebbe a scrivere nel 1906 (in due articoli per il voto politico alle donne) e nel 1950 (in una lettera al sindaco di Ancona).

Nel 1906, prima di ricevere l’incarico di dirigere la “Casa dei Bambini”, Montessori fu tra le protagoniste della battaglia suffragista, firmando a nome della Società “Pensiero e Azione” un ***Proclama alle donne italiane***, pubblicato il 26 febbraio sul quotidiano “La Vita”. Il proclama riscosse adesioni in varie città italiane. Un altro articolo la Montessori pubblicò successivamente sullo stesso quotidiano “La vita” con il titolo ***Per il voto politico alle donne*** e dedicato ad Ancona per la battaglia politica che la provincia aveva fatto. Tra l’altro, dieci maestre marchigiane recepirono l’appello di Maria Montessori, e chiesero di iscriversi alle liste elettorali, dato che la legge esplicitamente non lo escludeva. L’istanza venne clamorosamente accolta il 28 maggio dalla Commissione elettorale provinciale di Ancona, l’organo competente – sulla base della legge 11 luglio 1894, n. 286 – per la revisione delle liste. Il 25 luglio 1906 la Corte di Appello di Ancona, presieduta da Lodovico Mortara – insigne giurista poi ministro della Giustizia –, accordò alle dieci donne marchigiane il diritto di voto politico. Undici commissioni elettorali (Mantova, Caltanissetta, Imola, Palermo, Venezia, Cagliari, Ancona, Firenze, Brescia, Napoli e Torino) accolsero queste richieste. Tuttavia, poiché non si verificò alcuna crisi di governo nei mesi in cui queste donne rimasero iscritte alle liste elettorali dei rispettivi Comuni di residenza, esse non ebbero modo di esercitare quel diritto, che poi fu annullato nel 1907 da una sentenza della Cassazione.

Recentemente la storia di quelle donne coraggiose e dimenticate è stata raccontata – ricostruendo il contesto socio-politico del tempo e i fattori che portarono alla clamorosa sentenza Mortara – dallo storico Marco Severini dell’Università di Urbino nel libro *Dieci donne. Storia delle prime dieci elettrici italiane*, pubblicato dall’editrice Liberilibri di Macerata nel 2012 che segnala le dieci donne: nove maestre di Senigallia (Carola Bacchi, Palmira Bagaioli, Giulia Berna,

Adele Capobianchi, Giuseppina Graziola, Iginia Matteucci, Emilia Simoncioni, Enrica Tesei e Dina Tosoni) e una di Montemarciano (Luigia Mandolini-Matteucci).

Più recentemente ancora è stato allestito uno spettacolo intitolato “*Donne sorgete!*” per raccontare, da questa storia straordinaria, la lotta per i diritti delle donne allargando lo sguardo sul tema della forza e della solidarietà femminile. Lo spettacolo, ideato e diretto da Simona Lisi, è una produzione di Collettivo CollegaMenti e Associazione Ventottozerosei ed è promosso da Amat e Comune di Montemarciano-Assessorato alla Cultura, con il sostegno dei Comuni di Montemarciano, Chiaravalle, Ancona, Corinaldo, Sirolo e il patrocinio e contributo della Commissione per le pari opportunità tra uomo e donna della Regione Marche

Riporto qui di seguito passi dei due articoli – in cui, al di là dell’enfasi letteraria, c’è già tanto della posteriore Montessori femminista, pacifista e educatrice – e di una lettera scritta 45 anni dopo al Sindaco di Ancona.

Articolo **Proclama delle donne italiane** (da “*La vita*”, 1906)

***Donne tutte: sorgete!*** Il vostro primo dovere in questo momento sociale è di chiedere il voto politico.

La legge italiana è la più equa nel mondo civile e la più umanitaria: fatele onore. Essa che non impedì mai alle donne l’accesso nelle Università, il servizio medico negli Ospedali – cose che furono a fatica conquistate nelle altre nazioni europee – non impedisce nemmeno alle donne d’essere elettrici politiche. L’altro ieri cominciò una solitaria, oggi a Imola sono state iscritte quarantacinque donne nelle liste politiche: Domani sia la volta di tutte. Noi vantiamo nomi di donne altamente illustri di valore e di amor patrio: Stamura, Adelaide, Anita son nostre; non dobbiamo essere degeneri – donne italiane: in alto la Patria! fatela sorgere bella come colei che fu conquistatrice del mondo – fatela andare all’avanguardia d’Europa.

(...) Muoviamo a un plebiscito non meno glorioso di quello che consacrò una l'Italia. Diamo questo esempio di civiltà alle altre nazioni, affinché si dica: "Grande è la libera Italia, che onorò nelle sue leggi la donna: imitiamola!"

– Donne tutte: sorgete! Portate l'alto vessillo della vostra italianità alle urne – **chiedete il voto politico**: esso sarà un mezzo di gloria, di purificazione e di vita nazionale!

*Per la Società "Pensiero e Azione"*  
*Maria Montessori*

### Articolo **Per il voto politico alle donne** (da "La vita", 1906)

O Ancona, più che le tue mura, il tuo porto, la tua leggenda,  
potrà darti gloria il passo politico che tu hai saputo muovere con genio.  
Tu hai conquistato la donna e la storia.

Non mi ero ancora accorta di te, Ancona, mia patria! benché sia nata alle ombre di monte Conero, quell'oasi deliziosa del mondo che ti sovrasta, ove gli eremiti diventarono santi, e dove D'annunzio elesse il suo nido d'amore. Il monte Conero ha due opposti declivi come la vita: – uno è roccioso e brullo; le grosse rocce si sgretolano in sassi e in polvere, come la materia che si rimpicciolisce e si consuma nel deserto ove il sole cocente brucia senza far nascere la vita; – e l'altro è fitto di vegetazione meravigliosa, lussureggiante come verde capigliatura gretta e inestricabile del capo di un fanciullo. Il sole quasi non penetra tra i rami intrecciati; e l'uomo non ha paura di scivolare il piede, tanto son fitte le radici e i rami frondosi. (...). Io quante ore ho passate sulla cima isolata del monte, tra le celle abbandonate dei cenobiti, guardando Ancona ai miei piedi, e la costa d'Italia che si delinea e si disegna in modo sorprendente come in una pianta geografica. (...) Ma non pensavo che un giorno sarebbe venuto in cui avrei *sentito* il monte Conero come il campanile della mia patria: perché tu non sei più una città come le altre città, o Ancona, oggi tu sei Ancona. E io sento la gloria di essere nata alle tue ombre che riassumono la poesia della terra. (...)

