



## In questo numero

Oggi la società dei consumi produce anche giovani incapaci di tempe-  
ranza e questo fenomeno si ripercu-  
ote inevitabilmente su una scuola  
già oberata da nuovi compiti e biso-  
gni in continua crescita. Di “casi dif-  
ficili” scriviamo nell’**Editoriale**, dove  
formuliamo pure alcune domande  
sul carattere che sta assumendo la  
nostra scuola.

Analogamente, **Fabio Camponovo**  
propone, in un intervento letto in  
occasione di una serata pubblica,  
alcuni interrogativi sul futuro di un’i-  
stituzione che pare aver rinunciato  
alla formazione culturale dei giovani  
che le vengono affidati. **Remo Mar-  
gnetti** sostiene un insegnamento  
della matematica meno tecnico, for-  
mativo e “alla portata di chiunque”,  
e **Giovanni Galli** prosegue le sue

riflessioni sulla pedagogia della dif-  
ferenziazione, chiedendosi se l’indi-  
vidualizzazione dei programmi è  
veramente egualitaria.

Le pagine centrali della rivista  
accolgono alcuni articoli, corredati  
da fotografie storiche, che vogliono  
rendere omaggio a Maria Monteso-  
ri, in occasione dell’apertura  
cento anni fa della sua prima Casa  
dei Bambini. I testi ci sono stati  
offerti dalla redazione de **Il quader-  
no Montessori**, e di questo dono  
ringraziamo in particolare **Grazia  
Honegger Fresco** e **Lia De Pra  
Cavalleri**.

Alcune brevi note in libertà ci sono  
offerte da **Old Bert**, mentre **Oscar  
Bertoletti** esprime alcune conside-  
razioni sull’enfasi con cui è stato  
accolto in certi ambienti cattolici un

brutto e violento film come *Apoc-  
alypto* di Mel Gibson. **Giusi Maria  
Reale** presenta la raccolta *Canzuna  
di Vita, di Morti, d’Amuri* del poeta  
trapanese Marco Scalabrino. Puntu-  
ale anche il contributo di **Marcello  
Sorice Keller**, nel quale riflette su  
un atteggiamento improntato al  
“conservazionismo” (e non solo in  
campo musicale), che può ostacola-  
re lo sviluppo e l’affermazione di  
nuove esperienze culturali.

La recensione di **Ignazio Gagliano**  
di *Everyman*, l’ultima opera di Philip  
Roth e il contributo sulle comunità  
di software libero di **Daniele Paren-  
ti** chiudono questo fascicolo prima-  
verile di *Verifiche*.

Buona lettura!

r.t.

## redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Gra-  
ziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse  
Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni,  
Ilario Lodi, Rosario Antonio Rizzo, Rober-  
to Salek, Rosario Talarico, Gisella Togli-  
ani, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr. 40.-  
studenti Fr. 20.-  
sostenitori da Fr. 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001  
6850 Mendrisio  
www.verifiche.ch  
redazione@verifiche.ch

## sommario

- 3 Casi difficili (*La Redazione*)
- 4 L’inesorabile declino di una scuola di cultura? (*F. Camponovo*)
- 7 Per una matematica ... (*R. Margnetti*)
- 9 Pedagogia, differenziazione, individualizzazione dei programmi (*G. Galli*)
- 13 Maria Montessori (*editoriale di G. Honegger Fresco*)
- 13 Maria Montessori: una vita in breve
- 16 L’osservazione paziente (*L. Traversa*)
- 19 “Science” promuove le scuole Montessori (*La Redazione de “Il quaderno Montessori*)
- 20 La proposta Montessori (*G. Honegger Fresco*)
- 22 Noterelle volanti (*Old Bert*)
- 23 Quando le caravelle rimano con Cielle ... (*O. Bertoletti*)
- 25 *Canzuna* di Marco Scalabrino (*G. M. Reale*)
- 26 Lingue, animali, musica e altro ancora (*M. Sorice Keller*)
- 28 *Everyman* (*I. Gagliano*)
- 30 Le comunità di software libero (*D. Parenti*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con fotografie della mostra *Molinodinuovo* di Aldo Balmelli, allestita fino alla fine di aprile nei locali del ristorante del Canvetto Luganese. *Verifiche* ne ha riferito nel numero di febbraio. Ringraziamo l’autore per averci permesso di pubblicarle sulla nostra rivista. Gli originali sono a colori.

## Casi difficili

La scuola dell'obbligo è il luogo in cui la società si misura con il suo modello virtuale e il luogo in cui il modello è messo alla prova. Lo spazio scenico è calcato da alcuni attori principali che sono: la famiglia, i docenti, gli allievi e da altri attori secondari che sono la società e le figure di riferimento o i modelli culturali di ognuno. Poi c'è la regia che è costituita da coloro i quali sono chiamati a orientare le scelte didattiche, etiche e strutturali.

Ultimamente l'ombra sinistra e inquietante di un nuovo attore è apparso da dietro il sipario e pretende la sua parte in qualità di attore protagonista senza che nessuno l'abbia scritturato: il caso difficile.

Chi è questo nuovo soggetto? È un allievo che, per svariati motivi, mette in crisi il sistema, un sistema in cui occorre essere in grado di agire e interagire con gli altri, visto che le classi sono composte da una media di venti allievi e basta un elemento che non stia alle regole per mettere in crisi il docente, i compagni e a volte anche le famiglie, che giustamente si lamentano perché i loro figli non hanno un ambiente ideale in cui studiare e crescere. La scuola cerca di rimediare mettendo in atto alcune strategie atte a contenere e risolvere. Strategie che impongono la presenza di gruppi operativi pensati appositamente per contenere questi allievi, che sono onerosi e di cui non si conoscono con precisione i risultati. Forse è giunto il momento di porsi alcune domande di carattere generale sul ruolo della scuola, della famiglia, ma anche di chi è chiamato ad orientare e deliberare. La realtà che ci troviamo davanti è complessa, ma la verità è che la società evolve ad una velocità di gran lunga superiore a quella con cui la scuola riesca a trasformarsi per essere sempre pronta a rispondere in maniera opportuna. In questo senso anche la legislatura in materia è inadeguata e lacunosa.

Senza generalizzare, occorre dire che la società dei consumi e dell'edonismo produce soggetti sempre più incapaci di temperanza. Capita di vedere ragazzi di dieci, undici anni, che hanno il dominio della situazione in casa su madri e padri, che annunciano sconsolati di non sapere come fare ad ottenere qual-

cosa dal proprio figlio, il quale impedisce loro persino di mettere mano nella cartella. Potenzialmente questi sono già casi difficili perché incapaci di resistere allo sforzo dell'adeguamento necessario al contesto. L'assenza totale di regole in casa, finisce per creare i presupposti ideali affinché l'impatto con la scuola e le sue regole diventi problematico. In questo caso la legislazione in materia non prevede sanzioni, ma solo interventi di contenimento. Forse occorrerebbe ridefinire ruoli e responsabilità.

C'è poi la figura del docente che è ormai il terminale di tutta una serie di aporie e che deve stare ben attento a non urtare la suscettibilità di nessuno e che opera sempre di più in vetrina, con un ruolo che si concentra soprattutto sull'aspetto comportamentale e sempre meno su quello disciplinare, al punto che a volte viene da chiedersi a cosa serva una laurea in letteratura per insegnare agli allievi a non incidere i banchi col temperino, o a non dormire o a togliersi le cuffie dell'iPod in classe. Questa situazione diffusa trova poi delle eccezioni esemplari in quei casi definiti difficili, in cui ci si può aspettare di tutto, e allora i cinquanta minuti-lezione diventano una giostra dalla quale non si vede l'ora di scendere.

Quando il caso diventa veramente difficile e la situazione sfiora i parametri di civile convivenza, la scuola ha pochissime soluzioni, dal momento che le istituzioni preposte

ad intervenire come le Commissioni tutorie regionali e la Magistratura dei minorenni sono confrontate con l'inadeguatezza delle strutture dove collocare eventuali ragazzi che per motivi educativi e disciplinari sono allontanati dal contesto familiare. I pochi posti disponibili nelle strutture esistenti, accolgono questi minori, ma li allontanano immediatamente qualora violino le regole interne, così il cerchio si chiude e tutto torna come prima.

La scuola pensata per tutti deve garantire soprattutto il benessere di coloro che la percorrono nel rispetto della stessa, cercando di limitare al massimo che pochi casi, con la loro drammatica inadeguatezza, mettano in crisi i diritti dei più. La regia sarebbe ora che pensasse di trovare un luogo alternativo in cui rieducare quegli allievi che non sono in grado di vivere secondo regole comuni e condivise. La scuola oggi cerca di contenere un disagio più generale, al quale risponde in ritardo. Bisognerebbe anticipare e intervenire dove è chiaro che il problema nasce, cioè all'interno delle famiglie che sono le prime responsabili dell'educazione dei loro figli. Nessuno può obiettare che esiste una relazione diretta tra la capacità educativa del contesto familiare e la capacità di adeguamento alle regole degli allievi che da queste famiglie provengono. Le istituzioni dovrebbero far sentire maggiormente il loro peso anche in questo ambito e non delegare tutto alla scuola, che si



## Casi ...

trova confrontata a risolvere l'intera gamma delle problematiche accumulate dall'intero sistema.

Forse basterebbe rendere veramente operativo quello che è già previsto nella legge della scuola all'articolo 2: “*la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società...*” e l'articolo 3 ricorda che i genitori dovrebbero essere: “*componenti della scuola*” esattamente come lo sono i docenti e gli allievi.

Posto che il docente che sbaglia qualcosa nella sua pratica professionale, in casi particolarmente

gravi, può essere persino sospeso dall'insegnamento; posto che l'allievo che infrange pesantemente le regole può essere sospeso; resta da stabilire per quale motivo le famiglie siano chiamate in causa, solo dopo iter burocratici estenuanti e con le limitazioni strutturali accennate sopra, quando appare evidente che il proliferare di allievi ingestibili nasce proprio in quel contesto. Occorrerebbe quantomeno ridiscutere a tavolino responsabilità e funzioni, nonché gerarchie e alleanze. Tra gli attori secondari non possiamo non citare le icone e i modelli culturali prodotti dalla società in cui viviamo, i quali spesso e volentieri divergono anni luce dai modelli pro-

posti a scuola.

Allora sorgono spontanee alcune domande: “siamo proprio sicuri che oggi la scuola dell'obbligo rappresenti davvero un modello condiviso da tutti gli attori e che l'orientamento e le scelte poste in atto, siano il frutto di un progetto da tutti sottoscritto e condiviso? E soprattutto qual è il valore oggi della cultura nella nostra società? Non sarebbe forse il caso di richiamare tutte le parti in causa attorno ad un tavolo di discussione che abbia il coraggio di guardare in faccia la realtà e agire di conseguenza?”.

La redazione

## L'inesorabile declino di una scuola di cultura?

*Pubblichiamo, ringraziando l'autore per la concessione, l'intervento proposto da Fabio Camponovo (docente ASP e vicepresidente del MdS) durante la serata pubblica di dibattito sulla politica scolastica ticinese organizzata dal Movimento della Scuola a Bellinzona, l'8 marzo 2007. Sul tema “Dove sta andando la scuola ticinese? Bilancio e prospettive” sono intervenuti Gabriele Gendotti per il PLRT, Monica Duca Widmer per il PPD, Pelin Kandemir Bordoli per il PS, Norman Gobbi per la Lega dei ticinesi. Il dibattito è stato moderato dalla giornalista della Rtsi Cristina Savi.*

La scuola vive, da qualche decennio, una profonda trasformazione della propria identità formativa. La scuola, ma forse meglio si potrebbe dire il “fare scuola”, vive una stagione difficile, di incertezze circa il proprio ruolo e circa le proprie possibilità e potenzialità educative.

A che serve la scuola infatti? Quale è oggi il suo ruolo, la sua funzione? È ancora in grado di proporsi come istituzione che promuove la crescita culturale e lo sviluppo intellettuale dei nostri giovani oppure, in tempi di una nuova frenesia consumistica che invade anche i delicati campi del sapere (una sorta di globalizza-

zione straniante del consumo informativo), il suo ruolo è cambiato?

A ben guardare, le indagini internazionali PISA non hanno fatto che portare in superficie – opportunamente – questi interrogativi. Scrive a questo proposito Norberto Bottani, dopo avere evidenziato l'esito deludente dell'indagine per quanto concerne le competenze di lettura, che “il progetto di alfabetizzazione universale della popolazione – perseguito da oltre cinquant'anni ... – è in parte fallito” e “i risultati del PISA costringono a riflettere sulla funzionalità della scuola, sul senso che essa ha nelle nostre società”<sup>1</sup>. Sono interrogativi, questi, che albergano da tempo nelle menti degli insegnanti.

Di certo la scuola è scossa oggi dalla concorrenza di modelli formativi esterni (spesso fondati su altrettanti percorsi multimediali) e confrontata con le accelerazioni frammentarie di una nuova dimensione dell'informazione e della formazione (prevale lo spezzettamento, la masticazione veloce, l'appropriazione utilitaristica): sono dimensioni che dettano nuovi tempi e nuovi atteggiamenti cognitivi. E a farne maggiormente le spese sembra sia il suo tradizionale mandato istruttivo, quello emblematicamente

espresso nella triade “leggere, scrivere e far di conto”.

Parallelamente, in effetti, alla scuola sono costantemente attribuiti nuovi compiti educativi, nell'ottica di una socializzazione culturale che la crisi dei centri d'integrazione consueti (dalla famiglia alla parrocchia, alle comunità di quartiere e di paese) rende viepiù bisognosa d'attenzione. Come dire: a nuovi bisogni sociali e a nuove realtà di disagio esistenziale viene esplicitamente chiamata a fare da argine la scuola. Tanto che quando la stampa riferisce di un episodio di intemperanza o di maleducazione giovanile, oppure semplicemente individua una sacrosanta esigenza preventiva (il consumo di alcool, il rispetto dell'ambiente, la salute psico-fisica), appare scontato chiedersi che cosa mai faccia la scuola in questi campi. Confrontati con comportamenti di intolleranza o di autolesionismo giovanile subito si pensa a un intervento educativo e a un ruolo che la scuola dovrebbe responsabilmente assumere.

Ha acutamente notato Fabio Pusterla – che è scrittore e docente – nella rubrica da lui tenuta su un nostro settimanale, che: “Da qualche tempo, in Ticino come altrove, si direbbe che l'interesse e la preoc-

cupazione con cui il mondo politico e giornalistico guarda alla scuola siano di tipo assai particolare: va di moda la riflessione accorata sul bullismo e sulla violenza giovanile; pare urgente e fondamentale interrogarsi sull'uso del telefonino, e sull'opportunità di bandirlo dagli istituti scolastici; pare intrigante, ma non privo di rischi, l'eventuale ritorno alla divisa studentesca (...); risulta infine opportuno verificare se e come l'insegnamento della civica, fortemente voluto anni fa dal Parlamento, stia dando i frutti sperati. A questo sguardo che proviene dall'esterno, corrispondono, all'interno della stessa scuola, le preoccupazioni di non pochi genitori, insegnanti e direzioni: preoccupazioni che riguardano soprattutto il rispetto delle regole, la civile e serena convivenza, la disciplina, lo svolgimento del programma, il raggiungimento di precisi e misurabili obiettivi formativi, l'oggettività della valutazione, l'uso del computer. Nessuna di queste preoccupazioni, si capisce, è priva di significato e di importanza; e tuttavia si può sospettare che ben altri siano i veri problemi da affrontare ..."<sup>2</sup>.

È come dire che l'ingresso massiccio di nuove responsabilità di formazione, vicine per molti versi allo spettro variegato del lavoro sociale (educazione alla salute, educazione sessuale, alimentare, al rispetto ambientale, alla pace e alla tolleranza; educazione civica, prevenzione dalle dipendenze, rispetto delle differenze, attenzione interculturale, sensibilità religiosa ecc. ecc.) fa correre il rischio – involontario certo – di avere una scuola che rincorre affannosamente la contingenza e la funzionalità, ma perde per strada l'impegno culturale e lo sviluppo cognitivo e intellettuale della persona.

È questo, forse, uno dei temi centrali della questione scolastica odierna (ma a dire il vero tema poco apprezzato e comunque poco presente nel dibattito politico-istituzionale): come ridare linfa vitale a una scuola di cultura?

Forse stiamo appunto assistendo a un lento, sofferto, ma anche inesorabile declino di una scuola di cultura. E questo mentre sono quasi del tutto scomparse le tensioni ideali che avevano dato senso al modello pedagogico che noi ereditiamo dagli appassionati dibattiti degli anni

'60/'70 del secolo scorso.

Si è aperta da tempo la stagione delle riforme (tanto che la metafora più abusata è diventata quella del "cantiere aperto"), ma mancano drammaticamente le risorse, l'interesse e soprattutto le idee e le visioni capaci di ridare progettualità politico-culturale ai sistemi di formazione. Nel dibattito intorno ai compiti della scuola, si sono di molto affievolite le voci intellettuali, mentre significativamente sembrano prevalere, sul piano nazionale e internazionale, nuove prospettive di confronto e di omologazione dei sistemi scolastici. Smarriti alcuni valori ideali (che nel secolo scorso avevano fatto della pedagogia una dimensione nobilmente politica) si affaccia una sensibilità produttiva di tipo tecnico-aziendale. Insomma ci preoccupiamo sempre più degli standard formativi e sempre meno della conoscenza come ricchezza di senso, sempre più di una conoscenza strumentale e sempre meno di una conoscenza che è matrice speculativa del pensiero critico.

Con una piccola forzatura nei termini si potrebbe forse affermare che la scuola si va trasformando da *istituzione a servizio educativo*. Si tratta di un mutamento di paradigma, che investe il rapporto tra cittadino e istituzione scolastica, rimodellando il primo in termini di "utente-cliente" e la seconda in un'ottica di "azienda di servizi". Il rischio di un supermercato della formazione (un grande *discount* educativo) evidentemente è dietro l'angolo, con un'ulteriore

perdita di identità (si pensi al rigore scientifico e all'identificazione disciplinare) che ricade pesantemente sulle spalle dell'insegnante.

Ecco, appunto, l'insegnante. Veniamo brevemente all'insegnante e alla sua professione.

Se lo stato di salute della scuola non è buono, quello dell'insegnante è per lo meno preoccupante. Cominceremo col dire che la "crisi di identità" che attraversa i sistemi formativi diventa inesorabilmente crisi della professione. La figura tradizionale dell'insegnante, che trovava radice nel lavoro intellettuale e identificava il maestro nello studioso e nell'uomo di cultura (prima ancora che nell'uomo di scuola), è decisamente in perdita di consensi. Oggi – coerentemente con quanto abbiamo descritto in precedenza – la professione è per molti aspetti assai più vicina a quella del lavoratore sociale. In questo senso è persino immaginabile una trasformazione del docente in funzionario pedagogico-didattico, ottimo realizzatore di programmi e piani di formazione scritti da altri, solerte esecutore di percorsi formativi finalizzati al raggiungimento di standard di competenza e di generali intenzioni educative. Ma sarebbe questo un "buon" insegnante? Ed è questo l'insegnante che vogliamo?

