

L'insegnante secondo Maria Montessori¹

Tiziana Pironi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

tiziana.pironi@unibo.it

Abstract

Nella riflessione montessoriana, la figura dell'insegnante assume significati altamente innovativi che ne rivelano il grado estremo di complessità, evidenziando suggestive e mai risolte ambivalenze.

Parole chiave: Maria Montessori; condizione dell'insegnante

Durante il suo intervento al Congresso femminista di Londra, nel 1899, Maria Montessori denuncia la condizione iniqua delle maestre elementari. Si riferisce, in particolare, all'ingiustizia salariale a cui sono sottoposte rispetto ai colleghi maschi, percependo uno stipendio ridotto almeno di un terzo. Inoltre - ricorda in quell'occasione - che l'Italia, paese eminentemente agricolo, presenta gran parte della popolazione disseminata in zone dove le scuole sono distanti dai centri, spesso fuori dal diretto controllo dei comuni. Solo le donne accettano di recarsi in luoghi così disagiati e, abbandonate a se stesse, vere e proprie "paria della civiltà", "languiscono nella miseria dello stomaco e dell'intelletto, in preda alle angherie e alle seduzioni"².

Oltre a considerare il problema all'interno della questione femminile, Maria Montessori affronterà anche in seguito la situazione degli insegnanti, definiti nel Congresso pedagogico di Napoli del 1902, "proletariato culturale"; si occuperà pure della loro formazione, in qualità di docente di Antropologia, dal 1905 al 1910,

¹ Testo della Relazione presentata al Convegno "Magister et magistra. La figura del maestro tra storia e futuro", organizzato nella giornata del 16 ottobre 2007, nell'ambito della "Festa della storia" (Bologna, 13-21 ottobre 2007).

² M. Montessori, *Movimento femminile*, in "Italia femminile", a.I, 24, 25 giugno 1899, p.187.

presso la scuola pedagogica di Roma, allora Corso di perfezionamento universitario per maestri, nonché presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile. Si tratta di un'esperienza che le permette di cogliere i punti critici della formazione degli insegnanti. Secondo lei, le varie iniziative sorte a inizio secolo per fornire ai docenti una maggiore preparazione scientifica, non avrebbero però inciso realmente per modificare il loro modo di insegnare.

Come scriverà, nel 1909, nel "Metodo della pedagogia scientifica": non vale preparare un nuovo maestro, se non si trasforma la scuola, una scuola "ove i fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità, come esseri morti; e fissi sul posto rispettivo, nel banco, come farfalle infilate in uno spillo; mentre dispiegano le ali del sapere aridamente acquisito, e che può esser simboleggiato da quelle ali, che hanno il significato di vanità"³.

Del resto, nel 1904, la dottoressa conduce alcune inchieste nelle scuole elementari di Roma, in cui evidenzia, in controtendenza con l'antropologia del tempo, il legame tra prestazioni intellettive e condizioni sociali e culturali di provenienza: dalle storie biografiche raccolte rileva, ad esempio, che "Gli intelligenti hanno una percentuale doppia nelle abitazioni sufficienti; i non intelligenti hanno una percentuale quadrupla nelle abitazioni sovraffollate. Ma la cosa ancor più grave - scrive - è che la scuola assuma una veste repressiva e mortificante nei confronti dei bambini più svantaggiati: "come in una gara tra paralitici ed agili corridori" impone gli stessi traguardi e gli stessi premi e castighi, senza domandarsi se sia possibile metterli nelle medesime condizioni di partenza⁴. Dunque - conclude - la scuola non farebbe altro che aggravare condizioni sociali ingiuste, castigando nel bambino la miseria, la malattia, la sventura. E come la bellezza del corpo è indipendente dal merito individuale, così sono "involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita, che non debbono perciò condizionare il giudizio che viene dato sull'intelligenza dei bambini"⁵. La scuola non può, insomma, perpetrare l'abisso tra coloro posti *dal caso* in differenti condizioni di vita.