La donna appena divenga un essere umano libero nei suoi diritti sociali, principierà l'opera di pace: saprà accendere tra le menti che si smarriscono nell'egoismo il lume divino e infonderà nei cuori il santo amore dell'umanità – che è amore materno diffuso sul mondo: così per incanto le umane debolezze saranno rassodate. La sua serena presenza diventerà temperamento nel bollore delle politiche passioni – ella riattiverà tutto ciò che è arido e guarirà ciò che è ferito, saprà purgare quanto vi è di brutto e riscaldare ciò che è freddo: così per incanto l'umanità sarà indicata sulla sua via. In tale connubio spirituale e politico dell'uomo e della donna, o Ancona, tu vedrai l'inaudita nuova vittoria dell'uomo che già vinse la terra; tu vedrai la vittoria dell'uomo che vince e supera se stesso!

*Maria Montessori*

#### Lettera **Al Sindaco di Ancona** (1950)

*Sig. Sindaco di Ancona,*

*Ho infinitamente apprezzato la Sua gentilezza di partecipare alla cerimonia del conferimento della cittadinanza con cui ha voluto onorarmi la città di Perugia.*

*Ancona è una città cara ed ammirata da me fin dall'infanzia; nota al mio cuore nella sua storia e nella bellezza ispiratrice della sua natura. Sapere che essa apprezza il mio lavoro è perciò non soltanto un onore ma è un premio che conforta la mia lunga vita. Sarà per me un grande piacere ed un onore venire a ringraziare personalmente in una prossima visita.*

*(31 agosto 1950)*

*Maria Montessori*

per la cerimonia a Perugia (30 luglio 1950)  
 il Comune di Ancona fu rappresentato dal  
 Dott. Scroggi Angelo, assessore all' P. S. e  
 l'atto fu gradito alle Montessori che  
 vi sono al Sindaco.

Al Sindaco di Ancona.

Ho infinitamente apprezzato la lunga  
 lettera che partecipò alle cerimonie di  
 conferimento dell' Ordine di San Giorgio con cui la  
 Università di Perugia.

Ancona è una città che stammi  
 da me fin dall'infanzia, nota al mio cuore  
 nella sua storia e nella bellezza spirituale  
 della sua natura. Dopo che ella apprese  
 il mio lavoro e perciò non soltanto un onore  
 ma un premio che conferisce la mia lingua  
 alla storia dell'umanità. E il premio che  
 sarà per me un grande piacere e un  
 onore vivere e inglobare pubblicamente  
 una prossima volta.

Dott. Maria Montessori  
 11 luglio 1950

La M. è nata a Chiaravalle nel 1870.  
 Finì in Ancona il 6 ottobre 1950 ed il Mont.  
 scrisse la rivista solennemente tra le autorità  
 ecclesiastiche e la offre in ricordo una paganna  
 della rivista in questo ed è riportato  
 il 6 ottobre 1950 la M. fu iscritta solennemente dal  
 Gran Consiglio di Chiaravalle e c'è affai una med.

glia D'oro, il 6 ottobre 1950 la M. tiene  
 una conferenza sul tema "Educazione di un  
 uomo" all'Università di Perugia in un'aula  
 della pubblica per un'ora e circa.

FORMAZIONE DELL'UOMO

Appunto autografo di Angelo Sorgoni (Recanati 1879 - Ancona 1964) che nel 1950 era assessore alla Pubblica Istruzione del comune di Ancona e qui trascrive una lettera di Maria Montessori al Sindaco di Ancona (all'inizio del libro della Montessori: *Formazione dell'uomo*, che faceva parte della "Biblioteca Angelo Sorgoni").



## 2. BIBLIOGRAFIA MONTESSORIANA

### Scritti di e su Maria Montessori

**Voci enciclopediche:** G. CATALFAMO in *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, vol. VIII, pp.7602-7604; F. DE GIORGI, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma,2012, vol. 76; \*\*\* in *Wikipedia*.

**Biografie:** C. DE STEFANO, *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Rizzoli, Milano 2020; V. ROSSINI, *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*, pref. di A. BOBBIO, San Paolo, Cinisello Balsamo 2020; A. MINIO, *Maria Montessori raccontata da uno psicologo italiano*, CePASA, Bastia Umbra.

**Numeri monografici di "Vita dell'infanzia":** *Ricordando Maria Montessori*,1952, n. 5-6-7, pp. 84; *Nel decennale della scomparsa di Maria Montessori*, 1962, n. 5-6, pp. 48; *Maria Montessori in Italia e nel mondo*, 1986, n. 11-12, pp., 64; *Maria Montessori e i problemi educativi del nostro tempo*, 1976, n. 12, pp. 48; *Maria Montessori nel nostro tempo*,1990, n. 1, pp. 64; *Maria Montessori: ieri, oggi, domani*, 1993, n. 7-8, pp. 64.

**Bibliografia:** M. GRAZZINI (a cura di), *Bibliografia di Maria Montessori*, La Scuola, Brescia 1965; B. MAJORCA, *Bibliografia montessoriana*, in "I problemi della pedagogia", 1972, n. 12, 1973, n. 4-5, 1976, n. 1; G. HONEGGER FRESCO, *Maria Montessori, una storia attuale*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2007; R. FOSCHI, *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2012.

Si dispone oggi del monumentale volume: *Montessori. Bibliografia internazionale (1826-2000)*, curata da C. Tornar e pubblicata dall'ONM: comprende 14.000 voci bibliografiche ed emerografiche relative a pubblicazioni apparse in 55 paesi dei 5 continenti.

### **Principali volumi su Maria Montessori:**

Dalla morte della Montessori 1952 al 1999

G. M. BERTIN, *Il metodo Montessori*, Bemporad, Firenze 1952; M. PERETTI, *Il metodo Montessori*, Canova, Treviso 1952; M. PIGNATARI, *Il metodo Montessori*, IPAG, Rovigo 1952.