Penso si possa essere d'accordo nel dire, sul fondo, che la buona scuola la fanno i buoni insegnanti, ma si cercherebbe invano una definizione condivisa di ciò che fa



## L'inesorabile declino di ...

“buono” un insegnante. Quel che è certo è che se a lui si guardava un tempo con rispetto e il suo compito rivestiva un'aura simbolica di riconosciuto prestigio, oggi vi si guarda piuttosto come a un tecnico dell'insegnamento e come a una risorsa del processo formativo. Insomma si fatica a riconoscergli quell'autonomia critica e progettuale (tipica del lavoratore intellettuale e dello studioso) che sola però può permettergli di dare solidità di struttura allo sviluppo cognitivo.

Non è cambiamento di poco conto quello a cui stiamo assistendo sul piano dell'identità professionale del docente (anche se è cambiamento, sia detto tra parentesi, che nelle sue implicazioni ideologiche e culturali è assai poco studiato e neppure sembra molto interessare l'autorità scolastica) e questo proprio mentre avviene uno straordinario ricambio generazionale nella scuola ticinese. La generazione degli anni '70 è uscita, o sta per uscire, dalla scuola: ha avuto meriti e demeriti ma ha sicuramente sempre trovato la forza per credere in una gravidanza culturale e in un significato civico e politico del lavoro svolto. Una nuova generazione entra in una scuola che è già oggi diversa e si confronta con una realtà linguistica, culturale, sociale e cognitiva di un'eterogeneità nuova. Si confronta con il giovane che naviga in Internet, comunica attraverso le *chatline* e il telefono cellulare, con il giovane che segue i *reality* televisivi, gioca con le *PlayStation*, passeggia e parla con le auricolari ben piantate nelle orecchie e ... nella mente spesso ha un senso di vuoto (che è anche un vuoto di senso). A questa nuova generazione di insegnanti spetterà il compito, difficilissimo e improbo (quasi moderna fatica di Sisifo), di ricostruire un principio unitario di senso e di cultura.

Nella formazione del docente, gli ultimi anni sono stati contrassegnati da un'opportuna attenzione agli aspetti pedagogico-didattici della professione, ma anche – parallelamente e significativamente – da una graduale svalutazione della dimensione culturale e scientifico-disciplinare. Il Ticino, per fare un solo esempio, sta per allinearsi alle direttive della CDPE<sup>3</sup> e introdurrà per il

settore secondario 1 (la scuola media) nuove formazioni professionali cui si accede dopo certificazione di un semplice *bachelor* universitario (laurea breve ottenuta in tre anni di studio). Il rischio – dati i modelli attuali della formazione e la progressiva mortificazione del mandato intellettuale – è quello di avere un professionista metodologicamente preparato, psico-pedagogicamente formato, ma povero di contenuti e privo di carisma. Molto difficilmente infatti chi non pratica per sé il piacere e il senso dello studio potrà poi avere la pretesa di trasmetterlo, in classe, ai giovani allievi. Proviamo per un attimo a chiederci quanto legge un insegnante oggi? Quanto tempo può riservare allo studio e alla formazione personale? Quanto tempo e quale spazio siamo disposti a riconoscergli per questa parte costitutiva della sua identità professionale?

Qui si apre il discorso sulla sensibilità politica del problema. Non è mistero per nessuno che in questi ultimi anni, di fronte allo stato precario delle finanze del Cantone, l'intervento politico nella scuola è stato dettato soprattutto dalla volontà di risparmio. L'aumento dell'onere lavorativo deciso dal Consiglio di Stato nel 2004 è stato in questo senso un atto particolarmente infelice; prima ancora che come misura, come segnale simbolico: un segno di sfiducia e di incomprensione. Molto difficilmente chi vede peggiorate le proprie condizioni di lavoro (forse non tutti sanno che la nuova generazione di insegnanti può avere condizioni salariali e professionali anche significativamente peggiori rispetto a quella che l'ha preceduta) potrà mantenere salda la motivazione e l'entusiasmo necessari per avvicinare in maniera credibile il compito educativo.

E' su questo sfondo riflessivo che sarebbe interessante potesse aprirsi politicamente un dibattito nel paese. La questione di fondo è apparentemente semplice: dove sta andando la scuola ticinese? e dove vorremmo che andasse? A questa se ne affiancano altre, più puntuali ma ugualmente impegnative: quali insegnanti vogliamo per il futuro prossimo? con quali mandati

educativi, con quali profili culturali e quali condizioni professionali?

come riattivare una progettualità pedagogica capace di dare senso civile al lavoro di formazione?

quale deve essere l'impegno dello Stato in questo campo?

come ridurre lo scollamento tra politica e cultura da un lato, e tra cultura e definizione delle politiche di formazione dall'altro?

E ancora, come ho già avuto modo di scrivere<sup>4</sup>, in forma di domanda secca, “è opportuno oppure no che ...”

... dopo l'ebbrezza universitaria, il Cantone rivolga la sua attenzione alla scuola dell'obbligo, ai licei e alle scuole professionali?

... si ridefiniscano i mandati educativi e si rivedano i profili professionali?

... gli insegnanti ticinesi siano i peggio pagati della Svizzera?

... l'investimento ticinese in campo educativo sia fra i meno cospicui nel confronto intercantonale?

### Fabio Camponovo (docente ASP)

<sup>1</sup> Norberto Bottani, *Educazione e scuola*, Enciclopedia del Novecento, Supplemento III (volume A-G), Treccani, 2004.

<sup>2</sup> Fabio Pusterla, *Domande urgenti sulla scuola*, in “Azione”, 6 febbraio 2007.

<sup>3</sup> CDPE: Conferenza intercantonale dei direttori della pubblica educazione. È l'organismo che, pur senza godere di una vera e propria legittimazione istituzionale, ha progressivamente assunto un ruolo determinante nella definizione della politica scolastica svizzera. L'emanazione di direttive concernenti l'armonizzazione dei sistemi formativi e il riconoscimento dei titoli costringe i Cantoni ad adeguare i propri modelli di formazione.

<sup>4</sup> Cfr. Fabio Camponovo, “Urge una ridefinizione lessicale” in “Area”, settimanale di critica sociale, 19 gennaio 2007.

## Per una matematica ...

**Piacevole, ragionevole, arricchente, alla portata di chiunque e durevole nel tempo**

*L'amico Remo Margnetti ci ha inviato un contributo preparato per la rubrica "Sottobanco" del settimanale Azione, ma che per motivi di lunghezza rispetto allo spazio accordato, non è stato pubblicato. L'autore ha quindi preferito proporlo integralmente a Verifiche, piuttosto che vederlo snaturato dagli inevitabili tagli (red).*

Daniele Nerini, nel suo interessante articolo sull'Azione del 16 gennaio 2007 traccia un quadro critico dell'insegnamento della matematica, che giudica troppo tecnico e arido. Non dubito della veridicità dei fatti descritti; ho pure esperienze analoghe, ma risalenti a molti, ma molti, anni fa. Per fortuna so che ci sono insegnanti sensibili ad un approccio didattico più formativo ed arricchente, ma i programmi continuano a prescrivere un'impostazione che rende ai più la matematica una materia difficile e, purtroppo, pure odiata. Nerini si proponeva di lanciare una « sana discussione » sull'argomento « matematica ». Visto che finora, e mi scuso se sbaglio, il suo invito non è stato accolto vorrei accettarlo io non esprimendo solo le mie idee in proposito, ma dando voce a insigni matematici del passato che furono pure grandi nella didattica della materia.

Inizio da Pedro Adam Puig. Alle nostre latitudini mi sembra sconosciuto o quasi. Fu matematico, ingegnere, notevole compositore, pittore e poeta; un uomo rinascimentale che combatté contro quello che « ... ha costituito tradizionalmente la tortura de los escolares del mundo entero », cioè combatté l'avversione per la matematica e ora ripropongo il suo decalogo che fu il filo rosso da me seguito per tanti anni.

1. Non seguire rigidamente un unico criterio didattico, ma uniformarsi alle esigenze degli allievi attraverso l'osservazione costante.
2. Non dimenticare che l'origine

della matematica deve essere ricercata nella realtà concreta, ed avere sempre presente le grandi linee della sua evoluzione storica e sociale.

3. Non distruggere l'unità della matematica e i suoi rapporti con il mondo fisico e sociale.
4. Graduare accuratamente l'evoluzione dell'allievo verso l'astrazione.
5. Insegnare guidando l'attività creatrice dell'allievo e il suo spirito di scoperta.
6. Far nascere questa attività creando un interesse diretto e funzionale per il problema pratico che è argomento di indagine.
7. Stimolare per quanto possibile le facoltà di autocorrezione dell'allievo.
8. Aspettare che l'allievo abbia raggiunto una certa sicurezza nella soluzione logica dei problemi prima di indicargli l'uso di procedimenti meccanici di risoluzione.
9. Esigere che l'allievo si esprima in modo da tradurre esattamente il suo pensiero.
10. Cercare di procurare ad ogni allievo qualche successo per evitargli lo scoraggiamento.

Ogni docente di qualsiasi Scuola e qualsiasi materia insegna dovrebbe riflettere sulla finezza psicologica dell'ultimo punto e quale corollario al decalogo di Puig, aggiungo due pensieri di Einstein che mi sembra-

no con esso legati con l'invito a chi opera con i giovani a riflettere su questi argomenti e su quelli che seguono.

« La preoccupazione per l'uomo e il suo destino deve costituire l'interesse centrale di ogni sforzo tecnico, non dimenticarlo mai nel mezzo dei vostri diagrammi e delle vostre equazioni ».

« Hai veramente capito una cosa quando sei in grado di spiegarla a tua nonna » e, in mancanza della nonna, di spiegarla agli allievi e tanto per essere concreto spiegare la differenza tra peso e massa o temperatura e calore.

Una voce da riascoltare, per docenti di matematica e non, è quella di Giuseppe Peano (Cuneo 1858 Torino 1932). Uomo all'antica, ma di idee utopiche, dolce di carattere, amava i suoi allievi come mostra la frase tolta da un libricino del 1924 (ripubblicato nel 1982, ma ormai introvabile). Per trent'anni fu insegnante all'Università di Torino come professore di calcolo infinitesimale; fu celebrato come logico e matematico geniale e modesto. La frase che riporto sotto meriterebbe di comparire in ogni aula della Repubblica accanto al Franscini allontanato.

« La differenza fra noi e gli allievi affidati alle nostre cure sta solo in



scuola

## Per una ...

ciò, che noi abbiamo percorso un più lungo tratto della parabola della vita. Se gli allievi non capiscono, il torto è dell'insegnante che non sa spiegare. Né vale addossare la responsabilità alle scuole inferiori. Dobbiamo prendere gli allievi come sono, e richiamare ciò che essi hanno dimenticato, o studiato sotto altra nomenclatura. Se l'insegnante tormenta i suoi alunni, e invece di cattivarsi il loro amore, eccita odio contro di sé e la scienza che insegna, non solo il suo insegnamento sarà negativo, ma il dover convivere con tanti piccoli nemici sarà per lui un continuo tormento. Ognuno si fabbrica la sua fortuna, buona o cattiva, chi è causa del suo mal pianga se stesso. Con questi principi, caro lettore e collega, vivrai felice »

Parole di poco meno di un secolo fa, ma per me attualissime e da dedicare a coloro che hanno l'ossessione dei programmi e non si rendono conto che il loro percorso mentale non corrisponde a quello degli allievi affidati alle loro cure. Anche se è innegabile che i docenti di oggi sono confrontati con problemi complessi dovuti a molteplici ragioni: gli allottamenti, la scarsa motivazione di tanti allievi che in mancanza di un posto di tirocinio si posteggiano nei licei e in altre scuole e altro ancora, ma qui mi allontano dal tema.

Altra voce inascoltata e che bisognerebbe riudire è quella di Cesare Burali-Forti. Aretino di nascita e torinese d'adozione. Insegnò in alcune scuole medie di Torino ed ebbe frequenti contatti con Peano del quale fu assistente negli anni 1894-96.

In un Manuale Hoepli del 1919 *Logica matematica* (pp. 448-451), Burali-Forti scrive:

«È utile far uso dell'algoritmo delle proporzioni? Tanto utile quanto far uso, oggi, del primo modello di macchina a vapore in luogo dei modelli attuali! ... Non si capisce perché dinanzi al calcolo algebrico non sia caduto completamente quello delle proporzioni. Non solo non è caduto, ma non mancano autori che sentono il bisogno di esporre la Teoria delle proporzioni. Non sarà quindi, inutile far vedere

come sotto la veste pomposa e forma complicata, l'algoritmo delle proporzioni nasconde le più semplici leggi dell'Algebra ordinaria».

E ancora:

« Le proporzioni, le lunghe elucubrazioni sul massimo comun divisore, sul minimo comune multiplo, sui numeri primi, sui numeri fissi (perché fissi?) la regola del tre (perché tre?) ottenuta con le proporzioni, e qualche altra ancora, sono parti dell'aritmetica elementare che dovrebbero finalmente sparire dall'insegnamento secondario, per lasciare il tempo di sviluppare il calcolo pratico algebrico delle grandezze e dei numeri.

Siam però ben lontani da questo ... » e lo siamo ancora aggiungo io.

Le macchine a vapore cui alludeva Burali-Forti nel 1919 sono scomparse. I modelli attuali di macchine sono altri, ma i numeri fissi si ritrovano in certi paludati testi ammaniti nelle scuole medie come pure riappaiono le schede con le proporzioni dove si trova la soluzione: *seguen-*do la direzione delle frecce e stabilire dove va la  $x$  (testuale!).

Ovvio che Burali-Forti, ma non solo, uomo di animo mite e cordiale, la cui piacevole conversazione stranamente contrastava con l'irruenza polemica di certi suoi scritti, a quasi ottant'anni dalla sua morte ha di che rivoltarsi nella tomba. E in quanti siamo passati sotto le forche caudine di queste elucubrazioni e quanti ci stanno ancora passando ?

Quelle che ho citato sono le voci, validissime ancora oggi, dei grandi del passato, non gli unici ovviamente, ma per giungere ai nostri giorni consiglieri ai matematici e ai non matematici un libricino di Piergiorgio Odifreddi.

L'autore non penso sia necessario presentarlo (e dai con questi piemontesi!). Il libro porta il titolo : «Idee per diventare matematico» (Zanichelli 2005).

Odifreddi, che è stato due anni in URSS, paese con una grande tradizione matematica, ha portato da lassù un'espressione che mi ha colpito e che suona così:

la poluciaiu theorem a ili zakon, che significa «io ricevo un teorema o una legge»; «ricevo» e non «dimo-

stro». Lascio agli eventuali fruitori di questo articolo di approfondire il tema sul libricino di Odifreddi.

Questo argomento mi porterebbe a introdurre il tema dei libri di testo sui quali, in buona compagnia, ho idee poco ortodosse. Siamo inflazionati: quest'anno nella scuola media ne avranno otto, due per ogni classe e tutti rigorosamente autarchici, ma sull'argomento è meglio non lanciare nessuna «sana discussione» per evitare di entrare in un terreno minato visto che qualche testo è zoppicante sia nei concetti sia nell'espressione linguistica. Il mal digerito PISA ha comunque dimostrato che anche alle nostre latitudini occorre cambiare rotta se non vogliamo che lo stesso caschi ancora una volta sulla scuola ticinese. Per me cambiare rotta significa allacciare la matematica alla fisica già nelle medie come avviene, e in modo encomiabile, nei paesi nordici.

Sull'argomento cito un altro grande, Richard Feynman (1918-1988) fisico statunitense e premio Nobel:

«Ognuna delle nostre leggi è un'asserzione puramente matematica, espressa in una matematica piuttosto complessa e astrusa... Perché? Non ne ho la minima idea ... A quelli che non conoscono la matematica è difficile farsi un'idea precisa della bellezza, la profonda bellezza della natura».

(«La legge fisica», Boringhieri 1971).

A ognuno le proprie idee e le proprie conclusioni su quanto esposto in attesa che l'invito di Nerini per una « sana discussione» sia accolto da altri e in particolare da chi dà il «la» e «do» sull'argomento coi risultati che PISA ha dimostrato.

**Remo Margnetti**

## Pedagogia, differenziazione, ...

### ... individualizzazione dei programmi.

**Ancora a proposito di selezione, democrazia scolastica e maneggio della precarietà. L'individualizzazione dei programmi è ugualitaria?**

Che la pedagogia della differenziazione (PdD) convoli a nozze con le politiche neo-liberiste, con l'ottimizzazione e la razionalizzazione delle risorse, l'abbiamo visto nel mio precedente articolo "Pedagogie della differenziazione: pedagogia per gli sfavoriti o maneggio della precarietà?" (Verifiche, n. 4, ottobre 2006).

In quell'articolo mettevo l'attenzione sulla confusione

- che viene fatta a livello concettuale e teorico,
- che viene fatta *de facto*,
- tra differenziazione dei programmi e democratizzazione degli studi,
- tra rispetto delle differenze individuali degli allievi e obiettivi (minimi) di programma.

Perché, osservavo, se la PdD

rispetta le differenze degli allievi, non per questo è in sé e per sé, un garante per tutti del raggiungimento degli obiettivi minimi.

In verità, a ben guardare, la confusione maggiore viene fatta tra uguaglianza delle probabilità di apprendimento (*égalité des chances*) e uguaglianza degli acquisiti!

Ciò che, in quell'articolo, potevano apparire insufficienti erano:

- una *lettura critica "dell'epistemologia differenzialista"*, vale a dire di quali teorie, modelli psicologici di crescita, evolutivi dell'infanzia e dei processi di apprendimento la sorreggano,

- una *osservazione delle ricerche empiriche*, sulla relazione tra apprendimento e PdD.

### 1. Appunti sulle correnti differenzialiste

1.1. Una distinzione va fatta sulla differenziazione, perché i suoi insegnamenti possono prendere delle vie divergenti, complementari, contraddittorie o incoerenti a seconda delle varie combinazioni dei vari

approcci.

Se, in ogni caso, sempre si tratta di prendere in considerazione la realtà individuale degli allievi, questa considerazione può portare a due obiettivi differenti.

Il primo è quello di adattare l'insegnamento al destino sociale degli allievi. Il secondo è quello di definire degli obiettivi comuni, conducendo gli allievi, dalla differenziazione, alla uguaglianza degli acquisiti.

1.2. La differenziazione prendendo in considerazione le ineguaglianze degli allievi, dovrebbe tener conto del capitale culturale a disposizione, del livello di riuscita dell'allievo, delle potenzialità prossimali di apprendimento, delle motivazioni e delle modalità di apprendimento. Ciò per tentare di correggere o di compensare i ritardi con un *apparato didattico e/o relazionale maggiormente sostenuti*.