La studiosa sollevava, inoltre, non pochi dubbi in merito alla definizione stessa di intelligenza e su come la intendessero i maestri: "Io credo che i più intelligenti vadano spesso nelle gerarchie scolastiche tra i mediocri, perché i maestri non hanno ancora un indirizzo scientifico per giudicare i loro allievi: e i metodi pedagogici og-

³ M. Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini* [1909], Roma, Edizione critica Opera Nazionale Montessori, 2000, p.88.

⁴ M. Montessori, *Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all'educazione*, "Rivista di filosofia e scienze affini", vol.II, 3-4, 1904, pp. 283-284.

⁵ *Ibid.*, p. 283.

gi in uso conducono piuttosto a soffocare che ad aiutare l'espansione spontanea della intelligenza"⁶.

Essa aveva rilevato enormi disparità nella "capacità di giudicare gli allievi", in quanto nessuno aveva mai insegnato ai docenti come fare: "si lascia questa parte di fondamentale importanza all'arbitrio, alla buona volontà e, purtroppo, spesso, alla completa ignoranza individuale"⁷. La stessa convinzione viene espressa anche molti anni dopo: "Gli alunni trascorrono anni e davvero tutta la loro giovinezza nell'ambiente della scuola, e tuttavia nessuno li conosce, nessuno li ha osservati e i loro nomi servono solo per essere registrati. Ma l'uomo che ha attraversato questa strada senza fine, rimane sconosciuto"⁸.

Sulla base di tali considerazioni la Montessori aveva messo a punto la cosiddetta *Carta biografica*, che a differenza di pagelle e di registri che si limitavano a constatare gli effetti, intendeva indagare le cause dei comportamenti e delle prestazioni. La sua finalità era infatti di capire come e perché gli alunni apprendessero o meno, e di intervenire di conseguenza.

Come scrive nel *Metodo*, "la pedagogia sperimentale con i suoi reattivi e i suoi tests, introdotta nelle scuole elementari, non è riuscita a influire nella pratica della scuola stessa e sui metodi; per logica conseguenza si è venuti soltanto a intravedere la possibilità di modificare gli esami, cioè le prove dello scolaro"⁹.

Di conseguenza, la scienza sperimentale non può limitarsi alla descrizione del fenomeno, in questo caso il bambino represso, senza contribuire a modificare l'ambiente scolastico. Un ambiente, in cui domina l'uniformità e l'obbedienza, e che non può far altro che produrre "individui depressi, deformati, diminuiti, un'umanità di nani psichici, nei quali le più alte qualità umane sono state soffocate (...) Questi semiuomini crescono in un deserto spirituale, chiusi in celle nude, forzati ad un penoso lavoro, come se fossero stati condannati ad essere schiavi, ai quali nulla è permesso tranne l'obbedienza (...) L'adulto vuol far penetrare nell'intelligenza del bambino i suoi propri criteri; e obbliga il bambino a lavorare con dolore, soffrendo il sacrificio senza saperne lo scopo, oscurando le sue idee, facendogli merito soltanto di adattarsi a questa condizione e di esser pronto a questa sofferenza; e facendogli accogliere i *camouflages* che la maestra chiama i suoi doveri, la sua responsabilità, la sua autorità; e nel bambino loda come sole virtù quel-

⁶ M. Montessori, *Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole. Ricerche di antropologia pedagogica*, in "Archivio per l'antropologia e l'etnologia", fasc.2, 1904, p.296.

⁷ M. Montessori, *Influenza*..op. cit., 239.

⁸ M. Montessori, *Il ministero della specie e la nuova politica dell'educazione* [1951], ora in A. Scocchera (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Roma Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p.175-176.