S. VALITUTTI, *Il problema dell'educazione nel pensiero di Maria Montessori*, Armando, Roma 1953; F. DE BARTOLOMEIS, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

- A. CAPITINI, *Il concetto di liberazione nel pensiero educativo di Maria Montessori*, Pacini-Mariotti, Pisa 1955; M. CASOTTI, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, La Scuola, Brescia 1955; E. LIGUORI, *Maria Montessori e l'educazione dell'infanzia*, Ricerche, Roma 1955.
- R. FINAZZI SARTOR, *Montessori*, La Scuola, Brescia 1961; G. GOBBI e S. CAVALLETTI, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori*, Roma 1961.
- G. M. BERTIN, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1962.
- R. MAZZETTI, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Armando, Roma 1963.
- M. PIGNATARI, *Il metodo Montessori nella scuola elementare*, Failli, Roma 1965.
- A. LEONARDUZZI, *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967; E. LISI, *Maria Montessori*, Ed. Ferrara, Messina 1967.
- G. BROCCOLINI, *Difesa del montessorismo*, Leonardi, Bologna 1968.
- M. PIGNATARI, *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti-Bemporad-Marzocco, Firenze 1970.
- L. SBARBATI CARLETTI, *L'educazione alla libertà in Maria Montessori*, Amministrazione comunale di Chiaravalle, Chiaravalle 1982.
- L. MAZZETTI, *Il bambino fra scienza e poesia in M. Montessori*, Petruzzi, Città di Castello 1987.
- C. TORNAR, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Anicia, Roma 1990; A. SCOCCHERA, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990; 1994
- R. REGNI, *Il bambino padre dell'uomo: infanzia e società in Maria Montessori*, Roma 1997; A. SCOCCHERA, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, ONM, Roma 1997; 2005
- M. SCHWEGMAN, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna 1999.

Per la presenza del Metodo Montessori **nelle Marche**: A. M. FERRATI, *Nido e Casa dei bambini di Chiaravalle. Un aiuto alla vita*, coedizione dell'ONM e Comune di Chiaravalle.

### ***Libri di Maria Montessori***

(pubblicazione e ripubblicazione di opere montessoriane dal 2000 a oggi)

- Opera Nazionale Montessori di Roma  
*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, edizione critica, 2000; *Sulla scrittura*, 2003; *Educazione e pace*, 2004; *Psicogeometria*, 2012; *Psicoaritmetica. L'aritmetica sviluppata secondo le indicazioni della psicologia infantile durante 25 anni di esperienze*, 2013.
- Editore Garzanti di Milano  
*L'autoeducazione delle scuole elementari*, 2000; *Impariamo dai bambini a essere grandi*, 2014, intr. di Vittorino Andreoli; *La scuola è libertà*, 2016, intr. di Vittorino Andreoli; *La speciale saggezza dei genitori*, 2017, intr. di Vittorino Andreoli; *Il segreto dell'infanzia*, 2017; *La mente del bambino. Mente assorbente*, 2017; *La scoperta del bambino*, 2017; *Educazione per un mondo nuovo*, 2018; *Il bambino in famiglia*, 2018; *Come educare il potenziale umano*, 2018; *Per la causa delle donne*, 2019.

### *Altri editori*

- Editore Franco Angeli di Milano  
*Dall'infanzia all'adolescenza*, 2016; *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito*, 2017.
- Editore Mondadori di Milano  
*Educare alla libertà*, 2008.
- Editrice La Scuola di Brescia  
*Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a c. di Fulvio De Giorgio, 2013.
- Editore Fefé di Roma  
*In viaggio verso l'America. 1913 diario privato a bordo del "Cincinnati"*, 2014.
- Editrice Morcelliana di Brescia  
*Dante e i bambini*, a cura di Paola Trabalzini, 2021.
- Edizioni Il Leone Verde di Torino  
*Lezioni da Londra 1946. L'educatrice come maestra di vita*, 2021.

## ***Volumi su Maria Montessori***

- dal Congresso internazionale di Chiaravalle del 2000 a oggi

- V. P. BABINI E L. LAMA, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Atti del Congresso internazionale di Chiaravalle (16-18 novembre 2000), *Maria Montessori e il XXI secolo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2001; G. CIVES, *Maria Montessori, pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001; C. TORNAR (a c. di), *Montessori. Bibliografia internazionale 1896-2000*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2001.
- Atti del Congresso internazionale di Roma (16-17 maggio 2002) e di Chiaravalle (18-19 maggio 2002), *L'uomo di Maria Montessori: dal bambino maestro d'amore all'adulto di pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.
- P. TRABALZINI, *Maria Montessori. Da "Il Metodo" a "La scoperta del bambino"*, Aracne, Roma 2003.
- CENTRO STUDI MONTESSORIANI, *Annuario 2003*, Franco Angeli, Milano 2004; D. PALUMBO, *Dalla parte dei bambini. La rivoluzione di Maria Montessori*, EL, Trieste 2004.
- A. SCOCCHERA, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2005.
- Roma 1907. La prima casa dei bambini di Maria Montessori*, ONM, Roma 2006.
- ANNA MATELLICANI, *La "Sapienza" di Maria Montessori. Dagli studi universitari alla docenza 1890-1919*, Aracne, Roma 2007; R. REGNI, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando Armando, Roma 2007; A. M. SANTO, *Conoscenza di sé e responsabilità selettiva. Riflessioni attraverso il pensiero di Maria Montessori*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; C. TORNAR, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, F. Angeli, Milano 2007.
- Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria*, a c. di C. Colombo et al., Raccolto, Cascina del guado 2008.
- G. CIVES, *L'"educazione dilatatrice" in Maria Montessori*, Anicia, Roma 2009; P. GIOVETTI, *Maria Montessori. Una biografia*, Mediterranee, Roma 2009.
- E. BALSAMO, *Libertà e amore. L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*, pref. di P. Ferrucci, Il Leone Verde, Torino 2010.
- L. DE SANCTIS (a c. di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Fefè, Roma 2011.
- R. FOSCHI, *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2012.
- L. DE SANCTIS (a c. di), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 a oggi*, Fefè, Roma 2013.
- E. BALCONI E P. BERETTA, *Il Metodo Montessori*, Xenia, Roma 2014.