1.3. Fondamentalmente alla base di tutto ciò c'è l'idea che se un allievo, fronte a un materiale didattico, si ritrova solo con un suo ritmo spon-



## Pedagogia, differenziazione ...

taneo ed auto diretto possa imparare meglio e magari di più. Però due elementi fortemente ideologici rischiano di inquinare l'atto pedagogico: l'individualismo e la competitività.

In verità non si dissipa il rischio di veder i più rapidi progredire più velocemente e i più lenti più lentamente, a difetto di motivazione ed autostima.

Dalle ricerche sulle bocciature (cfr. Bless, Bonvin, Schupbach) si sa che, a pari livello, un bambino promosso progredisce meglio e di più di un bambino bocciato.

1.4. L'idea che ogni bambino possa marciare al proprio ritmo, lo si rispetti per questo, e che quindi si debbano creare degli apparati didattici conseguenti, deriva da concezioni e ideologie naturaliste dello sviluppo.

“E' nella natura del bambino ...” Quante volte si sente questa locuzione ... In verità, come la locuzione “ritmi spontanei di sviluppo”, è un falso ideologico. Il naturalismo maschera così un elitismo depurato dalla sua falsa coscienza. L'insegnamento non è fatto per assecondare questi supposti “ritmi spontanei di sviluppo”, ma per stimolare, accrescere, rinforzare ...

1.5. Gli apparati didattici e/o relazionali accresciuti possono essere indirizzati a tutta la classe, oppure a singoli individui, o gruppi distinti, a seconda di principi più o meno espliciti che perseguono la “discriminazione positiva”.

Quanto questa “discriminazione positiva” sia agita è tutto da vedere ... Si può considerare il sostegno pedagogico uno strumento per l'accrescimento dell'apparato relazionale.

1.6. Per quanto riguarda l'apparato pedagogico, didattico, oggi noi assistiamo:

- ad uno sviluppo di materiali validi per tutta la classe - ciò che permette sicuramente una migliore e ottimizzata gestione della classe e delle differenze (e non è poco!),
- ad uno sforzo piuttosto nella preparazione e compilazione di manuali e schedari.

Due dinamiche che contribuiscono

a questi sviluppi:

- lo sviluppo di teorie neo-cognitivistiche
- la riduzione degli apprendimenti alla esecuzione ed appropriazione di schemi e classificatori artefatti.

1.7. Alcuni modelli volgarizzano o banalizzano i modelli d'apprendimento costruttivisti in approcci (implicitamente?) behavioristi.

Il progetto e l'ipotesi soggiacenti sono: tradurre lo sviluppo stadiale della cognizione in progressioni per difficoltà degli schedari.

Suppongono così che i materiali didattici proposti (e la loro progressione) siano equivalenti allo sviluppo stadiale. Si fa largamente strada la pericolosa idea che lo sviluppo cognitivo non sia nient'altro che l'esecuzione progressiva delle schede.

Considerare poi l'esecuzione autonoma delle schede - vale a dire l'indipendenza funzionale ed esecutiva dell'allievo in quegli apparati - come autonomia, autonomia di giudizio, autonomia di crescita, autonomia di pensiero, è una mistificazione.

L'autonomia diventa una normativa (prescrittiva?) di comportamenti necessari alla realizzazione di un apparato. Come dire: “essere autonomi = fare così e così”. E' il paradosso, già descritto da Watzlawick, delle ingiunzioni “devi essere spontaneo”.

E' noto come la scuola ginevrina parlasse della necessità di fare esperienze. I materiali differenziati invece propongono perlopiù schede da compilare, da eseguire secondo modelli input-output. Vediamo così una *riduzione drastica della faccia relazionale* dell'atto di apprendimento e di insegnamento e dell'atto pedagogico; dove - tra lettura della scheda ed esecuzione della stessa - quanto succede all'allievo è una scatola nera.

Questa è l'epistemologia differenzialista *oggi* imperante? schemi ben fatti, classificatori ben fatti, apparati ben organizzati, allievi chini ognuno sul suo esercizio, un approccio poco interattivo, molto individualista ed operativo?

La sistematica applicazione di questi materiali porta paradossalmente ad una, agita, indifferenza alle differenze.

(Per un ulteriore approfondimento del sottoscritto sulla riduzione dell'epistemologia genetica ad un apparato burocratico cfr. “I vestiti dell'imperatore”).

1.8. Si concepisce una possibile deriva delle PdD in quanto modelli non sufficientemente appoggiati su modelli psicologici di sviluppo del bambino, ma piuttosto appoggiati su necessità funzionaliste e di gestione delle differenze in classe.

Non per niente i modelli neo-cognitivistici non sono evolutivi. Presentano schemi, processi, organigrammi sul modello delle scienze cibernetiche, o delle teorie della comunicazione. Ma allora cosa ci dicono i modelli di crescita, la psicologia evolutiva, la psicologia dell'infanzia, la psicanalisi, gli approcci multiculturali, ecc ...?

La gestione della classe con un apparato differenziato, non è equivalente alla gestione delle difficoltà scolastiche. La gestione della classe e dei differenti livelli raggiunti dai suoi allievi nulla ci dicono sulle modalità di apprendimento, le competenze trasversali, le funzioni, lo stadio raggiunto, le patologie, le crisi identitarie, i disturbi narcisistici, ecc ...

(Per una valutazione critica della PdD come apparato per la gestione di una classe - ma non degli scolari - cfr. ancora il mio “I vestiti dell'imperatore”).

1.9. Un sogno borghese è venuto ad impossessarsi e a dominare le pratiche e le idee sulla individualizzazione e la differenziazione. L'assioma che dice “più l'insegnamento è adattato alle caratteristiche dell'allievo e quest'ultimo più e meglio apprende”, assomiglia al precettoriale presente in molte famiglie aristocratiche e dell'alta borghesia. Una pratica riservata a una minoranza di individui, una pratica dominante per molti secoli, magari accanto all'inesistenza di scuole pubbliche.

Il docente è decisamente distante da quella realtà, non avendo la possibilità di clonarsi tante volte quanto il numero degli allievi della sua classe. Così, quanto è obbligato a ridurre il tempo della relazione per poter amministrare la differenziazione?

## 2. Altre teorie

2.1. Il successo della PdD, la sua comunque confermata necessità, nella gestione di classi numerose, oggi viepiù complesse, per le differenti origini culturali, sociali dei suoi allievi, per l'insorgere di maggiori e complessi conflitti sociali, familiari, e così via, rischia di annebbiare altre teorie. Teorie non individualiste e che fanno dell'interazione fra soggetti il motore dello sviluppo, delle novità, della crescita, nonché della motivazione ...

2.2. Così abbiamo gli approcci argomentativi; abbiamo gli insegnamenti di Vygotskij, sulla zona prossimale di sviluppo, che si esplica in una zona sociale, relazionale; oppure gli insegnamenti della psicologia costruttivista sociale (Doise, Mugny, Carugati ...).

Fondamentalmente, questi approcci ci dicono che:

a) le conoscenze elaborate dal gruppo sono superiori e più complesse rispetto a quelle elaborate individualmente;

b) l'allievo tende ad appropriarsi (o a ricostruire) individualmente di quanto elaborato collettivamente, da qui l'importanza di avere gruppi eterogenei (ma non con divari troppo marcati);

c) le esperienze sviluppate a partire del costruttivismo sociale dimostrano come la messa in comune e la co-costruzione delle conoscenze siano feconde per tutti. Considerando le zone prossimali di sviluppo i bambini più deboli sono portati a sviluppare conoscenze maggiori.

2.3. Con il lavoro individuale la zona prossimale d'apprendimento non può essere vissuta. L'attuazione di tali progetti non trovano così una funzionalità nelle comunicazioni che i bambini intrattengono fra di essi; fra i saperi che si scambiano, così come le visioni, le ipotesi, ecc ...

Limitando le occasioni di scambio, la comunicazione implode frantumandosi in micro-scambi senza continuità. L'apprendimento di strumenti del sapere manca di un motivo valido che lo giustifichi.

2.4. Per approfondire il concetto di spazio prossimale o *zona prossimale* di sviluppo bisogna riferirsi a L.S. Vygotskij.

Questo concetto vuole definire una zona ma anche delle condizioni dell'apprendere. Questa zona e queste condizioni si osservano e si realizzano essenzialmente attorno alla distanza tra conoscenze del bambino (a quale punto del programma, sviluppo, stadio o quant'altro è arrivato) e conoscenze che deve ancora apprendere. Se il livello di quest'ultime è troppo distante dal livello raggiunto dal bambino ecco che ogni intervento pedagogico-didattico si vanificherà.

Trattiamo allora della definizione del possibile e del necessario nell'apprendimento.

Possibile: quanto il bambino può apprendere di nuovo (nella quantità delle acquisizioni, ma anche dalla qualità, il livello per intenderci).

Necessario: quanto il bambino deve assolutamente ritrovare di "vecchio" nella proposta, per non sentirsi in alto mare e credere di non sapere più nulla.

2.5. Il "*conflitto cognitivo*" è un concetto sviluppato originariamente dalla scuola di psicologia sociale ginevrina.

Si riferisce a situazioni ove il bambino viene messo o si trova in contraddizione (alle sue rappresentazioni se ne contrappongono così delle altre). L'interesse del conflitto sta nel fatto che le rappresentazioni, o gli schemi operatori, dei bambini in confronto tra di loro, passano da un livello inferiore a uno superiore. Dunque sarebbe il confronto con altri che porta al superamento di se stessi. Il modello teorico sottostante a questa idea considera che il bambino impara grazie a questi confronti.

2.6. Con il concetto di "*co-costruzione*" si vuole ricordare e dimostrare la valenza euristica del confronto tra i bambini. In particolare due sono i punti forti: il sapere della classe È superiore al sapere dei singoli bambini; e, quello che ci interessa attualmente, i bambini costruiscono meglio e di più interagendo tra di loro (da qui l'importanza degli approcci attivi della argomentazione, nel senso che questa sia diretta dal docente e non lasciata al caso, pur non essendo costrittiva).

### 3. qualche osservazione empirica

3.1. Sul mercato ci sono molti mate-

riali, essenzialmente schedari, che permettono una amministrazione di esercizi personalizzati. Dagli ormai storici "quaderni di pratica del calcolo, agli schedari ortografici e così via. Fra questi alcuni sono pensati come apparati complessi da amministrare lungo tutto l'arco dell'anno scolastico. Altri come proposte occasionali, puntuali, che non si sostituiscono a un approccio indifferenziato più tradizionale.

3.2. In due studi (Burns, 1984 e Shimron, 1976) si osserva che:

- c'è una relazione negativa tra tempo consacrato dagli allievi all'apprendimento e ritmo di progressione gestito autonomamente,
- i migliori completano più schede d'apprendimento.

*Origine socioculturale e livello di padronanza raggiunto in matematica alla fine dell'anno (Dimat)*

	Classe 3 Indagine su 4 classi del Cantone TI	Classe 5 Indagine su 7 classi del Cantone TI
Livello socio economico basso Scarto dalla media	-5,14	-4,15
Livello socio economico medio Scarto dalla media	+1	+0,68
Livello socio economico alto Scarto dalla media	+4,14	+3,47

Ebbene sia in terza che in quinta S.E. i ragazzi di estrazione sociale più bassa non raggiungono la media della classe e si situano rispettivamente 9,28 e 7,62 punti sotto i ragazzi di livello superiore.

3.3. Una meta-analisi (Bangert Drowns, Kulik, Kulik, 1983) dei maggiori dispositivi di apprendimento individualizzato nelle secondarie quali

- l'*Individually Prescribed Instruction, IPI*,
- il *Program for Learning in Accordance with Needs, PLAN*,

## Pedagogia ...

- *l'Individually Guided Education, IGE*  
 - il piano Keller, *Personalized System of Instruction, PSI*, non permette di concludere a favore (o sfavore) dei dispositivi di insegnamento individualizzato rispetto quelli collettivi.

3.4. Un'altra meta-analisi (Kulik, Kulik, Bangert Drowns, 1990) delle applicazioni individuali o collettive della *pedagogia della padronanza (PdP)* descrive che, in generale, i metodi individualizzati sono più efficaci di insegnamenti tradizionali, ma che i metodi ispirati dalla PdP, che conservano delle fasi collettive, sono ancor più efficaci.



La PdP comporta poi maggiori benefici per gli allievi deboli rispetto a quelli forti nelle disposizioni collettive.

I metodi individualizzati organizzati sulla PdP comunque non vedono accrescere i divari fra allievi deboli e forti.

3.5. *Dulcis in fundo*, in due altre meta-analisi (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, Skon, 1981, e Qin, Johnson, Johnson 1995) si osserva che i gruppi cooperativi sviluppano effetti d'apprendimento maggiori rispetto quelli competitivi o rispetto alla creazione di dispositivi d'individualizzazione. Ciò a livello prescolare, scolare primario e secondario,

in qualsiasi disciplina scolastica proposta. A onor del vero va detto che gli effetti benefici della competizione sono legati alla numerosità del gruppo. Più è grande e minore è il beneficio.

**Giovanni Galli**

### Riferimenti bibliografici

- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, J.A. & Kulik, C.-L.C., *Individualized systems of instruction in secondary schools*, Review of Educational Research, 53, 143-158, 1983

*dimento*, P & E, psicologia & Educazione, rivista dell'Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva, 2,23, 1997, Solothurn 1997, [web.ticino.com/giovanigalli/peda.diff.pross.htm](http://web.ticino.com/giovanigalli/peda.diff.pross.htm)

- Galli G., *I vestiti dell'imperatore*. Il soggetto tra globalizzazione e individuazione, 2000,

[web.ticino.com/giovanigalli/vestiti.htm](http://web.ticino.com/giovanigalli/vestiti.htm)

- Galli G., *Pedagogie della differenziazione: pedagogia per gli sfavoriti o maneggio della precarietà?*, Verifiche, n° 4, Mendrisio, 2006,

[web.ticino.com/giovanigalli/peda.diff.ottimizza.htm](http://web.ticino.com/giovanigalli/peda.diff.ottimizza.htm)

- Johnson D.W., Maruyama G., Johnson R., Nelson D., Skon L., *Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structure of Achievement: a meta-analysis*, Psychological Bulletin, 89, 1, 47-62, 1981

- Kulik J.A., Kulik C.-L., *Mastery testing and student learning: A meta-analysis*, Journal of Educational Technology Systems, 15, 325-345, 1987

- Kulik J.A., Kulik C.L.C., Bangert Drowns R.L., *Effectiveness of mastery learning programs: a meta-analysis*, Review of educational research, 60, 265-299, 1990

- Legrand L., *La différenciation de la pédagogie*, Paris, PUF, 1995

- Qin Z., Johnson D.W., Johnson R.T., *Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving*, Review of educational research, 65, 129-143, 1995

- Schneuwly B., Bronckart J.P., *Vygotskij, aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985

- Shimron J.S., *Learning activities in Individually Prescribed Instruction*, Instructional Science, 5(4), 391-401, 1976

- Snow R., *Aptitude-treatment interaction models*, In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1985

- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma, 1990

- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio

- Watzlawick P., Weakland J. P., Fisch R., *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio 1974

- Birzea C., *La pédagogie du succès*, Paris, PUF, 1982

- Bless, G., Bonvin, P., Schübach, M., *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Hauptverlag, 2005

- Burns R.B., *How time is used in elementary schools: The activity structure of classrooms*, In L.W. Anderson (Ed.) *Time and school learning. Theory, research and practice*, London & Canberra, Croom Helm, 91-128, 1984

- Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000

- Galli G., *Differenziazione dei programmi e prossimalità dell'appren-*

pedagogia

## Maria Montessori

### L'inizio semplice di un'avventura umana

*“Verifiche” accoglie, per il tramite dell'amica Lia De Pra Cavalleri, e pubblica i seguenti materiali offerti dalla Redazione de “Il quaderno Montessori”. Si tratta di testi, correddati da alcune foto storiche, con i quali si rende omaggio alla figura di Maria Montessori, in occasione del centenario di fondazione della prima Casa dei Bambini a Roma. Ringraziamo per la gentile concessione: un'ulteriore prova della collaborazione che da anni lega le nostre riviste.*

Cari Amici,

vogliamo ricordare in questo numero e nel prossimo l'inizio molto semplice di un'avventura umana che ebbe un forte esito in tanti luoghi e

per tanti individui: cento anni fa in una stanzuccia, dentro un grande caseggiato abitato da gente poverissima, Maria Montessori, una delle prime donne medico italiane, offrì a una trentina di bambini dai due ai cinque anni o poco più la possibilità di sperimentare attività semplici, ma suggestive, senza addestramenti di sorta: che cosa avrebbero fatto spontaneamente quei piccoletti? Ciò che constatò andò ben al di là delle sue ipotesi. Li vide trasformarsi, da timidi smarriti come erano, in bambini capaci di scegliere, di aiutarsi fra loro e persino di autocorreggersi. Bambini nuovi, bambini diversi.

Anche Pestalozzi nella Scuola di Stanz, mezzo secolo prima, aveva osservato fenomeni simili, ma li aveva lasciati cadere, non rendendosi conto della loro portata. Maria Montessori, con la sua lucidità ana-

litica e la preparazione scientifica acquisita, seppe cogliere il valore della “scoperta” che fece il giro del pianeta dandole improvvisa celebrità. Lo studio dell'infanzia dai piccoli ai grandi divenne il suo nuovo impegno.

A distanza di un secolo le migliaia di scuole pubbliche e private - nei vari continenti - attestano la vivacità e l'attualità della sua proposta, a prescindere dalle culture locali, dalle religioni, dai climi: *l'educazione alla libertà e alla responsabilità è lo strumento primario per giungere a un alto livello di collaborazione e al piacere di essere operosi, curiosi, in pace con gli altri.*

Quando metteremo da parte tutti i pregiudizi sul nome Montessori e cominceremo seriamente a riflettere su una riforma educativa dalla parte dei bambini e dei ragazzi?

**Grazia Honegger Fresco**

### Maria Montessori: una vita in breve

Nata il 31 agosto del 1870 a Chiaravalle (Ancona), figlia unica di genitori di impronta cattolico - liberale, Maria Montessori è stata una ragazza curiosa, determinata, dotata di non poco coraggio. Interessata agli studi scientifici, riuscì poco più che ventenne a iscriversi alla Facoltà di **Medicina** di Roma, ostacolata e malvista in un ambiente esclusivamente maschile.

Si laurea nel 1896 con una tesi sperimentale in psichiatria: nell'ambiente positivista romano partecipa attivamente alla nascente psichiatria infantile, ma anche alle prime **lotte femministe**, contro lo sfruttamento, la povertà, il lavoro minorile, le guerre.