⁹ M. Montessori, *Il Metodo*..op. cit., p.352.

le dell'obbedienza, della diligenza, della sottomissione"¹⁰. Così – conclude - anche nell'educazione nuova il detto di Salomone è stato soltanto mitigato, limitandosi ad addolcire il lavoro scolastico, con l'inserimento di rimedi esterni, il gioco, la ginnastica, senza scalfire però lo stato di dipendenza e di impersonale adattamento. Osservazioni che, come sappiamo, sono alla base dell'esperimento pedagogico montessoriano, focalizzato sulla novità dell'ambiente e dei materiali, ma che implica pure un nuovo modo di essere "maestro" o "maestra" (nelle sue opere la studiosa utilizza indifferentemente i due termini). Non si tratta tanto di rivederne cultura e comportamenti, bensì trasformare radicalmente il proprio modo di essere. Per capirlo può esserci utile la rievocazione dell'esperienza da lei diretta nel 1907 nel quartiere di San Lorenzo: "Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire i tesori nascosti"¹¹.

Si tratta di una metafora sapientemente utilizzata per farci capire che cosa si intenda per "maestra" o "maestro": non è il creatore, il contadino che semina, ma è il fortunato Aladino che scopre un tesoro nascosto nella profondità della terra: scoprire significa infatti togliere il velo che impedisce di vedere: "non basta sapere che quel bambino è Giovanni, che suo padre fa il falegname o cose simili; l'insegnante deve conoscere e vivere il segreto dell'infanzia. Quando lo si raggiunge, insieme ad una conoscenza più profonda, nasce un amore di natura nuova, che (...) trasforma l'insegnante"¹²: Così egli "imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione; cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore"¹³. Dirà anche più tardi: "Quando si ama un oggetto nell'ambiente, lo si vede in modo diverso di quando non si ama; è possibile ritrarne tutte le particolarità che sfuggono a chi guarda"¹⁴.

In questa idea di insegnante si compenetrano in una complessa sinergia scienza e misticismo; competenza scientifica e spirito missionario; coinvolgimento intenso e assoluto distacco. Appare del resto evidente l'adesione della Montessori alla teosofia. Secondo la concezione teosofica tutto l'esistente ha una matrice unica, la cui origine è un mistero: tale conoscenza superiore della realtà non può perciò essere

¹⁰ M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, in A. Scocchera ...op. cit., p.65

¹¹ M. Montessori, *Una data famosa nella storia della pedagogia: 6 gennaio 1907*, in M. Pignatari, *Maria Montessori cittadina del mondo*, Roma, Comitato Italiano dell'OMEPE (Organizzazione Mondiale educazione Prescolastica, 1967, p.116.

¹² M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Tuderte, Todi, 1936, p. 34..

¹³ M. Montessori, *Il metodo...* op. cit., p.87.

¹⁴ M. Montessori, *L'amoroso lavoro...* op. cit., 71.

raggiunta attraverso la ragione, bensì tramite l'esperienza personale, simile a quella dei mistici, con l'aiuto, la mediazione degli "illuminati"; ciò implica un atteggiamento di profondo rispetto per tutte le manifestazioni della vita, e dunque un nuovo modo di vivere, in completa armonia con tutto l'esistente¹⁵.

Il maestro - scrive nell'opera del 1909- non deve tanto acquisire i risultati delle scienze, ma deve farsi scienziato: scienziato è "colui che nell'esperimento ha *sentito un mezzo* conducente a indagare le profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi affascinanti segreti: e che in tale indagine ha sentito nascere dentro sé un *amore* così passionale pei misteri della natura, da dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore di strumenti - è il religioso della natura"¹⁶.

Per far capire meglio cosa intendesse per "spirito dello scienziato" che sa cogliere "verità nascoste", la Montessori ricorreva all'aneddoto "di quelle famose rane scorticate, destinate alla cucina, che attaccate a una ringhiera di ferro, cominciarono a muoversi inaspettatamente e furono lo spunto per la scoperta dell'elettricità. L'uomo che interpretò il fenomeno avrebbe potuto dire - i miei occhi hanno sbagliato, oppure può essere che i morti resuscitino. - Quello scienziato, invece, si comportò come me di fronte ai bambini romani. Io allora pensai: - Qui ci deve essere un'energia sconosciuta, che bisogna scoprire, - che bisogna far vivere"¹⁷.