- G. ALATRI, *Il mondo femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*, Fefé, Roma 2015; M. BALDACCI e F. FRABBONI (a c. di), *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo 2015; L. MARCHIONI, *L'adolescente Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2015; C. TORNAR, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Franco Angeli, Milano 2015.
- G. CECCATELLI (a c. di), *Maria Montessori. La libertà dei bambini*, Clichy, Firenze 2016; Centro Studi Montessoriani, *Annuario 2004*, Franco Angeli, Milano 2016; L. DE SANCTIS (a c. di), *Il volo tra le genti di Maria Montessori. Oltre ogni confine*, Fefé, Roma 2016.
- L. BELTRAMI, L. BOCCALINI e D. NOVARA (a c. di), *Il Metodo Montessori per tutti. Comprenderlo appieno e usarlo per educare i propri figli alla libertà e all'autonomia*, BUR, Milano 2017; S. COLUCELLI e S. PIETRANTONI, *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, Erickson, Trento 2017; G. HONEGGER FRESCO (a c. di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Il Leone Verde, Torino 2017; C. PORTA, *Montessori 6-12 anni. Per gli anni della scuola*, Gallucci, Roma 2017; P. TRABALZINI e G. CIVES, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 017; M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?*, Il Leone Verde, Torino 2017.
- G. HONEGGER FRESCO, *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, La Meridiana, Molfetta 2018; Ead., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, a c. di M. GRIFÒ, Il Leone Verde, Torino 2018; MARIO MONTESSORI JR, *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, tr. it., prefaz. di CAROLINA MONTESSORI, Il Leone Verde, Torino 2018; T. PIRONI e L. ZUCCHI (a c. di), *Maria Montessori al Nido tra storia e attualità*, Junior, Parma 2018; F. SERPI, *Maria Montessori. La vita è il metodo*, Prospettiva, Reggello 2018; P. TRABALZINI (a c. di), *Maria Montessori. Giustizia e bisogni sociali*, ONM, Roma 2018; I. WALDSCHMIDT, *Maria Montessori*, tr. it., Hoepli, Milano 2018.
- L. FOGASSI e R. REGNI, *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*, Fefé, Roma 2019; A. VALERIO, *Maria Montessori*, Pacini Fazzi, Lucca 2019; R. FOSCHI, E. MORETTI e P. TRABALZINI (a c. di), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al metodo*, Fefé, Roma 2019.
- M. BALDACCI-F. FRABBONI-M. ZABALZA (a c. di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, Erickson, Trento 2019.
- C. DE STEFANO, *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Rizzoli, Milano 2020; V. ROSSINI, *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da*

- realizzare*, pref. di A. Bobbio, San Paolo, Cinisello Balsamo 2020; ALDO GRASINI, A. ALBANI, R. SCOCCHERA e altri, *Montessori Munari. Toccare la bellezza*, Corraini, Mantova 2020.
- P. GIOVETTI, *Maria Montessori. Una biografia* (n. e. ampliata), Mediterranee, Roma 2021; C. PAZZINI, *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti: dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del metodo*, Fefé, Roma 2021.
- A. ALBANI, *Dante e Montessori. Due umanesimi a confronto per un solo umanesimo*, Affinità elettive, Ancona 2022; L. BALDINI, *La donna che insegnava la libertà. Storia di Maria Montessori*, Piemme, Milano 2022; M. GILSOUL, *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, Giunti, Firenze 2022.

## Scritti montessoriani di Giancarlo Galeazzi

1980-2022

*Sono contrassegnati con asterisco i contributi qui ripubblicati, che sono riportati con qualche modificazione formale o con qualche precisazione posta tra parentesi o con qualche integrazione o con qualche aggiunta bibliografica o con qualche taglio per evitare inutili ripetizioni; tuttavia alcune ripetizioni sono state conservate, perché aiutano a evidenziare alcuni concetti fondamentali del pensiero montessoriano e della lettura che ne ho dato.*

### **Volumi**

1. *“Educazione e pace” di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel ‘900*, a cura di Giancarlo Galeazzi, Paravia, Torino 1992, pp. 286.
2. *Dall’eclissi della ragione alla volontà di potenza*, a cura di Giancarlo Galeazzi, Boni, Bologna 1993 (Montessori, pp. 141-164).
3. *Pedagogia e pastorale* a cura di Giancarlo Galeazzi, in *Dizionario di Teologia della pace*, dir. da Luigi Lorenzetti, EDB, Bologna 1997, pp. 175-180 (Montessori, pp. 176-177).
4. *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del ‘900*, a cura di Giancarlo Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, (Montessori, pp. 191-199).
5. Maria Montessori, *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, in Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 76, Ancona 2006.
6. *Le donne tra pensiero e testimonianza*, a cura di Giancarlo Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 267, Ancona 2018, (Montessori, pp. 162-169).
7. *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori: per una società amica dell’infanzia*, atti del Convegno di Ancona 20 novembre 2017, a cura di Giancarlo Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 268, Ancona 2018, (Montessori, pp. 120-125).

### **Saggi e articoli**

8. *\*Attualità della Montessori*, in “Ancona Provincia”, 1980, n. 4, pp. 42-43.
9. *\*L’educazione alla pace: il contributo di Maria Montessori* (conferenza del 1983), in Istituto marchigiano Accademia di scienze lettere e arti, *Memorie e rendiconti* vol. XXV, t. I, *Memorie (1984-85)*, Ancona 1987, pp. 37-47.
10. *Pedagogia della pace: un problema aperto*, in “Educazione e pace” di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel ‘900, a cura di Giancarlo Galeazzi, Paravia, Torino 1992, pp. 11-48.

11. *Pace (Educazione alla)*, in *Enciclopedia pedagogica*, dir. da Mauro Laeng, La Scuola, Brescia 1992, vol. V.
12. *\*Maria Montessori e la pedagogia della pace tra le due guerre*, in Giancarlo Galeazzi (a cura di), *Dall'eclissi della ragione alla volontà di potenza*, Boni, Bologna 1993, pp. 141-164.
13. *\*Persona, educazione e pace in Jacques Maritain e Maria Montessori*, in "Orientamenti pedagogici", 1993, n. 6, pp. 1117-1131.
14. *\*L'infanzia, problema sociale. Attualità di Maria Montessori*, in "Il Raggiungimento librario", 1994, n. 10, pp. 293-294.
15. *\*L'attualità della grande educatrice di Chiaravalle: Maria l'umanista*, in "Corriere Adriatico", 16 febbraio 1994, p. 9.
16. *\*Maria Montessori: quasi un ritratto inedito di Augusto Scocchera*, in "Corriere Adriatico", 1995 ?, p. ?
17. *\*Maria Montessori "riletta" da Giacomo Cives: Pedagogia scomoda*, in "Corriere Adriatico", 1° aprile 1995, p. 13.
18. *\*Una nuova educazione per una nuova società. La pedagogia di Maria Montessori* (conferenza del 1994), in Istituto marchigiano Accademia di scienze lettere e arti, *Memorie e rendiconti* vol. XXXII, *Memorie (1993-94)*, Ancona 1998, pp. 33-40.
19. *\*Maria Montessori e i nuovi programmi della scuola di base*, Centro studi di pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori" - Accademia marchigiana di scienze lettere ed arti, Ancona 1995, Primo intervento, pp. 6-12.
20. *Maria Montessori e la nuova scuola dell'infanzia*, in "Innovazione Scuola", 1997, n., pp. 20-21.
21. *\*La pedagogia della pace nel '900: una interpretazione a partire da Maria Montessori*, in "Vita dell'infanzia", 1996, n. 10, pp. 9-13.
22. *La rivoluzione di Maria Montessori*, in "Il Giornale del Consiglio", n. 19, 1996, p. 24.
23. *Momenti e forme di educazione alla pace*, in *Pedagogia e pastorale nel Dizionario di Teologia della pace*, dir. da Luigi Lorenzetti, EDB, Bologna 1997, pp. 175-180 (Montessori, pp. 176-177).
24. *Diritti del bambino*, in *Pedagogia e pastorale nel Dizionario di Teologia della pace*, dir. da Luigi Lorenzetti, EDB, Bologna 1997, pp. 338-342 (Montessori, pp. 339 e 341).
25. *\*Il lungo viaggio di Maria Montessori*, in "Vita dell'infanzia", 1998, n. 2, p. 19.
26. *Ricordo di Augusto Scocchera*, in "Quaderni di scienze religiose", n. 21, 2004, pp. 172-174.
27. *\*Augusto Scocchera: Una vita per l'educazione e la scuola*, in "Vita dell'infanzia", 2004, n. 7-8, pp. 12-16.