Sta per finire l'epoca in cui le signore della ricca borghesia camminano in abiti lunghi e grandi cappelli piumati. Maria, bella, decisa ma cortese, naturalmente elegante, studia con passione tanto che, unica donna, riceve il sostanzioso premio Rolli. Nell'università si lega a un gruppo di giovani psichiatri - Sante de Sanctis, Giuseppe Montesano, Clodomiro Bonfigli - insieme ai quali

mette a fuoco la situazione tragica dei bambini con difficoltà, chiamati allora “oligofrenici” o anche “frenastenici” (ovvero con disturbi mentali).

Insieme riescono a sollevare l'interesse nazionale intorno a questo problema, affermando l'importanza di un intervento più educativo che medico.

Per cercare le soluzioni migliori Maria si reca in Francia e in Inghilterra per studiare le opere di due medici francesi: Jean Marc Itard (che a fine Settecento aveva tentato di rieducare il bambino “selvaggio” di circa nove anni, trovato nelle montagne dell'Aveyron) ed Edouard Séguin che in pieno Ottocento tanto aveva lavorato per i ragazzi “idioti”.

Maria capisce, grazie a loro, che **l'educazione dei sensi** è la via maestra per potenziare le capacità mentali. Comincia a lavorare direttamente con i bambini svantaggiati, progettando materiali adatti a loro. Nel frattempo vive con il collega Montesano un'intensa relazione che per una serie di impedimenti non

può approdare al matrimonio. Nel '98, riconosciuto dal padre, **nasce un bambino - Mario** - che per le convenienze sociali non può tenere con sé. Lo affida a una famiglia di fiducia in campagna: andrà a trovarlo sistematicamente, ma potrà riprenderlo con sé solo nel 1913, quando morirà sua madre. Col tempo Mario diventerà il suo principale e originale collaboratore. Intanto sul finire del 1906 l'ingegner Talamo, che ha risanato palazzoni fatiscenti nel poverissimo quartiere periferico di San Lorenzo e teme che bambini piccoli, abbandonati a se stessi distruggano e rovinino, le propone di creare per loro un luogo adatto: “una scuola infantile entro la casa”. Lei accetta con entusiasmo: dopo anni trascorsi a studiare ragazzini in gravi difficoltà, è curiosa di vedere come reagiscono bambini piccoli sani. Nasce così in **via dei Marsi 58** un'esperienza del tutto nuova. Per i piccoli vuole non certo i banchi da lei definiti “strumenti di tortura”, ma mobili leggeri, colorati in modo armonico; porta loro i materiali sperimentati con i ragazzini e ne prepara di nuovi di fronte alla

## Maria ...

vivace risposta dei piccoli.

Alla giovane donna che l'aiuta chiede di intervenire il meno possibile: non si metta a fare l'insegnante, ma osservi i bambini. Lei fa altrettanto, scoprendo che sanno scegliere da soli, che si concentrano su ciò che fanno come scienziati alle prese con importanti misteri. Nessuno li sgrida e loro si aiutano spontaneamente. Responsabili nelle loro attività, mostrano il piacere di rimettere a posto le cose, prediligono azioni pratiche come lavare, spazzare, apparecchiare le tavole per il pranzo, ma anche le esperienze sensoriali e le lettere smerigliate, grazie alle quali **arrivano quasi da soli alla scrittura e alla lettura**. Si grida al miracolo in anni gravati da pesantissimo analfabetismo, ma Maria non si meraviglia: il modo che propone per entrare in relazione con i bambini è di tale rispetto da facilitare la comprensione di inaspettati fenomeni psichici.

I bambini, liberi da giudizi e da punizioni, sono naturalmente attivi, aperti agli apprendimenti e dunque felici. Basta dare loro un spazio di ragionevole libertà, un ambiente bene organizzato, oggetti significativi che possano usare da soli e i cosiddetti miracoli avvengono come prodotti spontanei!

E' l'inizio di un nuovo percorso: la **Casa dei Bambini** - così viene chiamato quel luogo particolare - attira educatori ed esperti da tutto il mondo: si cominciano a intuire capacità infantili fino ad allora ignorate.

Nel giro di pochi anni Maria, già docente all'università di Roma con contributi originali anche in antropologia, **lascia la professione medica e comincia il lavoro di formazione degli adulti**: perché i bambini mostrino le loro autentiche capacità occorrono maestri non aggressivi, non giudicanti, capaci di dare loro fiducia e di preparare un ambiente rispondente alle loro abilità progressive.

Tanto poco le interessa la competizione, che preferisce avere **gruppi misti di almeno tre età**, avendo notato che in tale situazione i rapporti sono assai più sereni e armo-

nosi. Soprattutto insegna agli adulti, genitori e docenti, di osservare con attenzione delicata prima di intervenire.

La nuova proposta educativa comincia a diffondersi a Roma, a Milano, in scuole dei quartieri popolari come nelle case della borghegia, e altrettanto all'estero: Olanda, Norvegia, Francia, Inghilterra, Svezia, Spagna, Russia, negli Stati Uniti dopo il 1915, in Sud America, in Asia... Ovunque questa modalità educativa - che rinuncia a sgridare, ad assegnare premi e castighi, ma predispone con cura spazi di libertà accuratamente organizzati - produce effetti simili: gli inquieti si calmano, i passivi si svegliano, emergono

comportamenti sociali inaspettati.

Grazie ai **corsi e ai congressi internazionali** da lei guidati, tra gli anni Venti e Trenta, in Europa e altrove, si aprono decine e decine di scuole **dai piccoli di tre anni fino ai licei**, impostati sempre sulla libertà di scelta, l'autoeducazione, il senso di responsabilità, ma anche sulla rigorosa formazione degli insegnanti.

Anche in Italia - dal Nord al Sud - le Case dei Bambini diventano a poco a poco numerose, benché non manchino attacchi da parte di talune forze cattoliche come di filosofi idealisti che, negli anni Venti e Trenta, dominano la scena; più tardi anche studiosi di sinistra si mostre-



Maria Montessori e il figlio Mario ad Adjar, Madras - India meridionale - seduti negli Olcott Gardens, davanti alla bella casa che gli amici teosofi hanno messo a loro disposizione: è il 31 agosto del 1940. Sorridono, felici di ritrovarsi. La guerra era cominciata da pochi mesi quando Mario venne internato in una zona lontana come "nemico" in quanto italiano. Ci furono proteste, interpellanze finché il Viceré decise di rimetterlo in libertà, come un dono speciale per la celebre, anziana signora, proprio il giorno del compleanno di lei.

ranno ostili. La libertà dei bambini, la loro elevata capacità di decidere, di agire criticamente e di pensare con la propria testa sono considerate evidentemente pericolose.

Mussolini prima corteggia la dottoressa, forse attratto dalla facilità con cui bambini già intorno ai cinque anni arrivano alla lettura, alla scrittura, al calcolo, poi - avendo capito che non può fare di lei un comodo strumento di propaganda - **chiude nel '34 tutte le Case dei Bambini e le poche scuole elementari**. Lo stesso avevano fatto nel '18 i rivoluzionari russi, e ancora nel '33-'34 Hitler, poco più tardi Franco in Spagna e Salazar in Portogallo. E' un segnale significativo. Maria lascia l'Italia e tutte le Case dei Bambini vengono trasformate in scuole materne agazziane, una modalità educativa profondamente diversa che con varianti minime, perdura tuttora.

Maria riprende la sua vita itinerante: prima in Spagna dove vive la famiglia di suo figlio. Poi, invitata in Inghilterra, in Olanda e in Danimarca a svolgere conferenze sul **tema della pace**, continua a ribadire che il mezzo basilare per costruirla è l'educazione, intesa come rispetto della vita dei bambini fin dalla nascita.

Nel '39 si reca con Mario in India dove è stata invitata a tenere corsi. Quando inizia la guerra mondiale sono ancora in India. Costretta a restarvi durante il conflitto mondiale, realizzerà affascinanti esperimenti educativi a Kodaikanal in una scuola multiculturale dove metterà a punto il progetto di **“educazione cosmica”** destinato ai bambini della scuola elementare.

Per il suo forte impegno nel 1949, poi ancora nel 1950 e nel '51 verrà candidata al Premio Nobel per la Pace. Dopo la guerra sosterrà in modo particolare lo studio del neonato e del bambino nei primi tre anni: **l'educazione dalla nascita come aiuto di vita** in base al quale avrà origine il Centro Nascita Montessori di Roma.

Oggi esistono fra tutti i continenti migliaia di luoghi montessoriani: Nidi, Case dei Bambini, Scuole elementari e Medie, Centri di formazione per educatori, genitori, docenti, e persino per amministratori di struttu-

re montessoriane; pubblicazione di riviste e bollettini; traduzioni in varie lingue dei suoi libri, congressi e seminari di studio. In Italia invece non ha mai trovato grande seguito: nessuna meraviglia, visto che siamo tuttora fermi su un modello di scuola impastato di idealismo, lontano dalla scienza, incapace di promuovere collaborazione e senso di responsabilità individuale, bloccato dal timore di ogni serio cambiamento.

Una grande educatrice? Piuttosto una coraggiosa studiosa, ricca di intuizioni, apprezzata da psicologi, etologi e antropologi, meno dai pedagogisti, più preoccupati di “plasmare” il bambino che di seguirlo nella sua conquista d'indipendenza e di autonomia di pensiero.

Maria Montessori è morta il 6 maggio 1952 a Noordwijk-aan Zee ed è qui sepolta: un piccolo cimitero sul Mare del Nord, nei pressi di Leida.

### **Bibliografia essenziale di Maria Montessori**

Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (1909) è oggi in gran parte riprodotto in La scoperta del bambino, Garzanti 1991

Il bambino in famiglia (1921) oggi presso Garzanti 2000

Il segreto dell'infanzia sulla fascia 0-6 anni (uscito in Ticino nel 1938, oggi presso Garzanti) 1950

Educazione e pace (con le conferenze dal 1932 al 1939) Garzanti 1970 e Formazione dell'uomo 1949

L'autoeducazione nelle scuole elementari e Psicoaritmetica (per i bambini dai 5 ai 12 anni), Garzanti 1970

Dall'infanzia all'adolescenza e Come educare il potenziale umano (per gli anni della pubertà a scuola) Garzanti 1970

Fra i tanti studi che si pubblicano all'estero sul lavoro Montessori segnaliamo due volumi recentissimi di autori di lingua tedesca. Il primo è di Harold Baumann, già presidente della Sezione AMI della Svizzera tedesca, che più volte ha generosa-

mente collaborato con “il Quaderno”. Il suo testo illustra cento anni di pedagogia Montessori in Svizzera (Hundert Jahre Montessori - Pädagogik 1907-2007 in der Schweiz, edito da Haupt, Bern Stuttgart Wien 2007).

Il secondo riguarda la pedagogia Montessori in relazione agli sviluppi internazionali di oggi dal titolo Montessori Pädagogik aktuelle und internationale Entwicklungen a cura di Reinhard Fischer e Peter Heitkaemper, Edizioni LIT, Münster (Germania) 2006, pp.464: ricca antologia di studi in onore di Harald Ludwig, professore ordinario nell'università di Münster, responsabile del locale Centro Montessori.

Gli autori sono di diverse nazionalità: Austria, Cecoslovacchia, Germania, Olanda, Polonia, Russia, Svizzera, Ungheria.

Il volume presenta sei sezioni:

I. Questioni antropologiche con studi su: la mano, la violenza, fondamenti neurologici nella pedagogia Montessori, concetto di libertà e di destino.

II. Questioni storiche: un contributo molto interessante di Harold Baumann su Maria Montessori e fascismo e un libello nazional-socialista contro Montessori, presentato da Günter Schulz-Benesch.

III. Educazione cosmica a cura di studiosi russi: un confronto tra Maria Montessori e gli scienziati “cosmici” russi (tra cui il grande Vernadsky) con tre interventi.

IV. Montessori e la diffusione in Austria, Giappone, Ungheria, Russia.

V. Questioni di carattere didattico: su temi relativi alla pedagogia Montessori - arte, lettura e scrittura, apprendimento autoguidato, problemi di integrazione, materiali, la questione dell'errore.

VI. Formazione degli insegnanti: interventi problemi pratici e tirocinio; estensione del Montessori nelle scuole secondarie con l'esperienza della grande scuola di Krefeld in Germania dai 3 ai 18 a Montessori e studi universitari, e per finire l'attività del Centro di Münster.

personaggi

## L'osservazione paziente

**Da una lettera di Lina Olivero Traversa<sup>1</sup> (1889-1993) ad Adele Costa Gnocchi (1883-1967).**

Due fedelissime di Maria Montessori, la prima dalla fine degli anni Dieci, la seconda dal mitico primo corso del 1909, ospitato dai baroni Franchetti a “La Montesca” di Città di Castello: questo spiega, data la poca differenza d'età, il tono riguardoso di Lina nei confronti di Adele. La Costa Gnocchi aveva realizzato, a partire dal gennaio 1949, la Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori - privata ma posta sotto il Consorzio Ministeriale per l'Istruzione Tecnica - le cui materie e modalità di tirocinio - sala parto, osservazione di neonati e di bambini del primo e del secondo anno - erano state da lei studiate e a lungo discusse con Maria Montessori fin dal '47, subito dopo il suo rientro in Italia dall'India. Uno dei luoghi di osservazione privilegiati dei piccoli dai quattordici mesi o quindici mesi ai tre anni fu la

“Scuoletta di Palazzo Taverna a Roma”. Aperta nel '39 e semiclandestina malgrado i divieti fascisti (e protetta dai Conti Taverna che la ospitavano) era stata una Casa dei Bambini e una piccola Scuola Elementare fuori del comune per qualità e interesse formativo. Dopo una breve sospensione negli anni più duri della guerra, nel '47 cominciò ad accogliere i più piccoli<sup>2</sup>. E' questo il luogo che Lina Traversa va a visitare nella primavera del 1964. La sua lettera ne raccoglie le osservazioni, precise e commosse, circa il comportamento dei bambini. Ringraziamo vivamente Costanza Buttafava Maggi per averne fatto dono al nostro Archivio: con correzioni minime e sottotitoli nostri, la riproduciamo di seguito.

Passo Corese, 4 giugno 1964

Gentile sig.na Prof.ssa Costagnocchi<sup>3</sup>,  
mi sarà difficile esprimerle degnamente le impressioni provate entrando nella sua bella “Casa” per

piccolissimi. Un ambiente preparato, dedicato a loro e occupato da essi soltanto, mi ispirava uno specialissimo sentimento di rispetto e di aspettativa, come di luogo sacro. I Suoi bambini, difatti, vivono l'età più pura dell'esistenza umana - l'inizio della vita! - dove agisce il Creatore stesso... Proverò a descriverLe quanto ho visto e ho provato osservandoli.

Giustamente Lei mi aveva preparato spiegandomi come i bambini venivano occupati: cioè favorendo tutti i possibili esercizi di movimento, adottando pochissimi esemplari di materiale montessoriano (i primi esercizi sensoriali), qualche materiale Kiddy-Kraft<sup>4</sup> e infine il bel materiale creato sulla Sua guida montessoriana dall'abilità geniale della signora Benedettini-Bolasco<sup>3</sup>.

### Attività in cortile

Dalla finestra del salotto che si affaccia sul cortile-giardino avevo assistito all'attività di un gruppo di bambini intenti a lavare indumenti di tela, forse canovaccetti o pezzette da spolvero. Eseguivano questo “reale” lavoro con grande serietà, senza spargere acqua al di fuori delle tinozzette adatte allo scopo, compiendo movimenti precisi e abili, pur essendo piccolissimi, tanto che arrivavano appena alle tavole sulle quali lavavano. Mi parve anche che fossero lasciati soli dalla diretta sorveglianza adulta o forse erano sorvegliati da lontano, come facevo ora io, per non disturbarli, con la convinzione nata dall'esperienza che, assorti come erano nella gioia di quella attività tanto attraente per loro, non avrebbero potuto distrarsi per nessun motivo.

Dopo questa scenetta ero ben preparata all'idea [che mi sarei trovata] in un mondo di bambini assai diversi dai soliti, noti per i loro capricci, abbandonati all'insoddisfazione che movimenti disordinati e rumorosi procurano rendendoli distruttori di ogni cosa... Venni invitata a passare nella saletta che serve da vestibolo per i bambini e da ingresso alla sala centrale, dalla quale è separata da un basso cancelletto ad altezza loro: ero impaziente di concentrarmi nell'osservazione di nuove, sorprendenti manifestazioni infantili.



Adele Costa Gnocchi nella sala ottagonale della “Scuoletta di Palazzo Taverna”, Roma anni '60.

personaggi

**Marco esita a entrare...**

Subito dopo di me, fece ingresso un nuovo venuto che ancora non frequentava regolarmente la "Casa". Si fermò sul cancelletto come se non volesse andare più avanti di così... [Era] Marco, nipotino di una delle Assistenti, presente tra le osservatrici<sup>6</sup>, tanto recalcitrante che non volle neppure togliersi il berretto che aveva di traverso quasi a rinforzare il suo atteggiamento di "opposizione" a ogni invito a entrare nel salone. La sua titubanza fu pienamente rispettata; forse era solo apparente a giudicare dall'interesse con il quale si guardava intorno e da come osservava i bambini della sala già occupati. [Questi] ogni tanto venivano a passeggiargli intorno, senza parlargli; pareva volessero dirgli: "Ma quando ti deciderai?", invece tacevano e si accontentavano di guardarlo incuriositi. A un tratto uno di loro, Chris, molto vivace e pieno di iniziativa, entrò nella saletta e guardò il compagno senza dirgli nulla. Con l'aiuto di una poltroncina si arrampicò per prendere su un armadietto il suo panierino della merenda. Faticò un bel po', ma alla

fine ci riuscì. Afferratolo, passò vicino a Marco facendoglielo vedere, ma sempre in silenzio. Fece un giretto intorno a lui due o tre volte, poi rimise il panierino a posto e se ne tornò in sala.

Dopo un poco la zia mostrò a Marco uno dei materiali Bolasco, una base rossa con tanti cerchietti sovrapposti che attirò la sua attenzione. Si tolse il berretto, ma rimase ancora nella saletta seduto al tavolino rotondo che è posto lì nel mezzo per incoraggiare i piccoli più "lenti", un po' come lui. Cominciò a togliere e a mettere i cerchietti. Quando finì, gli venne mostrato un altro oggetto che egli si portò trionfalmente nella sala grande dove rimase per il resto della mattinata.

**Come amare un bambino**

Quale lezione sarebbe stata per qualche madre che avesse potuto presenziare a un simile trionfo di calma paziente e di lento ritmo di attesa osservante, che è nella *tecnica d'amore montessoriana*. Pur conoscendo per esperienza personale l'efficacia di un simile atteggiamento, ne sono rimasta ammiratis-

sima [data l'età dei bambini].