L'attesa carica di aspettativa e totalmente priva di pregiudizi appare perciò alla studiosa una peculiarità fondamentale dello spirito scientifico: "l'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione"¹⁸. Soprattutto diventa fondamentale imparare ad osservare: "osservare vuol dire permanere anche su ciò che non sembra interessante e non staccarsi appena si crede che guardando ci si sia fatta un'idea. Questo è uno dei legami antichi che bisogna spezzare perché l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza(..) un'osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito (..) Cosa che non si può insegnare, perché è appunto un'attività spontanea perfezionata dall'attenzione"¹⁹. Per dirla con Simon Weil "l'umiltà è anzitutto una qualità dell'attenzione". Per conoscere veramente un organismo vivente, scrive ancora Maria Montessori, "dobbiamo farci da un lato, cercare di dargli i propri mezzi di vita e osservarlo". Il materiale strutturato diventa in questo caso la *chiave* per far sì che il processo conoscitivo del soggetto possa *svelarsi*: la sua funzione è quella di

¹⁵ Sul rapporto tra Maria Montessori e la teosofia, qualche accenno in M. Schwegman, *Maria Montessori*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp.62-63.

¹⁶ M. Montessori, *Il metodo...* op. cit., p.79.

¹⁷ M. Montessori, *Il miracolo del bambino* [1951], ora in A. Scocchera, op. cit., p.25.

¹⁸ M. Montessori, *Il metodo..* op. cit., p.80.

¹⁹ M. Montessori, *E così carissimi amici (discorso sulla nuova maestra)* [1931], in A. Scocchera, op.cit., p.225-227.

“rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una materia di studio”²⁰.

L’osservazione, punto centrale dell’impianto teorico ed educativo montessoriano, implica un rovesciamento del rapporto maestro/allievo: è quest’ultimo che insegna e mostra come apprende. L’insegnante deve così apprendere la capacità di imparare ad osservare, che lo porterà soprattutto a cambiare nei confronti di se stesso, esercitando un continuo controllo sulle proprie emozioni, stati d’animo, atteggiamenti. Si tratta, dunque, di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, quasi un “noviziato”, che non può risolversi esclusivamente in una preparazione di tipo culturale²¹.

Da qui il carattere – potremmo dire – “iniziativo” della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori, in un movimento fatto di “ragnatele di rapporti”, con una certa difficoltà a trovare diffusione tra le insegnanti comuni, proprio perché la nuova maestra deve liberarsi completamente “dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa”²².

Appare decisamente calzante la testimonianza di una maestra, intervistata da Maria Grazia Corda, che coglie analogie col lavoro dell’etologa, Diane Fossey, che aveva imparato a diventare “albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a po-

²⁰ M. Montessori, *L’amoroso lavoro*, op. cit., p.72.