28. *In ricordo dello scomparso Augusto Scocchera: Uomo d'altri tempi e paladino dell'infanzia*, in "Corriere Adriatico", 6 settembre 2004, p. 2.
29. *Augusto Scocchera, indimenticabile montessoriano*, in "Il Comune di Ancona", 2004, n. 5, p. 30.
30. *Augusto Scocchera, studioso tenace, stimato pedagogista*, in "Regione Marche", 2004, n. 10-12, p. 30.
31. *In memoria di Augusto Scocchera, un montessoriano doc*, in "Marche domani", 10 novembre 2004, p. 26.
32. *Augusto Scocchera: per una pedagogia umanistica*, in "Innovazione Scuola", 2004, n. 3, pp. 15-17.
33. *\*L'educazione "arma della pace" in Maria Montessori*, in "L'Osservatore Romano", 17 marzo 2005, p. 3; poi in *La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 237-241.
34. *\*Educazione e pace nel contesto del pensiero montessoriano*, in "Vita dell'infanzia", 2005, n. 1-2, pp. 53-56
35. *\*Educazione cosmica per un nuovo umanesimo*, in "Vita dell'infanzia", 2005, n. 3-4, pp. 22-26; in *La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 191-199.
36. *\*Valore e valori dell'infanzia*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 1-2, pp. 31-35.
37. *\*Per una filosofia dell'educazione interculturale*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 4-5, pp. 42-49; poi in *La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 222-236.
38. *\*Genitori e insegnanti come educatori nuovi*, in "Vita dell'infanzia", 2006, n. 9-10, pp. 35-42.
39. *\*L'approccio montessoriano all'adolescenza*, in "Vita dell'infanzia", 2007, n. 1-2, pp. 75-79.
40. *\*Attualità di Maria Montessori. Centenario bambino*, in "Insieme", n. 79, 2007, pp. 1 e 5.
41. *\*L'umanesimo cosmico di Maria Montessori*, in Maria Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, in Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 76, Ancona 2006, pp. 9-42.
42. *\*La vita e le opere di Maria Montessori*, in Maria Montessori, *Formazione*

- dell'uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, in Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 76, Ancona 2006, pp. 169-175.
43. \**Il valore della bellezza nell'opera di Maria Montessori*, in "Studium", 2012, n. 5, pp. 722-735; poi in *La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 208-221.
44. \**Il seme della conoscenza nel pensiero montessoriano*, in "Vita dell'infanzia", 2007, n. 11-12, pp.43-47; poi in *La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 200-207.
45. \**La filosofia tra educazione e scienza: Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 189-241.
46. \**Maria Montessori*, in *Le Marche del pensiero. Forme di umanesimo e itinerari filosofici di pensatori marchigiani del '900*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 197, Ancona 2015, pp. 304-318.
47. *Maria Montessori: la bellezza cosmica tra scienza e educazione*, in *Le donne tra pensiero e testimonianza*, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 267, Ancona 2018, pp. 162-169.
48. \**Don Lorenzo Milani e Maria Montessori: due pensatori tra società e infanzia*, in Aa. Vv., *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori: per una società amica dell'infanzia*, atti del Convegno di Ancona 20 novembre 2017 a cura di Giancarlo Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 268, Ancona 2018, pp. 23-36.
49. \**Bibliografia montessoriana*, in Aa. Vv., *Don Lorenzo Milani e Maria Montessori: per una società amica dell'infanzia*, atti del Convegno di Ancona 20 novembre 2017 a cura di Giancarlo Galeazzi, Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, n. 268, Ancona 2018, pp. 120-125.
50. \**I Papi e la Montessori*, in "Presenza", 2022, n.11, p. 6.

### **inediti**

51. *Antinomie della società contemporanea e pedagogia montessoriana*, articolo inedito scritto nel 1994.
52. *Maria Montessori e la pedagogia della pace*, relazione inedita alla IV giornata montessoriana su "Maria Montessori e la pace", tenutasi mercoledì 25 marzo 1992 nella sala del Consiglio comunale per iniziativa del Comune

- di Ancona e della sezione di Ancona dell'ONM.
53. *Maritain e Montessori a confronto sul problema della pace*, conferenza inedita tenuta nella sede dell'Istituto italiano Maritain a Roma martedì 14 aprile 1992.
  54. *Educate per la pace: l'imperativo montessoriano nella società post-moderna*, relazione inedita tenuta al seminario di studi sul tema "Maria Montessori: quasi un ritratto inedito", svoltosi nel Centro Polivalente di Chiaravalle il 31 ottobre 1992 e promosso dal Club di Ancona dell'Unione Nazionale del Soroptimist International Club d'Italia.
  55. *Pedagogia nelle Marche dalla Montessori ad oggi*, conferenza inedita tenuta lunedì 2 ottobre 2006 nell'aula del rettorato dell'Università Politecnica delle Marche di Ancona per iniziativa dell'Accademia marchigiana di scienze lettere e arti.
  56. *\*Maria Montessori: una pedagogia per una nuova globalizzazione* presentazione inedita del volume *Maria Montessori: Formazione dell'uomo e educazione cosmica* tenutasi nel Teatro Comunale di Chiaravalle sabato 6 ottobre 2007, per iniziativa del Comune di Chiaravalle e della Fondazione Chiaravalle-Montessori.
  57. *\*L'embrione spirituale nella pedagogia di Maria Montessori*, relazione inedita tenuta a Senigallia nel 2009.
  58. *\*Letteratura per l'infanzia e pedagogia montessoriana*, articolo inedito per la rivista "Educazione e scuola".
  59. *\*Le virtù della pace*, articolo inedito scritto nel 2015 per la Giornata Mondiale della Pace.
  60. *\*Ricordo di Giacomo Cives*, articolo inedito scritto nel gennaio 2022.
  61. *\*Il "Montessori pensiero"*, articolo inedito scritto nel 2022.
  62. *\*La "Montessori Renaissance"*, articolo inedito scritto nel 2022.
  63. *\*Maria Montessori, 70 anni dopo*, articolo inedito scritto nel 2022.
  64. *\*Maria Montessori e Ancona*, articolo inedito scritto nel 2022.