Il piccolo Marco ormai aveva acquistato, forse durevolmente, la fiducia in un ambiente che gli ha facilitato l'ingresso con tanta grazia e abilità. Passo passo anch'io entrai nella sala. Mi affacciai a guardare fuori sul cortile dove prima c'erano stati i "lavandai". Ora c'era una bimbetta di poco più di due anni, intensamente occupata intorno a una grande scatola con oggetti di plastica, da incastrare gli uni negli altri. Alcuni erano rovesciati sul tavolino, altri caduti a terra, ma lei non sembrava preoccuparsene. Dopo un poco mise la scatola in terra, vicino ai pezzi già caduti e li ricollocò esattamente con paziente lavoro di incastro.

I piccoli preferiscono il "massimo sforzo"

La legge del "minimo" sforzo<sup>7</sup> non vale neppure per bambini molto piccoli. Sembrano "dimostrare" di essere felici, mai spazientiti quando si offre - o si presenta - loro l'occasione di compiere invece uno sforzo "massimo", ad esempio portare a termine un'attività senza sentirne la



Scuoletta di Palazzo Taverna. Sala ottagonale: piccoli e grandi insieme.

## L'osservazione...

fatica, dopo averla riordinata. Questo rappresenta un bisogno spontaneo, irresistibile. Rimasi a lungo a guardare, piena di meraviglia, [accanto a] un'altra delle assistenti che osservava la scena con eguale piacere e interesse.

L'ambiente mai rumoroso, dove i bambini si muovono pieni di grazia e di leggerezza, è di per sé un invito all'attività calma: oltre un'ora passò fra interessanti esercizi scelti da loro, tra cui il *collage*, compiuto con molta esattezza, malgrado le manine inesperte, senza imbrattare tavoli e mani.

Non un'attività unica, uguale per tutti

Nel frattempo, in un'altra saletta vicina, la direttrice, signora Casaretto, riuniva un gruppetto di bambini che avevano già riposto i materiali usati fino ad allora. Si sedettero con lei su seggioline e per circa mezz'ora cantarono semplici canzoncine e filastrocche, ma senza gridare, con un leggero tono di voce... Alla fine furono tutti invitati a uscire in giardino.

Intanto nella sala grande altri bambini - piccoli camerieri e cameriere - avevano apparecchiato le tavole

per una merendina. Ho visto Chris che trasportava con atteggiamento grave, tutto compreso dell'importanza e della difficoltà dell'incarico, un vassoietto con stoviglie, piattini e bicchieri. Camminava lentamente spostandosi da un tavolo all'altro, senza mai urtare tavoli o seggiole, fermandosi di volta in volta per far servire i commensali.

Aiutare la vita

Dalla freschezza di ispirazione, da tutto l'insieme - l'ambiente, il personale insegnante, i bellissimi bambini - mi è stato facile comprendere come le giovani ricevano una preparazione accurata per seguire, comprendendoli, i piccoli [che saranno loro affidati]. Certamente sapranno aiutarne la vita, seguendo con esattezza e dedizione spirituale l'insegnamento lasciatoci dall'ancora recente scoperta del bambino, che Maria Montessori ci ha indicato. E ora mi perdoni dell'involontario ritardo nel ringraziarLa: volevo poterLe unire queste note sia pure affrettate, se le mie povere mani, sempre gonfie per l'artrite, non avessero tardato tanto a copiarle. E poi, sarei indiscreta se Le chiedessi come una grazia grande, nel caso Dio mi tenga ancora in vita, di avere un'altra volta ingresso libero, magari in autunno per rivedere ancora i Suoi bambini? Se non avrà niente in contrario, me lo faccia sapere a mezzo della gentile signora Talenti<sup>8</sup>, con la quale ho occasione di incontrarmi qualche volta. Per me sarà ancora una fonte delle sole commozioni o gioie cui aspiro nella mia solitudine spirituale.

Le auguro un buon riposo estivo... Ancora grazie e... arriveròLa? Con i più cordiali saluti

**Lina Traversa**

<sup>1</sup> Angelina Olivero aveva sposato l'ingegnere Liberato Traversa, fratello di latte di Mario Montesano Montessori.

<sup>2</sup> I particolari di questa significativa esperienza si trovano in *Radici nel futuro/ La vita di Adele Costa Gnocchi*, a cura di G. Honegger Fresco, La Meridiana, Molfetta 2001.

<sup>3</sup> Il cognome esatto è Costa Gnocchi.

<sup>4</sup> Sono stati i primi giochi per bambini.



La legge del "massimo sforzo": Camminare, Eryg Landon 1936.

## "Science" promuove le scuole Montessori

### "Studenti più creativi, più abili, più corretti"

Ne hanno parlato quotidiani e rotocalchi, ma anche noi vogliamo ricordare qui una notizia, certamente di grande valore.

Il 28 settembre 2006 è comparso sul n. 313 della prestigiosa rivista americana "Science", poi diffuso su Internet, il resoconto che qui presentiamo in sintesi si tratta di una ricerca compiuta da due psicologhe - Angeline Lillard dell'Università di Virginia e Nicole Else-Quest dell'Università del Wisconsin - che hanno messo a confronto allievi dai 3 ai 6 anni e dai 6 ai 12 anni, di ambienti sociali omogenei: un gruppo frequentante scuole montessoriane (alcune pubbliche anche di ambienti degradati e altre private, tra cui una situata a Milwaukee, Wisconsin, considerata assai valida dall'AMI-USA), l'altro gruppo appartenente a istituti analoghi, ma basati sui voti o su altri sistemi educativi. Con opportuni accorgimenti per prevenire il rischio di distorsioni statistiche, hanno partecipato all'indagine i genitori degli allievi.

Da questo studio risulta che bambini e ragazzi frequentanti una scuola Montessori acquisiscono una formazione decisamente superiore. La sintesi della ricerca ricorda che il "metodo" Montessori, *attuato per la prima volta a Roma proprio un secolo fa nella scuola di un quartiere molto povero e la cui popolarità non ha mai smesso di aumentare*, è basato sul principio della libertà dell'allievo e sulla collaborazione, utilizza uno speciale materiale di riferimento adatto alle diverse fasi di sviluppo e consente la migliore educazione sensoriale, motoria e intellettuale del bambino. Secondo "Science" negli Stati Uniti ci sono oggi oltre 5.000 scuole Montessori, di cui 300 pubbliche anche di livello secondario. Elementi caratterizzanti le strutture montessoriane sono, secondo lo studio: le classi con allievi di età diverse, libera scelta delle attività con un tempo personale per realizzarle; nessun uso di voti, né di test e infine ogni tipo di apprendimento avviene a livello individuale o - al massimo - di piccolo gruppo.

### Obiettivi e criteri della ricerca

Lo studio è stato condotto prendendo in considerazione due gruppi, il primo formato da bambini di 5 anni, il secondo da ragazzi di 12, provenienti tutti da ambienti sociali omogenei.

Del gruppo di bambini di 5 anni facevano parte 25 alunni di scuole non Montessori (gruppo di controllo) e 30 invece da esse provenienti. Del secondo, su 57 ragazzi, 28 frequentavano scuole del gruppo di controllo. Ai soggetti di ogni gruppo sono stati proposti test volti a individuare sia le capacità teorico-cognitive, sia quelle sociali e comportamentali.

### I risultati

Gli alunni della Montessori sono risultati "vincenti" nelle prove cognitive basate su tre dei *WJ tests*, [*Woodcock Johnson tests*], considerati dagli studiosi tra i principali strumenti per individuare eventuali difficoltà di apprendimento. Si trattava di dimostrare la propria abilità matematica, decodificare e individuare lettere e parole. Nessuna differenza è emersa per il *vocabulary test*.

Per quel che riguarda le prove sociali e di comportamento i bambini della Montessori hanno dimostrato un maggiore senso di correttezza e di giustizia e una spiccata preferenza per i giochi paritari e pacifici, mostrandosi poco interessati ai giochi violenti.

Per i ragazzi di 12 anni la prova teorico-cognitiva riguardava il completamento di una storia già iniziata. Gli allievi della Montessori sono risultati molto più creativi degli altri, usando strutture semantiche più corrette e armoniose. Gli elaborati sono invece simili tra i due gruppi di studenti dal punto di vista dell'ortografia e della punteggiatura, elemento che ha sorpreso le studiose americane. La prova sociale e di comportamento consisteva nel leggere sei storie con problematiche quotidiane (ad esempio non essere stati invitati a una festa), e scegliere poi una tra quattro soluzioni possibili. Anche in questo caso, come per i bambini di 5 anni, i ragazzi della Montessori

hanno dato risposte che dimostravano una maggiore positività negli atteggiamenti e un più spiccato senso comunitario. Rispetto al quesito molti hanno scelto di manifestare *apertamente* il proprio sentimento di dispiacere per non essere stati invitati.

### Vantaggi del metodo Montessori

Sulla base dell'analisi svolta, le ricercatrici considerano il metodo Montessori maggiormente in grado di favorire abilità teoriche e comportamentali rispetto ai programmi applicati nelle altre scuole.

In generale dalla fine della scuola infantile fino ai 12 anni tutti i "montessoriani" presi in esame hanno evidenziato abilità superiori sia nelle prove logico-matematiche sia negli esercizi di lettura, il tutto associato a una maggiore positività e creatività nell'affrontare i problemi pratici. In particolare si sono mostrati preoccupati e disposti a mettere in pratica sentimenti di giustizia e di correttezza, a interagire positivamente nel cortile della ricreazione e dunque fuori dallo stretto controllo dei dati.

### La Redazione de "Il quaderno Montessori"

Siamo molto grati a Eliana e a Vittorio Dorsetti, nostri abbonati e attenti lettori, per la segnalazione da "Science". Per loro, come per noi del Quaderno, convinti assertori dei grandi vantaggi formativi provenienti da un clima di libertà e di rispetto, la ricerca qui descritta non aggiunge grandi novità, ma è importante come riconoscimento di quel concreto aiuto alla vita alla cui costruzione nel sociale Maria Montessori ha dedicato l'intera sua esistenza. (A. Lillard, N. ElseQuest, *Evaluating Montessori Education "Science"*, Vol. 313, 29.IX.2005, pp. 1893-4).

Lo studio con i suoi grafici si può vedere sul sito:

[www.montessori-science.org/montessori\\_science\\_journal.htm](http://www.montessori-science.org/montessori_science_journal.htm) con i commenti, l'intervista alle autrici dello studio e altro ancora, compresa la possibilità di collegarsi con la rivista "Science".



personaggi

## La proposta Montessori:

### dall'autoeducazione alla costruzione dell'indipendenza

Il modo migliore per ricordare il grande lavoro svolto da Maria Montessori, da suo figlio Mario e da tanti loro collaboratori sparsi nei vari continenti ci è parso quello di riassumere in una sorta di manifesto le linee programmatiche e metodologiche in base alle quali si può attuare una formazione umana, rispettosa dell'individuo e delle sue originali potenzialità, tesa a una profonda e pacifica "coesione sociale".

### Montessori è un progetto di educazione "indiretta" ovvero di aiuto all'autoeducazione.

*Quali sono i suoi principi essenziali?*

**Il bambino** visto come "maestro d'amore", come "essere spirituale" con un compito "cosmico" nella storia dell'umanità, come unità biopsichica. Le sue mani sono "l'organo dell'intelligenza", le sue conquiste sono guidate da diversi e successivi "periodi sensitivi". Naturalmente attivo per la propria autoeducazione, mostra precocissime capacità di scelta, vivaci interessi connessi con le fasi di sviluppo, desiderio di indi-

pendenza ("Aiutami a fare da solo"), apprendimento continuo grazie a spontanea ripetizione delle esperienze, concentrazione e naturale capacità di correggere gli eventuali errori. Le sue ricchissime potenzialità emergono se riceve ascolto ma anche limiti adeguati.

**L'adulto** come "cooperatore" delle forze vitali di ogni bambino, guida sensibile, osservatore attento e cauto negli interventi, capace di dare opportuni confini per attuare lo "spazio di libertà" necessario e congruente al singolo bambino e al gruppo, responsabile dell'ambiente di vita in cui il piccolo può manifestarsi.

**L'ambiente** preparato in ogni suo aspetto, con suddivisione di spazi, servizi inclusi, tutti offerti alla libera scelta di ogni bambino, a prescindere dall'età e dalle capacità, ma in stretta corrispondenza con esse; ordinato, funzionale e curato anche dal punto di vista estetico. Deve consentire ampie scelte individuali secondo i bisogni e i desideri dei bambini (o ragazzi) presenti, con attenzione alle esigenze personali di sviluppo e alle progressive conquiste di indipendenza e di scambio con gli altri. Il mobilio deve essere funzionale e

leggero in modo che all'occorrenza sia spostabile dai bambini stessi.

Secondo Montessori l'educazione è uno strumento di pace se vista come processo dinamico di formazione dei bambini e degli adulti con un'influenza reciproca molto forte.

- della loro *attività spontanea*
- dei *tempi di attività e di crescita*
- del *massimo possibile degli scambi* (diversità tra i bambini, valorizzata in gruppi/classe eterogenei per età con la prossimità nido - casa dei bambini - scuola elementare)

### L'educatore di conseguenza basa il suo agire su:

- un'osservazione empatica, obiettiva e continua,
- note accurate circa il percorso di ogni bambino,
- sulla cura costante dell'ambiente come "altro maestro", tenendo ben presente "la voce delle cose" cui il bambino è molto sensibile,
- capacità di favorire l'attività e la libera scelta dei bambini, vigilando sul proprio modo di intervenire, di guidare senza mai sostituirsi al bambino o ragazzo,
- astensione da giudizi verbali, confronti, gare, voti, premi, lodi, applausi, minacce, punizioni come da ogni intervento superfluo,
- nel caso di bambini con particolari difficoltà di varia natura, ne segue il percorso come per gli altri e con gli altri, offrendo concreti aiuti *indiretti*, privi di moralismo e di maternalismo,
- anche con i bambini più piccoli segue lo stesso criterio, sostenendo ogni segnale di nuova autonomia.

Questi diversi elementi creano quel clima proprio di un *ambiente montessoriano*, basato sulla collaborazione, lo scambio, l'aiuto reciproco anziché sulla competizione e sul conflitto, che qui non è negato ma affrontato nel rispetto dell'altro.

*Quali sono i segnali visibili di situazioni di questo tipo?*

**Bambini o ragazzi** sono occupati in attività diverse, che cambiano quando vogliono, su loro scelta, rimettendo in ordine gli oggetti usati (possono farlo già intorno al 2° anno di vita). Più sono piccoli, più preferiscono agire individualmente - è un bisogno dell'età da rispettare -



Scuola Nazionale Montessori di Barcellona, via Laietana 59. Esercizi sensoriali all'aria aperta 1933

personaggi

finché per gradi scelgono un compagno, poi due. Nella seconda infanzia sono già capaci di lavorare in piccolo gruppo, pur tenendo vivo lo studio individuale. In ogni caso le voci sono contenute e nessuno impone collettivamente il silenzio.

**Gli adulti** si "confondono" tra i bambini: non siedono in cattedra, ma nemmeno sempre accanto allo stesso bambino o gruppo di bambini; parlano a voce bassa, si rivolgono al singolo, non esprimono giudizi né richiami collettivi di alcun genere, pronti ad aiutare solo se indispensabile. Sono gentili, premurosi, senza distribuire carezze non richieste: comunicano tranquillità e fiducia. Sanno di essere di continuo osservati dai bambini, quindi seguono con coerenza le stesse regole che danno loro e presentano l'uso di materiali, strumenti, utensili in modo da renderlo di maggiore successo. In ogni caso consentono a ciascun bambino di provare e riprovare a suo modo e con i suoi tempi.  
*Il maestro è sì una guida, ma in primo luogo un educatore.*

**Gli oggetti** sono sempre accessibili, disposti su mensole ad altezza di occhi e di mani infantili. Durante tutta la prima infanzia si dà grande importanza alle *attività di "vita pratica"* per la cura dell'ambiente e della persona - in particolare quelle con l'acqua che hanno un posto privilegiato nell'ambiente - ma anche al gioco nelle sue molte forme espressive e creative e alle attività costruttive di tipo artigianale. Allo stesso modo sono messi a disposizione e offerti alla scelta dei bambini 3/6 anni i materiali sensoriali e quelli per la conoscenza base delle quantità e del linguaggio scritto; ai ragazzini 6/12 si propongono i materiali che sostengono tutto il sapere culturale insieme ai libri, agli esperimenti di fisica e biologia, le grandi strisce della storia e altro ancora riguardante lo studio della lingua parlata e scritta. È il classico *imparare facendo*. I ritmi individuali di attività e di apprendimento vengono seguiti in modo personalizzato dall'insegnante.

**Il controllo dell'errore** è per lo più affidato ai bambini stessi grazie al fatto che:  
- gli oggetti sono maneggevoli ma a volte anche fragili  
- i mobili leggeri fanno rumore se

spostati con sgarbo  
- in un ambiente ordinato il disordine è subito visibile e ciascuno impara per gradi, nella calma, come rimettere a posto  
- gli oggetti per la vita pratica o i materiali sensoriali, quelli per l'aritmetica o geometria, la geografia o la grammatica, la storia o le scienze consentono tutti varie forme di autoverifica e quindi liberano il bambino dal dover dipendere dal continuo giudizio dell'adulto.

Qualsiasi bambino impara in modi diversi e secondo un ritmo personale, ma solo un ragionevole clima di libera scelta permette a ciascuno di raggiungere sicurezza, felicità nell'apprendere, libertà di azione nel rispetto degli altri e senso di responsabilità. Il risultato più evidente è l'alto livello di socializzazione, la ricchezza di scambi, l'aiuto spontaneo, il clima di collaborazione. In poche parole: *la società per coesione.*

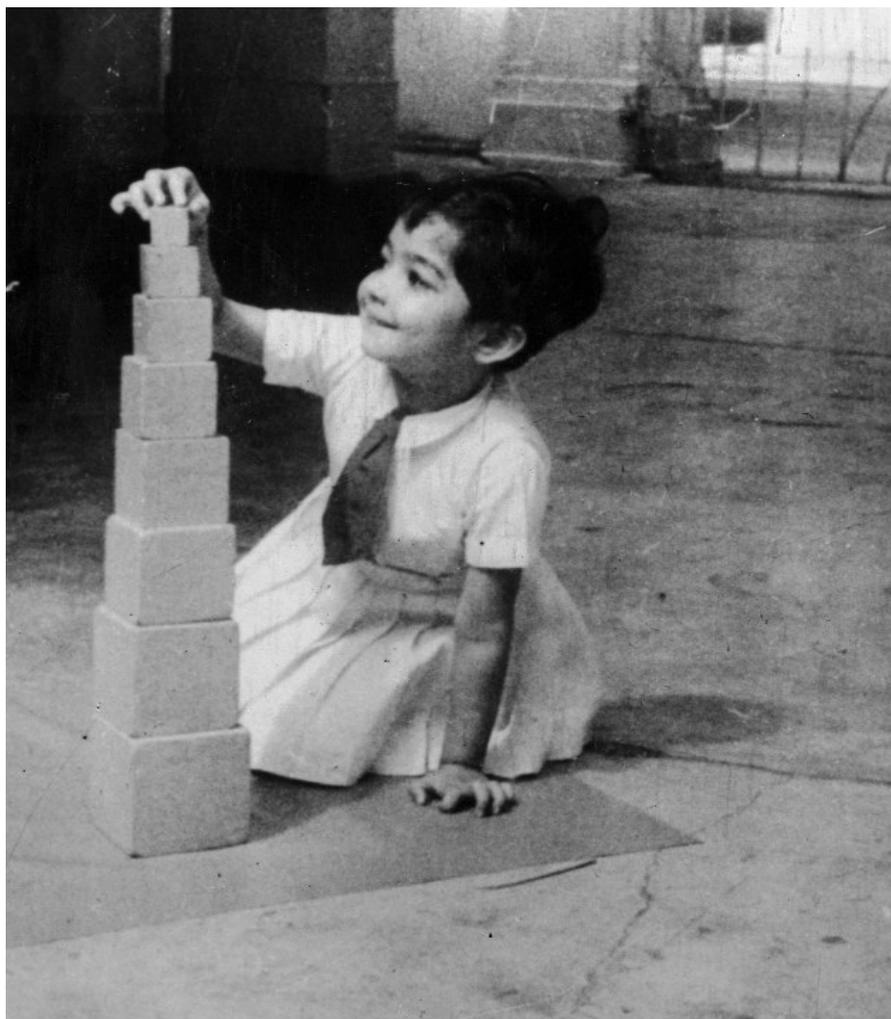
### **Il progetto educativo secondo Montessori è un complesso**

**mosaico di attenzioni** attraverso cui si realizzano relazioni umane tra adulto e bambino, tra bambini come tra adulti, basate non sulla forza e l'imposizione, ma sulla fiducia e l'autorevolezza, l'ascolto reciproco e la quiete, il rispetto dei tempi, delle risorse individuali, delle leggi del gruppo maturate e condivise.

