



*REciprocal
maieutic Approach
pathways enhancing
Critical Thinking*

Project n. 621522-EPP-1-2020-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN

MANUALE DEL MODELLO REACT

Un approccio maieutico reciproco
innovativo per l'acquisizione di competenze
di pensiero critico nelle scuole secondarie



**Co-funded by
the European Union**



Livello di diffusione	PU
Data di scadenza della consegna	Maggio 2022
Data di presentazione effettiva	Maggio 2022 (versione di lavoro) Ottobre 2023 (versione finale)
Pacchetto di lavoro, Attività	WP3
Tipo	Versione elettronica pubblicata online
Versione	V0.4

La storia

Versione	Data	Motivo	Rivisto da
0.0	Gennaio 2022	Prima bozza	CSC
0.1	Marzo 2022	Revisione fatta e contributi chiesti ai partner	FVM
0.2	Aprile 2022	Versione rivista e incorporazione dei contributi	FVM, tutti i partner
0.3	Maggio 2022	Versione di lavoro	FVM
0.4	Ottobre 2023	Versione finale (incorporando il feedback ottenuto durante le sessioni di pilotaggio)	FVM



Indice dei contenuti

1.	CAPITOLO 1 - L'EREDITÀ DI MARIA MONTESSORI	5
1.1.	Introduzione a Maria Montessori	5
1.2.	I quattro pilastri della pedagogia Montessori	6
1.3.	Montessori e la dimensione sociale dell'educazione	8
1.4.	Collegamenti concettuali tra l'educazione cosmica e lo sviluppo delle soft skills.....	11
1.5.	Il contributo di Maria Montessori allo sviluppo del pensiero critico.....	12
1.6.	L'ambiente di apprendimento e gli spazi di apprendimento nella prospettiva montessoriana 14	
1.7.	Il 'processo educativo' Montessori come motore del cambiamento sociale.....	19
1.8.	Il ruolo dell'istruzione nello sviluppo delle competenze sociali e delle soft skills.....	22
2.	CAPITOLO 2 - DANILLO DOLCI: "TUTTI CRESCONO SOLO SE SOGNATI"	25
2.1.	Note biografiche.....	25
2.2.	Scoprire l'approccio maieutico reciproco	28
2.3.	L'educazione come mezzo di impegno sociale.....	31
2.4.	Educare al pensiero critico.....	38
2.5.	Una scuola soffocante	42
3.	CAPITOLO 3 - RICERCA SUGLI APPROCCI MAIEUTICO E MONTESSORIANO NEI PAESI PARTNER DI REACT .	46
3.1.	Grecia.....	46
3.2.	Germania.....	52
3.3.	Bulgaria.....	74
3.4.	Spagna.....	78
4.	CAPITOLO 4 - LABORATORI MAIEUTICI RECIPROCI PER CLASSI DI SCUOLA MEDIA INFERIORE E MEDIA SUPERIORE	87
4.1.	Metodologia	87
4.2.	Il quadro teorico	87
4.3.	RMA: presupposti e caratteristiche	88
4.4.	Il processo di apprendimento maieutico	89
4.5.	I seminari maieutici.....	91
4.6.	Il coordinatore maieuta	96
4.7.	Temi classici della maieutica	97
4.8.	L'approccio maieutico reciproco come strumento di trasformazione sociale.....	98
4.9.	Il motivo della RM al giorno d'oggi	100
4.10.	L'approccio maieutico reciproco come incontro interculturale	101
4.11.	Come sviluppare corsi di formazione da parte di RMA	102