Roma, 11 luglio 2003  
Prot. 36/03

Prof. **Giancarlo Galeazzi**  
via Tiziano n.29  
60125 ANCONA

Gentile Professore,

a nome del Consiglio Direttivo dell'Opera Nazionale Montessori, che nelle sue competenze aveva provveduto alle designazioni, la ringrazio di vero cuore per avere espresso la sua adesione a far parte del nostro Istituto Superiore di Ricerca e Formazione.

A norma di Statuto, pertanto, ho il piacere di conferirle la nomina a membro dell'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione dell'O.N.M. per la durata del funzionamento dell'attuale Consiglio direttivo che termina nel 2006.

L'Istituto è convocato per la sua prima riunione nel prossimo autunno in data da stabilire che sarà comunicata in tempo opportuno.

In tale occasione sarà sottoposta all'esame dei membri dell'Istituto una bozza di regolamento interno e si provvederà alla designazione di un Comitato responsabile per il funzionamento dell'organismo.

Per sua conoscenza si allega:

- lo Statuto dell'O.N.M.
- l'elenco in ordine alfabetico dei membri che costituiscono l'I.S.M.R.F..

Con le mie personali congratulazioni, invio cordiali saluti

Il Presidente  
**Pietro De Santis**

Ente Morale R.D. 8/8/1924 n.1534  
con riconoscimento di personalità giuridica  
Via di San Galliciano, 7 - 00153 Roma  
Tel. 06584865 - 06587959 Fax 065385434  
Internet: www.operanazionale.it Email: onm@operanazionale.it  
P. IVA 02133361002 - C. F. 80203390580

### *Nota sull'Autore*

Giancarlo Galeazzi è nato nel 1942 ad Ancona, dove risiede. Si è laureato a pieni voti in Pedagogia nel 1964 all'Università di Roma con borsa di studio del Pio Sodalizio dei Piceni; nel 1966 a Firenze si è abilitato all'insegnamento di Filosofia, storia, pedagogia e psicologia, e nel 1968 ha vinto il concorso a cattedre per i licei di Filosofia e storia, di cui è stato ordinario al Liceo scientifico statale "Savoia" di Ancona. E' stato docente a contratto all'Università di Urbino nella Facoltà di Scienze della formazione (Epistemologia e Pedagogia) e alla Facoltà di Sociologia (Storia del cristianesimo e Formazione al dialogo); è stato docente ai corsi di Filosofia della scienza per i dottorandi dell'Università Politecnica delle Marche. E' stato docente stabile di Filosofia, oltre che in Istituti superiori di scienze religiose delle Marche e di Ancona collegati all'Università del Laterano, anche all'Istituto teologico marchigiano aggregato alla Facoltà teologica della Pontificia Università Lateranense (oggi docente emerito).

E' stato fondatore della sezione provinciale di Ancona della *Società Filosofica Italiana*, di cui è stato presidente per 30 anni (oggi presidente onorario). Ha ideato e diretto per il Comune di Ancona la rassegna "Le parole della filosofia", che si tiene da 25 anni in maniera consecutiva e il Festival del pensiero plurale, ideato e diretto da 15 anni. Ha realizzato rassegne culturali, anche con i Comuni di Falconara Marittima e di Camerata Picena, e con istituzioni provinciali e regionali: Prefettura di Ancona, Consiglio regionale delle Marche, Istituto Regionale di Ricerca Educativa e Università Politecnica delle Marche. Ha documentato questa attività nei "Quaderni del Consiglio regionale delle Marche": *La Società Filosofica Italiana di Ancona* (2014), *Conversazioni filosofiche al Castello* (2014), *Esercizi di pensiero filosofico* (2015), *Le Marche del Pensiero* (2015), *Le donne tra pensiero e testimonianza* (2018), *Per una società amica dell'infanzia* (2018), *Parole della Costituzione italiana* (2018), *Prendersi cura della Costituzione* (2018), *Trent'anni anni della caduta del Muro di Berlino* (2020) e nei seguenti volumi della Franco Angeli: *La contemporaneità filosofica tra analitici e continentali* (2000), *Gadamer a confronto* (2002) e *Filosofia e scienza nella società tecnologica* (2004).

Come studioso si dedica da oltre 50 anni al pensiero di *Jacques Maritain*; dal 1970 al 1977 è stato presidente del Circolo culturale "Maritain" di Ancona; ha organizzato tra l'altro nel 1973 il convegno internazionale sul pensiero politico di Maritain, poi è stato tra i fondatori di istituti maritainiani: da quello internazionale nel 1974 a quello italiano nel 1975, a quello marchigiano nel 1983. In particolare è stato direttore del Centro di documentazione maritainiana a Colleameno di Ancona, membro del consiglio scientifico dell'Istituto internazionale "Maritain" di Roma, membro del comitato d'onore dell'Istituto nazionale "Maritain" di Potenza, membro dei consigli direttivi degli Istituti Maritain italiano e marchigiano. In

parallelo, ha curato: l'edizione italiana di opere di Maritain (per le editrici: Boni, Città Nuova, La Locusta, La Scuola), antologie del suo pensiero (per le editrici, Ancora, Ave, Cinque Lune, Dall'Oglio, La Locusta, Messaggero, Paoline), atti di convegni sul filosofo francese (per le editrici: Boni, Massimo, Vaticana, Vita e Pensiero).

A Maritain e al personalismo ha anche dedicato alcune monografie: *Maritain, un filosofo per il nostro tempo* (1997, II ed. Massimo 1999) e nei "Quaderni del Consiglio": *Il pensiero di Maritain. Il Filosofo e le Marche* (2018), e *Le Marche e Maritain* (2020); il saggio *Personalismo* (Ed. Bibliografica 1998) e la raccolta di saggi *Da cristiani nella società tra impegno e testimonianza* (Ed. Studia Picena 2016). Nei "Quaderni del Consiglio": ha curato opere di filosofi dell'Università di Urbino: Italo Mancini; Livio Sichirollo e Pasquale Salvucci, e ha pubblicato due volumi su papa Bergoglio: nel 2016 *Il pensiero di papa Francesco* e nel 2021 *Lo stile dialogico di papa Francesco* (che sono stati presentati al Pontefice rispettivamente nel 2017 e nel 2021).

Dal punto di vista *educativo*, ha collaborato con istituzioni scolastiche e pedagogiche: dagli Istituti scolastici all'Associazione scolastica (AIMC, UCIIM e AGE), dal Provveditorato agli studi di Ancona (commissione per l'educazione alla salute) alla Sovrintendenza scolastica delle Marche (corsi abilitanti per docenti), Ha ricoperto incarichi all'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa delle Marche (comitato tecnico-scientifico della rivista "Innovazione Scuola").