**Grazia Honegger Fresco**

*Il presente Documento è stato redatto come uno dei testi di presentazione dell'AMITE (Associazione Montessori Italia Europa), fondata a Milano nel marzo 2005. Il 18 novembre 2006 ha tenuto in questa città il suo primo Convegno dedicato a Flaminia Guidi, sua presidente onoraria, con interventi di Vittorino Andreoli, Grazia Honegger Fresco, Marco Maiello, Donatella Pecori, Raniero Regni e il rappresentante dell'associazione "Montessori Europe" Herber Huberl.*

*Chi sia interessato all'AMITE ci scriva al nostro indirizzo e-mail.*



Una bambina alle prese con la celebre torre rosa.

## Noterelle volanti

### Sante laiche parole di Carlo Maria Martini

Ciascuna religione è incasellata nel suo schema e questo rende poco praticabile il dialogo interreligioso. Sono parole di Carlo Maria Martini, già arcivescovo di Milano (Corriere della Sera, 16 marzo), che nel suo ottantesimo compleanno conferma di essere una delle menti più lucide e più aperte della gerarchia cattolica apostolica romana. E aggiunge: non è impartendo ordini e dogmi che deve agire la Chiesa – come invece vanno facendo in Italia papa e vescovi - ma esprimendosi a quel “livello di verità delle parole che vale per tutti, credenti e non, e in cui tutti si sentono coinvolti e parte di una responsabilità comune.”

### Giochi di prestigio uSiversitario

Grande sfoggio di prestigiosi luminari dell'italianistica sono stati esposti agli occhi dei ticinesi per presentare l'ultima trovata pubblicitaria dell'USI - colpo di coda marcobaggioliniano o segnale di continuità dell'era piero-martinoliana? -, il cosiddetto “Istituto interfacoltà di studi italiani”, che proporrà da settembre il “master di letteratura e civiltà italiana”. La proposta, ammantata di abile retorica sulla “civiltà”, appare allettante a chi intenda insegnare nel medio superiore, a chi cerca titoli professionalizzanti. Ma la sua fragilità contestuale è stata subito svelata dalle perplessità espresse da chi l'italianistica la vive, studia e insegna in Svizzera. E sono perplessità assolutamente legittime come questa ad esempio: come si può pretendere di rimediare con questo master all'indebolimento dell'italianistica in Svizzera se esso rischia bene di essere, vuole essere un “parassita”, che mira ad attirare nel Ticino gli studenti di italianistica dopo il “bachelor” fatto a Zurigo o a Basilea o a Friburgo? E, accanto alle perplessità, gli inter-

rogativi, come questo: quante ore trascorreranno con gli studenti a Lugano gli Ossola, i Bologna, i Boitani?

Insomma sarà l'USI anche la sola università di lingua italiana fuori d'Italia (anche se sembra piuttosto anglofona...) ma gli svizzeri italiani dovranno scegliere il Ticino e non Firenze, Bologna, Roma ecc.??...

Per una singolare coincidenza la quadretta della RegioneTicino che annunciava il 6 marzo il “Master” aveva accanto “L'ospite” dal titolo “Il nostro Paese merita altro”. O forse la vicinanza non era casuale?



### Prove settarie per gli allievi delle scuole medie

Recitare ogni giorno una preghiera a Gesù “mio Signore e mio Re” in cui chiedere: “Dammi un'intelligenza assetata di Verità / Un braccio forte per difenderla / Un cuor coraggioso per testimoniarla”. È l'ultima trovata di CL per reclutare adepti in cerca di un gruppo di appartenenza, allettandoli con i rituali cavallereschi (il medioevo è per CL una filosofia di vita...). Organizzati da un adulto i bambini vengono riuniti regolarmente finché saranno pronti a fare il “cavalierato” e cioè, ed è ovvio lo sceglieranno “liberamente”, una solenne “promessa di affidamento a Dio”. E la bambina intervistata già dichiara: “adesso mi sento legata a Dio tramite un patto”... Da notare l'ambiguo nome dato a questa attività associativa: clanDestino. Ma uno si chiede, perché

clandestino se si chiede a Gesù la forza per testimoniare?

Leggere il Giornale del Popolo del 16 marzo per saperne di più.

### Spadafora se ne va... e non sarà sostituito

Antonio Spadafora, insegnante di filosofia e poi organizzatore e direttore per circa vent'anni della Biblioteca cantonale di Locarno, se ne è andato in pensione. Ci si sarebbe aspettati l'apertura di un concorso per sostituirlo. Invece no. Andrea Ghiringhelli, direttore dell'Archivio di Stato, direttore della Biblioteca cantonale di Bellinzona,

assume anche la direzione della Biblioteca di Palazzo Morettini.

E' desiderio di potere o desiderio di dimostrare l'inutilità dei direttori? Scherzi a parte, succedono cose strane nell'SBT, come ha già fatto notare l'edizione precedente di Verifiche (1/2007, pag.14).

E se il disegno fosse il ridimensionamento del Sistema? Quale lo scopo?

### La smilza trovata del Corrierino, detta anche “Buongiorno”

Annunciato *urbi et orbi* l'accordo fra Corriere del Ticino e Trasporti Pubblici Luganesi SA per offrire all'utenza un estratto gratuito dell'edizione del giorno del quotidiano. Si tratta di un solo foglio tipo A3 piegato in due: per un quarto di pubblicità e tre quarti di anticipazioni dei contenuti dell'edizione in vendita. Prendete il bus verso sera e troverete la cassetta apposita rigurgitante di questi fogli che nessuno porta con sé: lo prendi e lo leggi nello spazio di una o al massimo due fermate, e naturalmente lo riponi pigiandolo nella cassetta dove l'hai preso: per non intasare gli stretti cestini destinati a buttarvi il biglietto usato. Ha veramente l'aria di un insuccesso...

Old Bert

## Quando le caravelle rimano con Cielle

### Considerazioni in margine al film “Apocalypto” di Mel Gibson

A chi si fosse imbattuto in una copia del “Giornale del Popolo” di lunedì 29 gennaio 2007, non sarà sicuramente sfuggito l’articolo in prima pagina nel quale il direttore Claudio Mésoniat ha indossato per un giorno le vesti del critico cinematografico per dire la sua su “Apocalypto”, l’ultimo controverso film di Mel Gibson.

“VALE LA PENA DI VEDERLO”: sin dal titolo è esplicito l’invito ai lettori a non lasciarsi scappare questo film, ingiustamente preso di mira per la sua presunta violenza dai soliti intellettuali “progressisti” (le virgolette sono di Mésoniat, che se la prende pure con “gli scribi della cultura dominante...”), mossi a suo dire da radicati pregiudizi ideologici contro un regista scomodo. Come se non bastasse, Mésoniat ha ribadito pochi giorni dopo in televisione il suo convinto sostegno al film nella trasmissione “Strada regina”, il settimanale cattolico della TSI 1.

Come spiegare tutta questa enfasi mediatica per promuovere un film che il critico cinematografico del “Sole 24 Ore”, con un’efficace immagine culinaria, ha definito un “polpettone al sangue”?

La risposta ce la fornisce la seconda parte dell’articolo del “Giornale del Popolo”: Mésoniat è stato folgorato in particolare dagli ultimi tre minuti del film, quando -dopo un profluvio di immagini “gore” di tapiri squartati, di corpi martoriati, di teste mozzate e rotolanti- appaiono sullo schermo, al largo delle coste del Nuovo Mondo, alcune suggestive caravelle spagnole con le croci cristiane bene in vista, in solenne attesa di uno sbarco imminente: “sono quelle caravelle”, scrive Mésoniat, “che chiudono magistralmente il

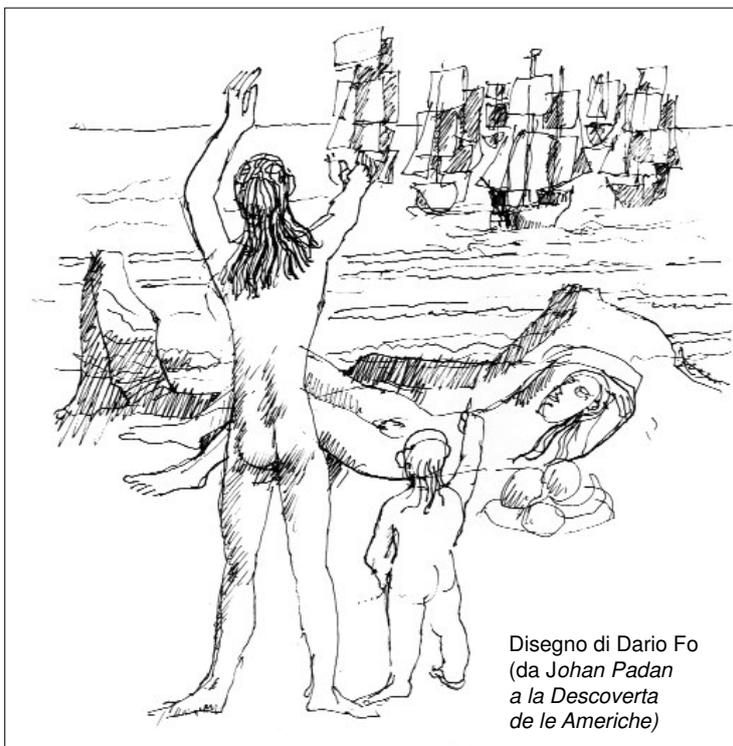
film”. E aggiunge: “Tutta la costruzione di Apocalypto, con l’angosciosa fuga del protagonista dai suoi carnefici, si compie nella sequenza finale delle caravelle e dello sbarco dei conquistatori insieme ai missionari cristiani, la cui apparizione improvvisa salva l’inseguito dai suoi inseguitori e apre la possibilità - sono parole dell’eroe- di un ‘nuovo inizio’. Il significato simbolico centrale è chiaro: il senso religioso autentico di ogni uomo (così ben raffigurato dalle sequenze iniziali sulla vita di una tribù di indios estranea alla civiltà maya in piena decadenza) trova risposta nel Fatto del

ha cambiato definitivamente il corso, fornendo la risposta definitiva all’eterno “senso religioso” dell’uomo e aprendo la strada alla sua autentica Liberazione.

Dietro questa fraseologia un po’ stereotipata (che ritroviamo puntualmente anche nei mini-sermoni teologico-filosofico-moral-finanziari che Sergio Morisoli ci elargisce a scadenze più o meno regolari dal pulpito del “Corriere del Ticino”) si coglie distintamente l’inconfondibile eco del Verbo di don Giussani, il mitico fondatore di “Comunione e Liberazione” che proprio al “senso religioso” ha dedicato uno dei suoi libri più

famosi. Mésoniat sembra quasi voler vedere nel cristianissimo regista di “Passion” un inconsapevole epigono cinematografico del Maestro di Desio, animato dalla medesima fervente volontà di andare al cuore dell’Avvenimento cristiano.

Alla luce degli ultimi tre emblematici minuti di “Apocalypto” che svelano retrospettivamente il significato altamente simbolico del film, tutto ciò che precede l’apparizione delle provvidenziali caravelle diventa per Mésoniat ideologicamente ed esteticamente



Disegno di Dario Fo (da Johan Padan a la Scoperta de le Americhe)

*Dio che fa irruzione nella storia, liberando l’uomo stesso, innanzitutto, dalle forme opprimenti di religiosità idolatriche.*

La prosa del direttore del quotidiano cattolico si dispiega qui in tutta la sua ispirata eloquenza: “Apocalypto”, pretestuosamente attaccato secondo Mésoniat per i suoi contenuti violenti, è in realtà un film denso e importante che esprime un significativo “messaggio”, anzi “IL” messaggio per antonomasia, quello più autenticamente cristiano, che potremmo riassumere più o meno così: l’irruzione di Dio nella storia umana attraverso l’Incarnazione ne

ineccepibile, comprese le numerose scene di violenza, che in questa prospettiva di senso non sono più gratuite, ma costituiscono piuttosto delle esemplari illustrazioni di violenza precristiana (idolatrice nel caso dei sacrifici umani), del tutto funzionali quindi al messaggio centrale del film: è il Fatto cristiano che attraverso le caravelle irrompe simbolicamente nel Nuovo Mondo, determinando un nuovo inizio per le inconsapevoli popolazioni locali le quali possono finalmente essere evangelizzate e quindi salvate (liberate). Ovviamente non aspettavano altro...

## Quando le caravelle rimano ....

Troppa grazia, Sant'Antonio !

Il commento di Mesoniat al film di Mel Gibson è esemplare da vari punti di vista.

Al cattolicissimo direttore del giornale della curia "Apocalypto" è piaciuto un sacco perché lo ritiene un film rigorosamente D.O.C.: a Denominazione di Origine Cristiana. Il suo è un eloquente esempio di lettura vistosamente ideologica di una modesta opera cinematografica, che antepone l'adeguatezza del cosiddetto "Messaggio" ad ogni altra considerazione critica. In altri termini, se in un film si ritrovano le Idee e i Valori che corrispondono ai propri convincimenti (o ai propri desideri...), esso è immediatamente giudicato artisticamente valido e meritevole di ogni attenzione. E' un procedimento della stessa natura di certe forzate interpretazioni "a tesi" in chiave marxista o pseudo-marxista, in voga qualche decennio fa: le griglie di lettura erano diverse, ma la sostanza e gli esiti non molto dissimili. Questo tipo di approccio critico tutto al servizio di un'ideologia militante è spesso fuorviante e inevitabilmente riduttivo, come dimostra ampiamente l'articolo di Mésoniat.

"Apocalypto" è un efficace e spettacolare film d'azione nella più classica tradizione hollywoodiana, incentrato su un interminabile inseguimento nella giungla che oppone schematicamente sin dall'inizio i buoni (una pacifica e sorridente tribù di indigeni immersi nella Natura, secondo la più scontata mitologia del Buon Selvaggio) e i cattivi (i Maya colonizzatori -ovviamente brutti, sporchi e cattivi-concentrati nelle città e dediti prevalentemente a sacrifici umani di massa, praticati con ritmi da catena di montaggio...): siamo decisamente più vicini ad un fantasioso fumetto d'avventura che non alla storia. Non c'è nulla di male, per carità, soprattutto se si è appassionati di fumetti (quelli di Zagor, per esempio). Ma sicuramen-

te non può bastare l'apparizione in extremis di qualche suggestiva caravella carica di soldati e di agguerriti missionari per conferire spessore e dignità culturale ad un film complessivamente schematico e unidimensionale e a farne un'opera articolata che si rivolge all'intelligenza e alla sensibilità dello spettatore.

Faccio un esempio opposto: Robert Bresson è stato un grandissimo regista non perché cristiano o perché nei suoi film ha spesso affrontato tematiche religiose, ma perché ha contribuito a rinnovare il linguaggio cinematografico, perché ha saputo trovare una forma espressiva personale -la propria inconfondibile cifra stilistica- attraverso la quale esprimere la sua visione del mondo di impronta profondamente e riconoscibilmente cristiana. Lo stesso discorso può valere per Ermanno Olmi o per alcune opere di Abel Ferrara. Per non parlare ovviamente di Dreyer o di Tarkovski. Mel Gibson appartiene ad una tutt'altra tipologia di cineasti, che antepongono le ragioni della spettacolarità a tutti i costi a quelle dell'approfondimento.

Il fatto che il direttore del più diffuso foglio cattolico del cantone enfatizzi in prima pagina i presunti meriti artistico-religiosi di un grossolano film d'azione come "Apocalypto", neanche si trattasse di un raffinato episodio del "Decalogo" di Kieslovski, la dice lunga sulle attuali difficoltà che incontrano le frange più combattive del mondo cattolico (tra le quali ovviamente il movimento "Comunio-

ne e Liberazione" è da sempre in prima linea) a reperire sulla piazza film e cineasti capaci di proporre una convincente interpretazione della realtà e della Storia ispirata ad una riconoscibile visione cristiana del mondo che sia nel contempo anche artisticamente significativa. E' un po' come cercare, come si diceva una volta, un ago in un pagliaio o, in termini più crudi e attuali, come cercare un profilattico in una farmacia della Città del Vaticano.

Può quindi anche capitare, in questo periodo di profonde trasformazioni sociali e culturali in cui l'Europa si sta allontanando sempre più dalle sue cosiddette "radici cristiane", che persino un Mel Gibson qualsiasi diventi, agli occhi di un cattolico militante come Mésoniat, una sorta di baluardo cinematografico della fede, e come tale un "valore" da difendere a spada tratta. Si sa che nei periodi di vacche magre bisogna accontentarsi di quel poco che passa il convento...

Al di là dei suoi reali meriti artistici, il regista di "Passion" è sostenuto da Mésoniat soprattutto perché con le sue opere più recenti sta concretamente contribuendo a promuovere la causa del fondamentalismo cristiano, una causa che ha molti e potenti adepti negli Stati Uniti, ma che nell'Europa Occidentale ormai secolarizzata e incline al relativismo, assomiglia sempre più ad una causa persa, nonostante lo strenuo interventismo -decisamente più politico che pastorale- dell'incontenibile cardinale Camillo Ruini, il cui raggio d'azione e di influenza, fortunatamente per noi laici impenitenti, si ferma alla frontiera di Ponte Chiasso.