4.12.	Trasmissione vs. Comunicazione.....	103
4.13.	Attività 1: workshop maieutico "Trasmissione Vs, comunicazione".....	103
4.14.	Insegnare Vs. Educare	106
4.15.	Attività 2: workshop maieutico "insegnare vs. educare".....	107
4.16.	Conclusioni metodologiche	108
5.	PERCORSI PROPOSTI DA REACT PER LO SVILUPPO DEI LABORATORI.....	110
5.1.	Workshop REACT 1: una maieutica per lo sviluppo delle abilità sociali.....	110
5.2.	Workshop REACT 2: Scuola per il cambiamento sociale	111
5.3.	Workshop REACT 3: Scuola e responsabilità.....	112
5.4.	Workshop REACT 4: Radici e identità.....	114
5.5.	Workshop REACT 5: La conversione ecologica della scuola	116
5.6.	Workshop REACT 6: Il linguaggio partigiano	118
5.7.	Workshop REACT 7: Lo spazio di apprendimento tra concretezza e astrazione.....	120
5.8.	Workshop REACT 8: La comunità che educa	121
5.9.	Workshop REACT 9: Pensiero critico.....	123
5.10.	Conclusioni di laboratorio	125
6.	BIBLIOGRAFIA.....	130



1. Capitolo 1 - L'eredità di Maria Montessori

1.1. Introduzione a Maria Montessori

Maria Montessori è nota per il suo contributo allo sviluppo dei bambini e per il suo Metodo innovativo basato sull'osservazione continua dei comportamenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo di guida, evitando interventi diretti e prevaricanti, nonché indicazioni e obblighi rigorosi. Il motto popolare "aiutare i bambini a fare da soli" spiega in modo significativo l'idea che lei ha della relazione educativa con i bambini in un ambiente di apprendimento specifico e "preparato". Capire cosa può significare "preparato" in un contesto montessoriano è uno degli scopi di questo documento e servirà come base concreta e operativa per tutto il lavoro successivo.

Il nome "Montessori" si riferisce al "Metodo Montessori", praticato e applicato nelle scuole Montessori di tutto il mondo. La percezione generalmente accettata e diffusa del "mondo Montessori" indica che una volta scelta una scuola Montessori per i nostri figli, saremo sicuri che il relativo ambiente di apprendimento sarà ricco di indicazioni e principi montessoriani, in uno "spazio di apprendimento con caratteristiche montessoriane" ben definito ed esclusivo, che viene comunemente percepito come molto diverso dal resto del sistema educativo pubblico.

Questa idea è parzialmente vera: nelle scuole Montessori, il Metodo viene applicato nella sua integrità da insegnanti certificati Montessori e in un ambiente di apprendimento educativo montessoriano valido e proattivo. Gli insegnanti Montessori sono adeguatamente formati per introdurre e sfruttare i materiali Montessori, nonché per mantenere tutta l'autenticità Montessori e la corrispondenza alle idee originali della pedagogista nata a Chiaravalle.

Tuttavia, è importante sottolineare che il 'Metodo Montessori' potrebbe essere visto come una rete ramificata di idee, ricca di suggerimenti innovativi che possono essere di ispirazione, ancora oggi, per tutti gli insegnanti a qualsiasi livello e in qualsiasi categoria di scuole.

Quindi, perché non introdurre le idee principali a tutti gli insegnanti? In questa idea Montessori è per tutti. Vale la pena ricordare che nel farlo, dobbiamo rispettare una certa



"autenticità montessoriana". Tuttavia, siamo anche chiamati a diffondere le idee rivoluzionarie nel mondo educativo.

Nell'ambito del progetto REACT, viene proposto un contributo in questa prospettiva, suggerendo influenze educative in quattro aree principali:

- Il contributo dell'approccio di Maria Montessori allo sviluppo delle capacità di pensiero critico per gli attori del sistema educativo (studenti, insegnanti e genitori).
- il contributo montessoriano al cambiamento degli spazi dell'ambiente di apprendimento.
- Il ruolo dell'istruzione come modificatore del contesto sociale in grado di guidare l'innovazione.
- Il ruolo dell'educazione nello sviluppo delle competenze sociali e delle soft skills per gli attori del sistema educativo (studenti, insegnanti e genitori).

Queste quattro aree pongono sfide stimolanti che sembrano includere alcune delle principali questioni sociali legate all'innovazione e al ruolo dell'istruzione che le nostre società devono affrontare.