Ha operato in molteplici *istituzioni montessoriane*: nella sezione Montessori di Ancona, in corsi e convegni montessoriani ad Ancona e Chiaravalle, nell'Istituto superiore di ricerca e formazione dell'Opera Nazionale Montessori di Roma, nel consiglio direttivo della rivista dell'ONM "Vita dell'infanzia", e nel Centro studi di Pedagogia dei diritti umani e della pace "Maria Montessori" di Ancona (come direttore) e nella pubblicazione di libri montessoriani (da Paravia e nei Quaderni del Consiglio regionale delle Marche).

Ha collaborato a *testi per la scuola e l'università*: nelle collane "Sentieri della filosofia" e "Sentieri della pedagogia" di Paravia e ai manuali di storia della filosofia di Abbagnano e Fornero (Paravia) e di Fornero e Tassinari (B. Mondadori), e a opere di consultazione: *Dizionario di filosofia* (UTET), *Dizionario della persona* (ESI), *Dizionario di pedagogia* (Paoline), *Enciclopedia pedagogica* (La Scuola).

Ha prestato particolare attenzione al *problema della pace*: ha curato da Città Aperta le opere: *I cristiani e la pace* di Mounier e *Tre follie* di Mancini; da Paravia l'antologia *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*; da Massimo gli atti del convegno su *I cattolici e il problema della pace: il contributo dei cattolici*; ha collaborato al volume: *La pace come ideale storico concreto* (ECP); ha diretto la sezione pedagogica del *Dizionario di teologia della pace* (EDB).

Ha ricoperto molteplici *incarichi* a livello ecclesiale (presidente diocesano della GIAC, direttore del Festival delle “Giornate dell’anima”, direttore dell’Ufficio della Cultura, membro di commissioni della CEM e referente regionale del Progetto culturale); è vice presidente del Centro Studi “S. Giuseppe da Copertino” di Osimo, membro del consiglio scientifico del Centro Studi Lauretani di Loreto, dell’Istituto Grafologico Internazionale “Girolamo Moretti” di Urbino.

A livello culturale è stato membro del consiglio scientifico dell’Istituto Europeo di Cultura Germanica, del direttivo della Galleria d’arte “Puccini” e dell’editrice “La Lucerna” (di cui è stato vice presidente). È stato anche: membro del consiglio direttivo della Biblioteca comunale di Ancona, del comitato regionale per il servizio radiotelevisivo delle Marche e membro del consiglio di amministrazione della Fondazione “Le città del teatro”. È stato membro di *giurie*: del Premio “Letteratura ed età evolutiva” (di cui è stato vice presidente), del Premio “Giovanni Crocioni (di cui è stato segretario), del Festival del dialetto di Varano, della Biennale d’arte “Premio Marche”.

È giornalista pubblicista, iscritto all’*Ordine dei giornalisti* dal 1996. È stato collaboratore delle pagine culturali di quotidiani, tra cui: “L’Osservatore romano” e “Corriere adriatico”, e della sede regionale delle Marche della RAI. È stato direttore delle *riviste* “Notes et documents”, “Quaderni marchigiani di cultura”, “Il Maritain”, “Persona e comunità”, “La fede e i giorni”, “Quaderni di scienze religiose”, “Sacramentaria & Scienze religiose”; condirettore di “Studia Picena”; membro del consiglio direttivo delle *riviste* “Prospettiva Persona”, “Il ragguaglio librario”, “Scrittura”, “Oltre il chiostro”, “Educazione e scuola”. È direttore responsabile di “Quaderni del Consiglio regionale delle Marche”.

Per i suoi meriti culturali è stato nominato *cittadino benemerito* del Comune di Ancona e *cittadino onorario* del Comune di Osimo, ha ricevuto l’attestato al Merito del Comune di Camerata Picena, è stato nominato cavaliere dell’Accademia della Crescia di Offagna, socio onorario dell’Associazione culturale “Ankon Nostra”; è stato nominato *socio corrispondente* poi *effettivo* e oggi *emerito* dell’Accademia marchigiana di scienze lettere e arti, *socio corrispondente* della Deputazione di Storia patria per le Marche.

È stato nominato dal Presidente della Repubblica *Benemerito della scuola, dell’arte e della cultura* e *Cavaliere dell’Ordine “al merito della Repubblica Italiana”*.



## Sommario

<i>Prefazione</i> di Dino Latini.....	pag.	7
---------------------------------------	------	---

### INTRODUZIONE

<b>1. Il "Montessori pensiero"</b> .....	pag.	17
1. Incontro con il Metodo Montessori - 2. Le Marche per la Montessori - 3. Approcci al pensiero montessoriano - 4. A 70 anni dalla morte di Maria Montessori - <i>Bibliografia</i>		
<b>2. Maria Montessori "in famiglia"</b> .....	pag.	29
1. Da Renilde a Maria - 2. La famiglia Stoppani - 3. L'Abate Stoppani - 4. Renilde Stoppani "una donna in transizione" - 5. I genitori di Maria Montessori - 6. Maria Montessori "una donna nuova" - <i>Bibliografia</i>		

### PARTE PRIMA

#### PER UNA RILETTURA DELL'OPERA DI MARIA MONTESSORI

<b>1. Al cuore del pensiero montessoriano: pace e pacificazione</b> .....	pag.	47
1. Il problema centrale del pensiero montessoriano - 2. I concetti di pace e educazione in Montessori - 3. Alcune interpretazioni della irenologia montessoriana - <i>Bibliografia</i>		
<b>2. Il pensiero di Maria Montessori: una nuova educazione per una nuova società</b> .....	pag.	61
1. Montessori tra scienza e filosofia - 2. Antropologia e irenologia montessoriane - 3. Infanzia e diritti - <i>Bibliografia</i>		
<b>3. L'embrione spirituale, centro del pensiero montessoriano</b> .....	pag.	70
1. Una categoria montessoriana - 2. Quale antropologia - 3. Quale società - <i>Bibliografia</i>		
<b>4. Il valore della bellezza nell'opera montessoriana</b> .....	pag.	77
1. La questione antropologica - 2. Il dibattito contemporaneo sulla bellezza - 3. La bellezza nella pedagogia montessoriana - 4. Bellezza e educazione cosmica - 5. Dalla scoperta del bambino alla scoperta dell'uomo - <i>Bibliografia</i>		
<b>5. L'ultima Montessori</b> .....	pag.	92
1. Un pensiero per una nuova globalizzazione - 2. La rivoluzione montessoriana - <i>Bibliografia</i>		