Un'ultima osservazione sotto forma di auspicio: sarebbe interessante poter vedere un giorno sugli schermi il "sequel" del film di Mel Gibson, per capire meglio in cosa sia davvero e concretamente consistito, "sur le terrain", l'agognato "nuovo inizio" evocato alla fine di "Apocalypto",



a che prezzo e con quali modalità pratiche esso si sia effettivamente realizzato nel Nuovo Mondo, dopo che i colonizzatori cristiani equipaggiati di armi, di croci e di Bibbie sono sbarcati dalle caravelle inviate dalla Provvidenza per diffondere tra le popolazioni locali la Buona Novella.

Ma oltre ad un'ipotetica versione D.O.C. del “nuovo inizio” sponsorizzata da Mel Gibson e che potrebbe intitolarsi “*Apocalypso II: arrivano i Nostrri*”, una spettacolare versione cristiano-militante alla quale -ne siamo certi- il direttore del “Giornale del Popolo” dedicherebbe non solo

un articolo in prima pagina ma tutto l'inserito culturale del sabato, ci piacerebbe vedere anche una versione storicamente attendibile ed equilibrata, in cui la conquista del Nuovo Mondo fosse raccontata con la stessa onestà intellettuale con la quale Clint Eastwood, per fare un esempio recente, ha raccontato un episodio cruciale della Seconda guerra mondiale nel suo ultimo film, “Lettere da Iwo Jima”, animato da un sincero sforzo di capire anche le ragioni degli altri. E magari -perché no?- sarebbe bello avere come contrappunto ironico anche una versione comica e irriverente dello sbarco

degli eserciti cristiani nel Nuovo Mondo e della conseguente evangelizzazione degli indigeni, più o meno sul modello delle esilaranti parodie storico-letterarie nelle quali eccellevano, per esempio, i Monty Python oppure Mel Brooks.

Versioni, insomma, nelle quali eventuali caravelle che apparissero sullo schermo siano solo delle normali, ancorché suggestive, imbarcazioni e non le messianiche caravelle sovraccariche di Senso, sospinte dai venti della Fede e portatrici di Verità che tanto piacciono a Claudio Mésoniat.

Oscar Bertoletti

## Canzuna di Marco Scalabrino

### L'anabasi esistenziale e la dimensione dello scacco

Nietzsche parlando degli individui dice “Quelli cambiano, cambiano continuamente, ma non diventano mai niente”: è il senso del darsi in pasto al tempo senza dominarne le coordinate, di subire il tempo come l'onda subisce il mare, senza divenire, senza realmente cambiare; essere nel morfismo che varia, senza divenire meta-morfosi, quell'oltrepassarsi nel tempo con un reale superamento dell'essere che si è nell'essere che diviene sé. E' questo il senso più riposto che si avverte in **Canzuna di Vita, di Morti, d'Amuri** (Samperi Editore, 2006) di Marco Scalabrino, poeta trapanese, volto al minus dicere per scelta stilistica, per consapevole assunzione della mancanza come aspetto costitutivo della vita.

Canzuna è una sorta di anabasi esistenziale, frammentata in versi brevi, quasi laconici, attraversata da una tramatura di interrogazioni che fondano l'aleatorietà della vita e l'impossibilità di tradurla in un progetto che contempra un andamento teleologico, se con ciò si intende il fine e il compimento stesso di una forma di autoprogettualità. Come dire: mancano le categorie fondanti e l'uomo è un progetto indecidibile, irrealizzabile:

Vita	Morti
Beni	Mali
Diu	Omu

E muntarozzi d'aschi  
bummuli di lastimi mi vuscu  
siddu appena m'allanzu  
a 'mmanziri ssi nsulti.

L'uomo appare, come in Jaspers, volto allo scacco nella partita della vita, e l'alea non tarda a farsi immagine poetica: Nna li jidita di na manu / Fazzu lu paru e ziparu...; l'anabasi, questo viaggio incontro all'origine dello scacco che è l'esistenza stessa, è un viaggio controcorrente, reso da Scalabrino con la metafora del moto dell'acqua (già simbolo dell'origine) che risale dal basso all'alto, dalla foce alla sorgente:

Ammeri l'antu  
l'acqua  
acchiana  
limpia.  
Ma le domande non tardano a  
risuonare:  
chi sorta di ciumi è chistu?  
E chi spaziu?  
E chi tempu?

La vita, la realtà stessa del mondo rimangono oltre una porta chiusa, mentre l'uomo, la sua vita individuale, restano dietro quella porta, come il personaggio del racconto di Kafka “Davanti alla legge” attende tutta la vita di entrare al cospetto della legge senza che mai il guardiano gli apra l'ingresso:

Arrè ssa porta chiusa.  
Aspittannu.

Il tempo dell'esistenza, che è tempo

dell'attesa dell'esistenza, è, dunque, il mero tempo del cambiamento morfico, della progettualità negata; la dimensione progettuale si dilagua, infatti, mostrando il suo volto chimerico:

Mi spirciava di canciari rigistru  
di ncapizzari crocchiuli di luci  
di sulcari cu vommaru d'olivu  
la storia firmiciusa di sta terra.

Resta una scia di scetticismo, che è assunzione realistica del male nel mondo, del labirintico intrecciarsi di amore, vita e morte senza uscita ma anche senza resa.

La vita in Canzuna è assunta nella cifra del suo mistero che spesso mostra il volto della crudeltà e dell'incomprensibilità del quotidiano stillicidio degli eventi, senza falsi veli consolatori, nemmeno quello delle parole della poesia che detaumaturgizzate divengono sgradevoli rumori senza spazi evocativi, senza sensi ultimi da spiegare o spalancare:

Li paroli  
sciddicanu ammutta ammutta  
ntronanu lu balataru  
si ncantanu 'n-punta di la lingua

scugnanu

tinti  
scrusci  
spaiati.

Giusi Maria Reale

## Lingue, animali, musica e altro ancora

Lo dico subito, senza girarci intorno: in ogni persona colta si nasconde un “conservazionista” – semplicemente perché in fatto di cultura tutto merita di essere conservato: ogni artefatto, ma anche ogni comportamento (rituale, religioso, ludico, sonoro, ma anche deviante, criminale, ecc.) testimonia un tempo, un contesto, una mentalità. Tutto è “documento”, tutto è informazione. Ma non è detto che sia facile da conservare. Un paio di calzini di Napoleone, li potremo magari esporre al pubblico (e i visitatori verificheranno olfattivamente quanto poco il condottiero amasse lavarsi). Quando però il cimelio è ingombrante, per esempio, un cacciatore-pediniere, non sarà cosa da poco costruirci attorno un museo. Conservare le tracce del passato è quindi spesso problematico e costoso. Ora che vediamo tutto con gli occhi dello storico, i nostri interessi si espandono al punto da non essere più gestibili: dall’archeologia industriale alla funzione comunicativa delle cartoline *osée* della *Belle Époque* parigina – e chi più ne ha più ne metta. Dovremmo ricorrere ad un pianeta-magazzino, per conservare tutto quello che, prima o poi, sarà oggetto di ricerca socio-storico-antropologica. Questo senso così acuto della storia distingue il nostro tempo. Una volta quasi solo le opere letterarie si salvavano dall’oblio e già meno quelle pittoriche. Della “cultura materiale”, invece, non ci si curava proprio. Sino a tutto il Settecento, incredibile ma vero, nulla si fece per salvare dalla rovina il Colosseo. Solo con Winckelmann l’atteggiamento nei confronti dei monumenti antichi cambiò completamente. Ma non solo i monumenti, se non curati, possono andare in malora; anche le culture rischiano di depauperarsi e scomparire. E siccome anche le tradizioni sono “documenti” antropologici, allora anche un rito sacrificale ha valore e, se cade in disuso, si salvano sì vite umane, ma si impoverisce la nostra conoscenza di concezioni del mondo che forse mai più saranno ricostruibili. Il problema della conservazione coinvolge dunque non solo considerazioni estetiche, ma perfino grosse questioni di ordine etico

.Anche se tralasciamo i casi estremi (se proteggere o meno i sacrifici umani della Guimbanda brasiliana in nome del “relativismo culturale”), di questioni su cui è arduo prendere posizione ne rimangono pur sempre tante. Dobbiamo salvare le lingue che corrono seri rischi di estinguersi? Istantaneamente rispondo di sì. Con ogni lingua scompare una visione del mondo e un’esperienza accumulata in secoli che gradualmente ha dato forma a un lessico, a una fonologia e una sintassi. È facile dunque immaginare quale arricchimento ne avremmo se il sumero-babilonese, l’aramaico, il greco antico e il latino esistessero ancora come lingue parlate. E però, poi, viene da pensare che se il latino non fosse scomparso ora non avremmo l’italiano, il francese, lo spagnolo, con le loro letterature che in gran parte definiscono l’identità europea. Col declino del latino abbiamo dunque sicuramente perso qualcosa, ma abbiamo anche guadagnato qualcos’altro che solo la sua morte ci poteva dare. Conservare o non conservare: è davvero grande il dilemma

Ma non vorrei dimenticare che il “conservazionismo” prima ancora che di cultura si preoccupa di natura e ambiente. Vorrebbe salvare il pianeta. Ma ci dicono proprio tutta la verità a questo proposito? A me sembra che in realtà non si voglia salvare proprio il pianeta (che si salva comunque), quanto piuttosto la sua abitabilità per gli esseri umani. La cosa è ben diversa e meno generosa, perché ciò che è adatto agli umani, raramente lo è per altre specie. Sono forse numerose le specie vegetali e animali che traggono vantaggio dalla presenza umana? Proprio non mi pare, soprattutto se penso a questo mattoio planetario in cui ogni anno miliardi e miliardi di animali, nascono, vivono, soffrono e crepano...solo per il piacere della nostra tavola. Il bello (si fa per dire) è anche che li impachettiamo asetticamente nei supermercati in confezioni che si guardano bene dal ricordare quanta sofferenza e quanto terrore si è accumulato dietro le loro etichette (a chi ne dubita consiglio una visita al macello comunale).

Proprio di questi tempi si discute della possibile estinzione dei tonni. Ma non è la preoccupazione che i tonni cessino di condurre la loro normale vita negli oceani che ci tormenta; quanto piuttosto il rischio che non possano più arricchire le nostre mense e quelle dei nostri figli. Mi mette assai a disagio quest’idea di conservazione che mira ad assicurare la continuità di un banchetto che gli umani vogliono generosamente regalare alla loro futura progenie.

Una domanda che nessuno mai pone è questa: ma sarebbe davvero grave, per l’ecologia planetaria, se un giorno gli umani sparissero dalla terra? Nessuno mai osserva quale gran baldoria potrebbe essere per altre forme viventi. L’estinzione di una specie rende libera una nicchia ecologica che altre specie saranno ben liete di occupare. È così che l’estinzione del virus del vaiolo ha favorito un cospicuo aumento della popolazione umana e i difensori della biodiversità non lo hanno mai rimpianto; nemmeno mai lamentano la scomparsa del virus della poliomielite. E anche gli animalisti sono selettivi nel chi difendere: del benessere delle zanzare non si curano poi molto. Sarà razzismo? O, anzi, “specie-ismo”? Gli umani fanno le regole del gioco e decidono chi debba vivere e chi no. Chi non è utile alla nostra specie, abbia la compiacenza di morire. Ma se proprio non vuole andarsene lo aiutiamo noi a condurlo verso la “soluzione finale”. Sì, di “specie-ismo” si tratta, ed è endemico. Si osservino gli appassionati orticoltori, che tanto proteggono le loro meravigliose petunie e strappano con rabbia le “maledette erbacce”!

Ritorno alla domanda di poc’anzi: sarà mai vero che la natura si rattrista quando una specie si estingue? Le trilobiti, le ammoniti, i mammut e milioni di altre specie (non “protette”) sono scomparse per processo naturale, assai prima che noi umani arrivassimo sulla scena. Nessuno le piange adesso. E che dire dell’Australopiteco, del Pitecantropo, dell’uomo di Neanderthal? Meno male che non fossero protetti nemmeno loro;

dotati come sono di un genoma diverso dal nostro, sicuramente sarebbero dichiarati inferiori e affidati all'assistenza sociale. Insomma, è difficile credere che l'universo si rattristerebbe della scomparsa della specie umana più di quanto si sia rattristato di quella dei trilobiti

E ora però mi rendo conto di essermi lasciato trasportare da un discorso che mi avvince e tormenta, ma ho dimenticato che in questa pagina mi si chiede di parlare di musica... Vediamo se riesco a salvarmi in corner e agganciarli al mio argomento elettivo. Forse può aiutarmi una frase attribuita ad Eduardo De Filippo il quale, un giorno, osservando che oramai col cinema gli attori sopravvivono alla loro morte fisica, avrebbe detto con una certa veemenza che, invece, “gli attori dovrebbero morire!” C'è da riflettere sulla dichiarazione. Gli animali, le culture, le lingue, gli attori, i musicisti, gli artisti in genere, la loro stessa arte, è bello che godano di lunga vita ma, forse, non per sempre. Ad un certo punto anche la morte e l'oblio possono esercitare una funzione igienico-sanitaria.

Solo quando i nostri genitori ci lasciano per sempre riusciamo realmente a fare l'inventario di quello che ci hanno dato. Solo allora ci accorgiamo con piacere che, maga-

ri, le nostre mani, invecchiando, sempre più assomigliano a quelle di nostro padre o nostra madre. Solo allora scopriamo in noi quegli stessi aspetti caratteriali che nei genitori una volta ci irritavano e ora, invece, ci viene perfino voglia di coltivarli. Accade anche con l'arte. Se la musica di Palestrina fosse stata ancora viva nell'Ottocento, forse Beethoven non avrebbe sentito il desiderio di attingervi un certo suo spirito da riproporre nella *Missa Solemnis*. Solo quando l'arte muore diventa sedimento, humus per l'arte nuova. Il contemporaneo ci contagia, o ci antagonizza, il trascorso ci ispira. Non è comoda la condizione dell'artista che oggi è costretto a vivere in una selva di monumenti il cui numero (con le riscoperte) aumenta considerevolmente di anno in anno. È costretto a vivere in un museo. Non c'è forse da sorprendersi se da un secolo a questa parte i musicisti non riescono a collegarsi tra loro in una tradizione ma si allontanano e si avvicinano da tutti e tutto come particelle del moto browniano. Rimbalsano tra i monumenti: alcuni li amano, altri li odiano e in ogni caso ci devono convivere. Per loro la musica antica non è qualcosa filtrata nel sangue, metabolizzata, ma è un monumento ingombrante e onnipresente col quale non ha neanche più senso confrontarsi. Forse, non solo gli

attori, ma anche i grandi compositori del passato e i loro capolavori, dovrebbero a un certo punto poter morire di morte naturale, come una volta accadeva, per lasciare spazio al nuovo. Un certo John Mueller, un sociologo del secolo scorso, diede un segnale in questo senso. Mueller di mestiere aiutava il Presidente Roosevelt a delineare il New Deal, ma si interessava anche di musica. Osservò un bel giorno, statistiche alla mano, che nel repertorio delle grandi orchestre americane comparivano allora solo circa cinquanta “grandi compositori”: Ma quando nel repertorio ne entrava uno nuovo (p. es. Mahler), uno dei vecchi ne usciva (fu il caso di Gluck). È come dire che c'è un limite ai personaggi che il Pantheon può ospitare. Se il loro numero aumenta a dismisura, allora sono tutti Dei, oppure nessuno lo è, e...non ci si capisce più nulla. Lo stesso avviene se tutti sono, di fatto, contemporanei e presenti nel nostro panorama sonoro quotidiano. Lasciare morire un po' di musica del passato è probabilmente un modo sano e naturale di favorire quella del presente. Invece di riesumare così tante opere inani, consideriamo l'utilità di lasciarle nelle biblioteche a riposare nella polvere. La loro vita l'hanno già avuta e un lungo riposo se lo sono anche meritato. O no?

**Marcello Sorce Keller**



## Everyman

### L'ultima opera di Philip Roth – ma non è finita.

*Everyman* è l'ultimo romanzo di Philip Roth (Houghton Mifflin Company, Boston - New York, 2006), uscito quest'anno da Einaudi con lo stesso titolo e tradotto da Vincenzo Mantovani.

È la sua ventisettesima opera. Philip Roth è nato nel 1933, è in piena forma, e i suoi ammiratori hanno buoni motivi per dire che ancora non è finita.

Quando di uno scrittore con una tale produzione ci giunge l'ultima opera, si ha qualche buon motivo per temere di leggere un po' le stesse cose; ma i suoi ammiratori, ormai diventati dei suoi alter ego, che sanno tutto di lui, sono disposti ad accoglierne anche una replica; ma non per questo cambierebbe il giudizio su uno scrittore che ci ha dato almeno quattro fra i più grandi romanzi della letteratura americana, e non solo di quest'ultimi due secoli. *Everyman* è un romanzo con il quale Philip Roth ci dà un'ulteriore prova della sua vitalità e ci fa ben sperare ancora sul futuro. Egli ci richiama alla mente un altro grande scrittore (per Roth il più grande scrittore americano), il suo amico Saul Bellow, scomparso nell'aprile del 2005, il quale, prima di concludere la sua vita, ci ha consegnato il grande romanzo della vecchiaia, *Revelstein*. Forse è esagerato e certo non può avere alcun valore di metodo critico; nondimeno, quando una grande opera ci giunge alla fine di una lunga carriera, che cos'è se non la prova di una grande ed eccezionale mente ispiratrice?

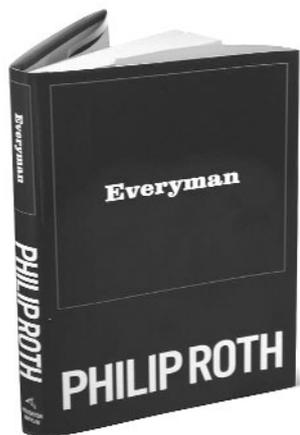
*Everyman* è un breve stringato romanzo, in cui tutto il materiale di gran parte dei suoi romanzi è bensì sempre presente, ma come se fosse stato sottoposto ad un lavoro di compattezza e d'essenzialità: la sintesi di una vita quando essa ha perso il senso e si riduce solo ad una durata.

Stiamo assistendo all'inumazione in un vecchio e malandato cimitero ebraico, ormai ridotto al “retrobottega dell'aeroporto”, di un pubblicitario in pensione, *sine nomine*, uno di

noi tutti, *Everyman*, un uomo qualunque, per l'appunto. Siamo all'epilogo della vita di un uomo comune – comune sì, ma con le sue avventure, dolori, tanti errori e pentimenti.