Durante l'epidemia di Covid-19, le difficoltà affrontate dai nostri sistemi educativi sono emerse in tutta la loro chiarezza, raffigurando prospettive sfocate per il prossimo futuro. I dati mostrano che le disuguaglianze nell'istruzione stanno crescendo, così come l'analfabetismo funzionale si sta espandendo. Possiamo davvero limitare gli impatti di un Metodo basato sulla libertà, l'autonomia e l'autocoscienza degli studenti a scuole determinate con un'etichetta specifica?

Nell'ambito del progetto REACT, i partner si impegnano a sfruttare i contributi montessoriani per promuovere una sfida positiva in tutti i sistemi educativi, o almeno per dare una piccola influenza a questo enorme sforzo.

1.2. I quattro pilastri della pedagogia montessoriana

Il pedagogo italiano don Lorenzo Milani, che operava in un piccolo e povero villaggio di montagna vicino a Firenze con figli di piccoli agricoltori, fu molto chiaro nel dichiarare che i contributi sociali e pedagogici non devono essere solo legati ai loro autori. Al contrario, questi



contributi devono essere autonomi dai loro autori per dare spazio a ulteriori e future innovazioni. Milani era un sacerdote cristiano-cattolico rivoluzionario che si batteva per la libertà di insegnamento e per l'eliminazione di qualsiasi disuguaglianza nell'educazione. Seguendo l'indicazione di Lorenzo Milani, questo articolo si basa sull'analisi del lavoro di Maria Montessori e sulla sua connessione visionaria con l'approccio sociale di Danilo Dolci, passando attraverso i loro contributi innovativi alla pedagogia sociale. I due pedagogisti hanno ispirato una rivoluzione nel campo dell'educazione e, come afferma Lorenzo Milani (Esperienze pastorali, 1958), non erano contenti dell'uso inadeguato della parola "Metodo". Anche se questo è il modo in cui la pedagogia montessoriana viene definita popolarmente, il pedagogista italiano era convinto che il "Metodo" dovesse essere usato nel suo giusto significato, concentrandosi sulla visione dell'anima del bambino che, libero da ostacoli, agisce secondo la sua natura (Montessori, 1990, p. 187). Questo, si spera, aiuterebbe a superare il significato comune che il "Metodo" ha generalmente acquisito nel tempo e ci permetterebbe di sostituirlo con un'altra definizione "concettuale" del Metodo. Secondo la stessa Montessori, possiamo considerare il Metodo come un aiuto alla personalità umana per conquistare la sua indipendenza, dall'oppressione di antichi pregiudizi sull'educazione. (Montessori, 1946)

Ciò che emerge chiaramente dalla dichiarazione della Montessori è che al centro del Metodo c'è la personalità umana, e non è composto solo da un insieme di strumenti e principi da applicare e sfruttare. Nella prospettiva della Montessori, il punto centrale è "la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che devono sostituire i modi frammentati di concepire l'educazione" (Montessori, 1993, p. 11, traduzione nostra).

Le quattro idee fondamentali della pedagogia montessoriana sono poste, a partire dalle premesse di cui sopra, a partire dall'idea dell'essere umano in un processo educativo. La Montessori considerava il bambino come un soggetto di diritti più che un oggetto di diritto, ossia - diceva - un "embrione spirituale", una "mente assorbente" e un "cittadino dimenticato" - potremmo aggiungere altre definizioni suggestive come quelle di "lavoratore vivente" e "nuovo insegnante". Tutte queste definizioni tendono a mettere in evidenza la dimensione legittima del protagonista, che è al centro reale ed effettivo del processo educativo. Questo "processo educativo" non comprende solo lo sviluppo del bambino, ma si estende anche al