PARTE SECONDA

I FONDAMENTALI DEL PENSIERO MONTESSORIANO

- 1. Il seme della conoscenza nella concezione montessoriana** ..... pag. 101  
1. Oltre il cognitivismo - 2. La conquista della libertà - 3. La conoscenza tra persona e realtà - 4. Tre condizioni epistemologiche - *Bibliografia*
- 2. Valore e valori dell'infanzia secondo la Montessori** ..... pag. 108  
1. L'infanzia nella storia - 2. La scoperta dell'infanzia - 3. L'infanzia a rischio - 4. Riscoprire l'infanzia - *Bibliografia*
- 3. L'approccio montessoriano all'adolescenza** ..... pag. 116  
1. Dall'infanzia all'adolescenza - 2. Novità dell'adolescenza - 3. Peculiarità dell'adolescenza - 4. L'adolescenza nell'odierno contesto - *Bibliografia*
- 4. Genitori e insegnanti in ottica montessoriana** ..... pag. 124  
1. I rapporti scuola-famiglia - 2. Educatori nuovi - 3. La questione educativa come questione sociale - 4. Per una ricostruzione sociale - 5. La ricostruzione dell'educazione - *Bibliografia*
- 5. Educazione interculturale in prospettiva montessoriana** ..... pag. 134  
1. Diversità ed eguaglianza - 2. Relazioni tra culture - 3. Interculturalità e educazione - 4. La lezione montessoriana - *Bibliografia*
- 6. Educazione e pace nel contesto del pensiero montessoriano**.... pag. 146  
1. Un libro importante - 2. Montessori e la scienza - 3. Montessori e la filosofia - 4. Attualità della Montessori - *Bibliografia*
- 7. L'educazione cosmica per un nuovo umanesimo in Montessori.** pag. 153  
1. Un personalismo complesso - 2. Il programma antropologico - 3. L'umanesimo cosmico - *Bibliografia*

PARTE TERZA

MARIA MONTESSORI A CONFRONTO

- 1. Persona, educazione e pace in Jacques Maritain e Maria Montessori** ..... pag. 163  
1. Un confronto inedito - 2. Il personalismo di Maritain e di Montessori - 3. Una chiave di lettura - 4. Pace e educazione in Maritain - 5. Pace e educazione in Montessori - 6. Il rinnovamento spirituale dell'uomo - *Bibliografia*
- 2. Don Lorenzo Milani e Maria Montessori tra società e infanzia..** pag. 177  
1. Un convegno originale - 2. La lezione della Montessori e di don Milani - 3. Per una società amica dell'infanzia - *Bibliografia*
- 3. Pedagogia della pace nel '900 e Maria Montessori** ..... pag. 190

1 La cultura della pace nel '900 e Montessori - 2. Il primo '900 - 3. L'età dei totalitarismi - 4. L'età della ricostruzione - 5. Dalla contestazione a oggi - <i>Bibliografia</i>	
<b>4. Le virtù della pace e Maria Montessori</b> .....	pag. 198
1. La Giornata mondiale della pace - 2. Tre filosofi - 3. Una pensatrice - <i>Bibliografia</i>	
<b>5. Letteratura per l'infanzia e Maria Montessori</b> .....	pag. 204
1. Letteratura per l'infanzia - 2. Letteratura e libri per l'infanzia - 3. Letteratura, infanzia e persona - <i>Bibliografia</i>	
<b>6. Nuovi Programmi della Scuola di base e pedagogia montessoriana</b> .....	pag. 210
1. Tre approcci - 2. Fra istruzione e educazione - <i>Bibliografia</i>	
<b>7. Maria Montessori, una pensatrice complessa</b> .....	pag. 215
1. La valenza epistemologica ed etica. - 2. La configurazione multidisciplinare - 3. L'antropologia personalista - 4. Apprezzamenti significativi - <i>Bibliografia</i>	

#### PARTE QUARTA

#### SEGNALAZIONI MONTESSORIANE

<b>1. Letture montessoriane</b> .....	pag. 229
1. La Dottoressa e il Priore - 2. Maria Montessori (Iniziative editoriali e culturali - Il bambino in famiglia - Educazione e pace) - 3. Augusto Scocchera (Una storia per il nostro tempo - Casa dei bambini e nuova Scuola degli Orientamenti) - 4. Giacomo Cives (Una pedagogia scomoda) 4. Ricorrenze (Un centenario significativo - Attualità di Maria Montessori)	
<b>2. Memoria di montessoriani</b> .....	pag. 263
1. Augusto Scocchera - 2. Anna Maria Ferrati - 3. Giacomo Cives	

#### CONCLUSIONE

<b>1. La "Montessori Renaissance"</b> .....	pag. 275
1. Ripensare la Montessori - 2. Un pensiero in costruzione - 3. Pensatrice e educatrice sociale - 4. La "Montessori Renaissance" in Italia - 5. Il rinnovamento montessoriano in Italia	
<b>2. Maria Montessori: 70 anni dopo</b> .....	pag. 286
1. Per un umanesimo planetario - 2. La dimensione scientifico-pedagogica - 3. La dimensione etico-filosofica - 4. La dimensione religioso-spirituale - Oltre la modernità	

APPENDICE

<b>1. Maria Montessori nella storia</b> .....	pag. 296
1. Vita - 2. Opere - 3. Iniziative - 4. Riconoscimenti - 5. I papi e la Montessori - 6. Maria Montessori e Ancona	
<b>2. Bibliografia montessoriana</b> .....	pag. 313
Scritti di e su Maria Montessori Scritti montessoriani di Giancarlo Galeazzi	
<i>Nota sull'Autore</i> .....	pag. 325



Stampato nel mese di giugno 2022  
presso il Centro Stampa Digitale  
del Consiglio regionale delle Marche

*Grafica e impaginazione*  
Mario Carassai

# QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

ANNO XXVII - n. 366 giugno 2022  
Periodico mensile  
reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996  
Spedizione in abb. post. 70%  
Div. Corr. D.C.I. Ancona

ISSN 1721-5269  
ISBN 978 88 3280 158 3

*Direttore*  
Dino Latini

*Comitato di direzione*  
Gianluca Pasqui, Andrea Biancani,  
Luca Serfilippi, Micaela Vitri

*Direttore Responsabile*  
Giancarlo Galeazzi

*Comitato per l'editoria*  
Micaela Vitri, Alberta Ciarmatori,  
Stefania Gratti

*Redazione*  
Piazza Cavour, 23 - Ancona  
Tel. 071 2298381

*Stampa*  
Centro Stampa Digitale del Consiglio regionale delle Marche

# 366