Il titolo *Everyman* ricorda quelle rappresentazioni religiose di rito cattolico che si svolgevano in Inghilterra nel sec. XVI e che, nonostante l'opposizione protestante, durarono fino alla metà del Seicento. Sono i *morality plays*, “sermoni laici concepiti al fine di illustrare le terribili conseguenze della disobbedienza, della pigrizia, o della dissolutezza, che furono utilizzati spesso in alcune opere di Shakespeare”. (V. S. Greenblatt, *Vita, arte e passioni di William Shakespeare, capocomico*, Einaudi, Torino 2005, pp.13-19.)

La prima pagina conclude la narrazione della pagina finale del roman-



zo, anche in questo caso secondo la tecnica tipica della narrazione ad anello. “Intorno alla fossa, nel cimitero in rovina, c'erano alcuni dei suoi ex colleghi pubblicitari di New York che ricordavano la sua energia e la sua originalità e che dissero alla figlia, Nancy, che era stato un piacere lavorare con lui.” (p.5)

Accanto a Nancy la madre, Phoebe, la seconda moglie, e i due figli nati dal primo matrimonio, Randy e Lonny, ormai due ‘mammoni’ di mezza età, che con la loro freddezza mostravano tutto il risentimento che la loro madre aveva alimentato per l'abbandono da parte del loro padre. E c'è il fratellone Howie e sua moglie, venuti dalla California. Nei romanzi di Roth il fratello è sempre stato una figura importante, come vedremo; qui è il fratello mag-

giore, bravo negli studi, nello sport, che è riuscito a farsi una bella posizione ed è diventato ricco. Ci ricorda come uomo di successo un po' Seymour Levov di *Pastorale americana*: lì ne era il protagonista. Howie, che “era stato oggetto di venerazione quando i due ragazzi erano piccoli e che in cambio lo aveva sempre trattato con dolcezza e grande affetto, insegnandogli pazientemente ad andare in bicicletta e a nuotare e a praticare tutti gli sport nei quali lo stesso Howie eccelleva. Aveva ancora l'aria di poter andare in meta con la palla, e aveva settantasette anni. Non era stato mai ricoverato all'ospedale per nessun motivo e, pur essendo dello stesso tempo, era rimasto trionfalmente sano per tutta la vita.”

Al contrario, lui gli ospedali li conosceva bene, dalla prima riduzione d'ernia all'inguine ancora ragazzo ai numerosi interventi fino al fatale arresto cardiaco.

La vita di un ebreo americano, che aveva lavorato nella bottega del padre, si era appassionato agli orologi, aveva goduto della fiducia del padre, e da lui aveva ereditato il sapiente uso delle mani nel disegno. Era divenuto un bravo pubblicitario con una certa soddisfazione personale e qualche incarico di fiducia anche all'estero. La passione per il disegno e per la pittura gli era rimasta sempre viva e poi, ritiratosi nel villaggio per pensionati di Starfish Beach sulla costa del New Jersey, aveva aperto per un po' una scuola di pittura.

“Aveva sperato che tra gli allievi dei corsi di pittura ci fosse una donna che potesse interessarlo: era questa una meta della ragione per cui aveva deciso di tenerli. Ma accoppiarsi con una delle vedove della sua età per la quale non provava alcuna attrazione si rivelò una prospettiva inaccettabile, anche se le floride ragazze che vedeva far jogging sulla promenade durante la sua passeggiata mattutina, tutte curve e capelli lucenti e ai suoi occhi, forse più belle di quanto fossero mai state le loro controparti di un'era precedente, avevano abbastanza buon senso da rivolgergli solo un sorriso professionalmente

innocente. Seguirne la corsa con lo sguardo era un piacere, ma un piacere doloroso, e in fondo a questa carezza mentale c'era una fonte di amara tristezza che poteva solo intensificare una solitudine insopportabile.” (p. 71)

La sua vita sentimentale non era stata un granché. Un primo matrimonio con due figli che sicuramente non gli risparmiarono l'abbandono e che crebbero pieni di risentimenti e comunque lontani da lui; una seconda moglie, Phoebe, che riconosceva ora di non essersi meritato, ed una figlia, che nonostante tutto lo amava e che anch'egli amava. Una moglie migliore di lui, che lo scaccia non tanto per il tradimento quanto per le misere menzogne che imbastisce dalla Francia, per coprire una relazione con una danese, che regala al cinquantenne le incandescenze erotiche giovanili di un tempo, e che viene scoperta per un temporale che non fa partire l'aereo.

Phoebe, che conosceva le scappatelle del marito, ha questa volta una reazione d'orgoglio, e lo caccia da casa. “Non posso sopportare il ruolo che mi hai costretto a sostenere. La pietosa moglie di mezza età, inasprita dal ripudio, consumata da una disgustosa gelosia! Furente! Ripugnante! Oh, ti odio soprattutto per questo. Vattene, lascia questa casa. Non sopporto la vista della tua faccia, con quell'aria di satiro che si comporta bene! Da me non avrai nessuna assoluzione. Mai! Non mi lascerò mai prendere in giro! Vattene, ti prego! Lasciami in pace!” (p. 84)

E poi la danese, la terza moglie, una donna sexy, che si dimostra del tutto incapace e inadatta – ora che lui avrebbe bisogno per la sua età di qualche attenzione: nient'altro che un buchetto.

Pagine pervase da un sentimento di malinconia e anche di pentimento, ma senza indulgenze sentimentali, ed anzi con un fondo di ironia, che si è trasmessa persino nelle parole che Nancy pronuncia di fronte al feretro del padre. Il Roth di questo romanzo sembra lontano da quello che fin qui abbiamo ammirato – ma non tanto lontano però. Questo atteggiamento si può cogliere nel romanzo *Patrimony. A true story* del 1990, inspiegabilmente non

ancora tradotto, benché l'editore italiano ne abbia da tempo acquisito i diritti. In *Patrimony* assistiamo alla morte del padre, che ha il nome di Herman Roth. Essa sana il dissidio con il fratello, tema che traversa alcuni dei suoi romanzi, e ci offre un Roth meno aguzzo verso la sua famiglia e la comunità ebraica, più incline a riassumere senza risentimenti il senso della propria vita, come per es. in *La controvita* e nel dialogo epistolare di Zuckerman con Philip Roth in *I fatti*, cioè con se stesso..

*Everyman*, un piccolo romanzo, quasi si potrebbe dire un racconto, è pieno di grandi pagine. Quelle soprattutto su Phoebe e la figlia Nancy, sul fratellone, forse il ritratto inverso cui egli avrebbe voluto somigliare; ma soprattutto quelle dell'incontro con una sua anziana allieva. La più brava di tutte, già con un proprio stile: è Millicent Kramer, che vorrebbe sentire la voce di marito scomparso e “che ogni tanto deve sdraiarsi per dieci o quindici minuti sul pavimento ai margini della stanza prima di rimettersi in pieno e riprendere a lavorare davanti al cavalletto.” “La invita a sdraiarsi nel suo letto, la vede spogliarsi del suo busto ortopedico e pensa: “Quando sei giovane, è l'esterno del corpo ciò che conta, l'aspetto che hai esternamente. Quando invecchi, ciò che conta è quello che c'è dentro, e la gente smette di badare all'aspetto che hai”.

Millicent gli ricorda Phoebe, e per lei ha dei gesti di tenerezza che non aveva avuto per la sua seconda moglie. Millicent:.

“(…) la forza d'animo tornò ad abbandonarla e la lasciò a singhiozzare nelle mani giunte. – E' così umiliante.

Per la prima volta da quando aveva iniziato il corso lui ebbe la possibilità di vedere chiaramente come doveva essere stata bella prima che la degenerazione di una spina dorsale invecchiata assumesse il controllo della sua vita.”

Un dialogo di confidenze sul dolore, così insolito in Roth.

“Dieci giorni dopo Millicent si uccise con un'overdose di sonniferi.” (pag. 60, 62, 64.)

Il tema della morte è certamente il centro del romanzo; nondimeno la voce narrante nel riepilogo di que-

st'uomo 'qualunque' tocca molti altri temi: rievoca la sua famiglia, i suoi trascorsi erotici, e qui ritroviamo lo 'scandaloso' manierismo rothiano, il vigore giovanile, che aveva cercato sempre nel nuoto, nel mare. Il mare (l'oceano-mare, come diceva Neruda), che è l'eternità rispetto al tempo di 'ognuno' di noi.

“Scendeva dalla macchina nella strada che portava all'oceano e sedeva su una delle panchine rivolte verso la spiaggia e il mare, quel mare stupendo che non aveva fatto altro che cambiare senza cambiare mai da quando lui era solo un ragazzino tutt'ossa che sfidava i cavalloni.”

Il romanzo inoltre ha diversi rimandi letterari più di quanti un solo lettore potrebbe riconoscere; ma certo questo dialogo finale con il becchino ci ricorda la famosa scena di *Amleto*. Forse questo indizio può richiamare alla mente altre opere, ma la scena è troppo nota per non pensare a Shakespeare; e poi vi è forse un'opera in cui si parli tanto di fosse?

Il dialogo con il becchino mostra una dote che Roth non aveva mai impiegato con tanto vigore, e cioè la cura della descrizione. La descrizione della fossa che il becchino sta scavando è di una precisione persino raggelante, quasi da *humour* nero. E così pure di grande turbamento, se non di più, è la descrizione meticolosa della sepoltura del padre del protagonista, che per volontà del defunto viene eseguita secondo il complicato rituale ebraico. Questo 'uomo comune' insomma si sta interessando alla sua fossa e sta assistendo alla sua sepoltura.

Ed infine è avvenuto una cosa che rende veramente grande questo romanzo. *Everyman* è narrato in terza persona, e tale rimane sino alla fine: la voce narrante; ma in virtù dell'illusionismo della sua scrittura non ci siamo accorti che egli ci ha condotto a poco a poco nella tonalità della confessione: nella prima persona.

**Ignazio Gagliano**

## Le comunità di software libero

### Un esempio di condivisione della conoscenza

L'idea di software libero nasce intorno agli anni '70/'80, quando lo sviluppo del software iniziò a passare di mano dalle università alle aziende (software proprietario), ponendo un pesante freno alla collaborazione che caratterizzava il lavoro di gran parte dei programmatori e dei sistemisti dell'epoca, soprattutto con i patti di non divulgazione che le aziende facevano firmare ai programmatori che assumevano. Molti hacker (tra cui il maggior esponente è Richard Stallman) iniziarono quindi a dar vita alle comunità di sviluppo di software libero costituite da sempre da programmatori e utenti che lavorano insieme in un progetto finalizzato alla realizzazione, appunto, di un software libero. Gli hacker, spesso hanno un'accezione negativa (da attribuire invece ai "cracker"), in realtà con la loro filosofia credono nella libera condivisione delle informazioni e della conoscenza come una pratica corretta e necessaria per lo sviluppo della tecnologia, e attribuiscono grande valore alla cooperazione in vista di una crescita collettiva delle potenzialità umane.

L'espressione "Software Libero" si riferisce alla libertà dell'utente di eseguire, copiare, distribuire, studiare, cambiare e migliorare il

software. Più precisamente, esso si riferisce a quattro tipi di libertà per gli utenti del software:

- Libertà di eseguire il programma, per qualsiasi scopo.
- Libertà di studiare come funziona il programma e adattarlo alle proprie necessità. L'accesso al codice sorgente ne è un prerequisito.
- Libertà di ridistribuire copie in modo da aiutare il prossimo
- Libertà di migliorare il programma e distribuirne pubblicamente i miglioramenti, in modo tale che tutta la comunità ne tragga benefici. L'accesso al codice sorgente ne è un prerequisito.

Il software proprietario, antagonista del software libero, viene invece distribuito con una licenza che ne circoscrive l'utilizzo, ne proibisce la copia, ne limita o spesso ne impedisce la modificabilità. Tali restrizioni sono solitamente imposte da un proprietario tramite mezzi tecnici o legali.

Lo "scontro" più conosciuto tra questi due mondi è sicuramente quello tra Microsoft Windows (sw proprietario) e GNU/Linux (sw libero). GNU/Linux è infatti un sistema operativo diventato stabile e potente ed utilizzato da sempre più persone perché competitivo con i prodotti commerciali più famosi e venduti. E' indubbiamente un fenomeno di alto interesse, non solo per informatici ed utenti ma anche per sociologi,

economisti, psicologi, filosofi, professionisti della formazione ed esperti di organizzazione. Il fenomeno è interessante, perché le comunità di sviluppo del software libero, si organizzano senza un'apparente struttura organizzativa formale, hanno una struttura e dei confini flessibili, una progettualità dinamica, una distribuzione di ruoli e di compiti non rigidamente gerarchica ed un impianto metodologico antiautoritario. Infatti programmatori ed utenti di tutto il mondo, connessi e cooperando tra di loro attraverso Internet, producono in questo modo prodotti funzionali, stabili e competitivi. Si può tranquillamente affermare che la notevole performance che fornisce tale dinamica organizzativa (orizzontale) e produttiva, forse paragonabile al commercio equo e solidale, esiste probabilmente solo nell'informatica. Per esempio non mi risulta che la Nike o la Coca-Cola abbiano un prodotto "alternativo" concorrente altrettanto valido come lo è GNU/Linux a confronto di MS Windows.

E' però mia intenzione sottolineare anche un aspetto del tutto particolare di queste comunità. L'aspetto pedagogico. Nelle comunità di sviluppo di software libero avvengono interessanti processi formativi, educativi e didattici. Come detto, tali comunità sono nate e si sviluppano per garantire l'apertura, la diffusione e la condivisione del sapere tecnologico incarnato nel software. La forza di coesione che tiene uniti i partecipanti di queste comunità è la comune e ferma convinzione che la libertà di circolazione della conoscenza (p.es. tramite i codici sorgenti) sia il motore per la crescita e lo sviluppo delle facoltà umane. Questo aspetto lega in modo indivisibile i fini e gli obiettivi di tali comunità alla dimensione educativa: *"la convinzione che la libera circolazione e la condivisione della conoscenza abbia il potere di rendere l'uomo maggiormente libero. Per questo si ritiene che le comunità di sviluppo del software libero siano delle comunità pedagogiche in senso pieno, perché sono comunità orientate a fornire strumenti e tecniche per il dispiegamento della conoscenza umana"* (Antonacci, 2005).



Si può prendere ad esempio l'apertura del codice sorgente come dimostrazione concreta di un generale atteggiamento teso alla condivisione trasparente di informazioni e conoscenza, atteggiamento che ha un fondamento pedagogico. Pure interessanti, sempre sotto il profilo pedagogico, sono le dinamiche di creazione e trasmissione di sapere in atto in queste comunità: il sapere immesso dai partecipanti concorre al miglioramento del prodotto, stimola la partecipazione di nuovi membri e la crescita della comunità, quindi in sostanza, crea le condizioni di possibilità per l'esistenza delle comunità di sviluppo di software libero.

E' evidente che la "condivisione della conoscenza" avviene nei più disparati ambiti. Le comunità di software libero sono un esempio funzionante di tale aspetto, questi contesti infatti sono un'utile dimensione metaforica per comprendere come l'apertura, la circolazione libera di tutta la conoscenza disponibile e l'organizzazione comunitaria spingono l'uomo a conoscere e a cooperare in vista di un fine, che non potrebbe

raggiungere con un mero isolamento.

Vorrei terminare, rimanendo nel campo della formazione di tutti i giorni, proponendovi una dinamica - esempio, anche banale, ma che in parte potrebbe riassumere la filosofia, le pratiche, gli aspetti sociali e pedagogici delle comunità di sviluppo di software libero: quando parlo ai miei studenti del software libero, lo faccio lanciando loro una sfida concreta legata a tali comunità. Tento di far capire loro cosa accade in questi contesti chiedendo di creare collettivamente un riassunto dei temi trattati in classe come preparazione al prossimo lavoro scritto (il cosiddetto "bigino"). Quindi anziché far elaborare il bigino singolarmente da ogni allievo (come in genere accade), la sfida è di crearne uno condiviso con i compagni. In questo caso ogni studente deve immettere il suo sapere nella "comunità" creando insieme agli altri un documento libero, aperto, condiviso, modificabile, consultabile da chiunque e distribuibile. Tra i ragazzi, in genere, si crea pure un'interscambiabilità dei ruoli insegnante-allievo ed una relazione molti-molti che di

norma genera un incremento di comunicazione e di sapere collettivo. Rimanendo in ambiti informatici è proprio ciò che succede nelle comunità di sviluppo del software libero o in ambienti come Wikipedia. Accade, talvolta, che il "bigino collettivo" sia migliore del miglior bigino elaborato, prima di questo esperimento, dal più brillante degli studenti - che magari, se generoso lo regalava o, come ci ha insegnato l'eroe dell'altruismo Silvio Berlusconi descrivendo le sue esperienze di studente affarista, lo barattava con i suoi compagni).

**Daniele Parenti**

#### Bibliografia

Antonacci F. (2005), *Condividere la conoscenza - L'esempio del software libero*, Edizioni Unicopli, Milano  
 Berra M e Meo A. R. (2001), *Informatica Solidale*, Bollati Boringhieri, Torino

Siti web di interesse:

[www.gnu.org](http://www.gnu.org)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)  
[www.fsf.org](http://www.fsf.org)

## I giochi di Francesco

### IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

**Penelope Amadò**  
**Camillo Foletti**  
**Marina Lafranchi**  
**Patrizio Carrara**  
**Greta Tibiletti**

hanno deciso di fondare un club esclusivo.  
 Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,

**Sonia Ortelli**  
**Domenico Gobbi**

Quale dei due signori verrà accolto nel club?  
 E perché?

### Anagramma diviso (4-3-7/5-9)

#### MATEMATICA AL FRESCO

La radice di xxxx è xxx diceva piano seduto all'ombra dei xxxxxx cittadini,

un ragazzo che studiava a Lugano.  
 Era di Xxxxx Xxxxxxxx, come la Figini.

### Frase anagrammata (4-10/2-4-8)

#### TEMPI PASSATI, PICCOLE FELICITA'

Vezio, Breno e poi anche Mugena, l'arrotino è giunto in Xxxx  
 Xxxxxxxx  
 si ferma in piazza e chiama le persone  
 e xx xxxx xxxxxxxx gira con lena.

### ANAGRAMMI LIBRI E SCRITTORI

**Scrittore:** Don Alessio Carica  
**Libro:** Dottori calvi e galline

**Scrittore:** Aramis Shelund  
**Libro:** Visitare casini

#### Soluzioni del n° 1/2007

### IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Sandra Barchi.

Per entrare nel club bisogna possedere un cognome che preceduto dalla lettera **S** iniziale del nome dia ancora una parola di senso compiuto.

Es.: **Silvano Corti.**

**Corti** preceduto dalla **S** forma la parola **scorti** (visti!)

### Palindromo con scarto finale (7-6)

#### CENTENARIA

longeva - Avegno

### Frase anagrammata (3-5-2-2/3-9)

I CAPRICCI PER GLI INFUSI  
 non prova il te - Val Pontirone

### ANAGRAMMI REGISTI E FILM

**Regista:** Sergio Leone  
**Film:** Giù la testa

**Regista:** Louis Malle  
**Film:** Arrivederci ragazzi!