²¹ Dai racconti delle montessoriane intervistate – osserva Maria Grazia Corda – emerge un percorso di autoformazione, che si esercita costantemente nel saper controllare “i propri caratteri tipici di adulto oltre che quelli individuali”. Il tirocinio effettuato in diversi ambienti, riflettendo sui propri atteggiamenti, col supporto di occhi più esperti, diventa un itinerario *in fieri*, di auto-perfezione continua, mai del tutto risolto: “Capacità di stare in silenzio, quindi, di intervenire per aiutare il processo in atto nel bambino ad esprimere le sue energie, e poi di ritirarsi per ritornare ad osservare: tre atteggiamenti che si acquisiscono attraverso un percorso spirituale molto intenso e difficile, non certo con una preparazione solo culturale” (M. G. Corda, *Maria Montessori e l’eredità di un percorso femminile*, in L. Comba (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996, p. 56. Ancora sulla figura dell’insegnante montessoriana, diamo indicazione di alcuni contributi: G. Santucci, *Il primo corso “Montessori” (Montesca di Città di Castello, settembre 1909, in Atti dell’XI Congresso Internazionale Montessori*, Roma, Editrice Vita dell’infanzia, 1958, pp.325-332; E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Ferrara, Corso editore, pp. 11-34; G. Cives, *L’insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa*, “Scuola e Città”, 1996, n.8, pp.323-341); Id., *L’insegnante montessoriano, Sua formazione e indicazioni attuali*, “Scuola e città”, 1996, n.10, pp. 417-424; Id., *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Pisa, ETS, 2001.

²² M. Montessori, *E così carissimi amici*, op. cit., p. 225. Sulla rete di legami “al femminile” che sono alla base di una nuova progettualità politica e sociale da parte delle donne: L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988.

co a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l'altro si difende ed è subito alterata la situazione”²³.

L'azione di aiuto va, insomma, misurata sulla base di un processo di individualizzazione, personalizzazione, che trova il suo punto cardine nel concetto di indipendenza, di autonomia, ritenuta alla base della personalità infantile. Una libertà – osservava però la Montessori - che senza strumenti, “senza mezzi non si costruisce proprio perché non siamo perfetti”²⁴. Movendo da una prospettiva essenzialmente culturalista, il modello didattico elaborato dalla studiosa troverà conferme nelle teorie di Vygotskij: l'intelligenza è in gran parte l'interiorizzazione degli utensili della cultura; di conseguenza i “mezzi” esterni organizzati appaiono di fondamentale importanza, quali “gradini di appoggio” sui quali il bambino costruisce il suo pensiero futuro.

Durante l'esperienza nel quartiere di San Lorenzo, era stata scoperta la strategia della “libera scelta” dei materiali strutturati, così come l'importanza cognitiva del rapporto tra età eterogenee, tra differenze individuali, di sviluppo, di interessi, di capacità, contro la prassi dei gruppi di livello, ritenuti alquanto omologanti²⁵.

La cosiddetta educazione “dilatatrice” è perciò quella in grado di suscitare il gusto della scoperta, che fa nascere interessi sempre più lontani, mentre l'invidia e la competizione non sono altro che i segni di un ristretto sviluppo mentale, abituato alla logica dei “premi e castighi”: “il timore di non aver promozioni trattiene [*gli scolari*] dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo (...) Se la società è malata, e domina la corruzione è per colpa di avere spento la grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e di avere ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono per lui considerarsi come i premi e i castighi”²⁶.

Secondo la Montessori, l'insegnante non può dunque essere colui che plasma con l'arte oratoria, e neppure con l'esempio: “Noi impediamo agli allievi di diventare grandi, e poi mettiamo loro dinnanzi le figure più grandi perché le imitino”²⁷, concludendo, insomma, che “l'uomo vale non pei maestri che ha avuto, ma per ciò che ha fatto”²⁸.

²³ M. G. Corda, op. cit., p. 58.

²⁴ M. Montessori, *Il bambino costruttore del linguaggio e dei caratteri dell'uomo* [1951], in A. Scocchera, op. cit., p.96.

²⁵ Ricordando l'esperienza nel famoso quartiere romano, la Montessori afferma che “La persona più adatta a fornire le necessarie spiegazioni non è l'adulto, ma il compagno di maggiore età” (M. Montessori, *Conferenza* [1951], in A. Scocchera, op.cit., p.185.

²⁶ M.Montessori, *Il Metodo...*, op. cit., [*Il corsivo è nostro*], p. 100.

²⁷ M. Montessori, *L'amorosa lavoro*, op. cit., p. 75.

²⁸ M. Montessori, *Il Metodo*, op. cit., p.345.