progresso della società e dell'umanità. Di conseguenza, anche il ruolo dell'educatore deve essere inteso in modo rinnovato. Piuttosto che assumere la funzione 'positiva' dell'educatore che interviene sul bambino, è importante concentrarsi sulla funzione 'negativa' dell'educatore: osserva il bambino e non interviene su di lui, preferendo agire sull'ambiente di apprendimento. L'obiettivo di questo approccio è rimuovere eventuali ostacoli e promuovere le giuste condizioni per lo sviluppo del bambino. Per quanto riguarda il processo educativo, lo stesso vale per questo sviluppo: è inteso in modo esteso e riguarda tutte le persone che sono coinvolte in un processo educativo. Visto in questa prospettiva, l'ambiente acquisisce una funzione importante per la quale deve essere 'adatto' a favorire lo sviluppo del bambino. Le interazioni con l'ambiente di apprendimento, una volta osservate in una prospettiva montessoriana, devono essere la misura dello sviluppo del bambino. Infine, nel Metodo Montessori il cosiddetto "materiale didattico" viene configurato come "materiale di sviluppo", implementato seguendo l'approccio di "educazione e apprendimento" anziché quello di "insegnamento". Pertanto, il materiale "brevettato" utilizzato nelle scuole Montessori non ha altra funzione che quella di rispondere alle esigenze di crescita del bambino. Per questo motivo, deve rispondere a requisiti precisi, che sono stabiliti in base alle indicazioni delle scienze dello sviluppo, come la Montessori ha indicato e spiegato nelle sue conferenze californiane tenutesi nel 1915).

1.3. Montessori e la dimensione sociale dell'educazione

Tutto questo tenendo conto e basandosi sui presupposti che: (a) il processo educativo riguarda tutti gli attori coinvolti; (b) il processo educativo è inteso come un progresso di lunga durata per le persone, nonché un processo che ha un impatto sull'intera società; (c) il requisito per applicare il Metodo è seguire la crescita delle persone coinvolte, ci sono solide premesse per estenderlo all'intera comunità educativa - diciamo, studenti, adulti, persone con disabilità o condizioni sociali problematiche, tutti gli esseri umani, insomma. Ancora una volta, va notato che il rinnovamento educativo, concettualizzato dalla Montessori, non ha solo una portata individuale, ma anche propriamente sociale. In questa prospettiva incontra l'idea



di Danilo Dolci dell'educazione come innesco sociale, proposta anche da altri autori, come Paulo Freire.

In "L'educazione come pratica di libertà" (1967) e "La pedagogia degli oppressi" (1968), Freire delinea la sua concezione rivoluzionaria: un'educazione realizzata nella comunione tra gli educatori e gli educati, saldamente ancorata alla realtà e al dialogo, con l'obiettivo di emancipare gli individui e trasformare la società. In questa visione, l'insegnamento è qualcosa che 'umanizza' criticamente i suoi protagonisti e 'problematizza' la cultura su cui si fonda la società, dando alle persone la possibilità di superare la condizione storica di emarginazione. Come tale, si oppone drasticamente a quella che Freire stesso chiama educazione "depositaria" o "bancaria", che si limita a "riempire" i soggetti dell'istruzione con contenuti nozionistici da memorizzare in forma acritica.

La "dimensione sociale dell'educazione" è un concetto che può sembrare in contrasto con la caratterizzazione individuale che viene comunemente attribuita alla pedagogia Montessori. In effetti, non solo si tratta di un *cliché* che non corrisponde all'effettiva concezione di Maria, ma è anche una valutazione che trascura la motivazione e lo scopo dell'intero lavoro montessoriano. La pedagogia montessoriana, al contrario, sembra essere in accordo con la dimensione sociale dell'educazione, considerando la concezione pedagogica di Maria non isolata dal suo pensiero filosofico e scientifico. A questo proposito, sembra utile illustrare le idee proposte da Maria Montessori durante l'ultimo periodo del suo lavoro di riflessione e sperimentazione.

La letteratura è utilizzata per descrivere la visione montessoriana come particolarmente sensibile alla questione sociale in termini di emancipazione dei lavoratori e delle donne. Nell'ultimo periodo del suo lavoro, dagli anni Trenta del 1900, le preoccupazioni della Montessori riguardavano il problema della guerra e della pace. L'ampio spettro coperto dalla riflessione della Montessori ha fornito molteplici contributi al livello passato e presente della ricerca e dell'educazione - da un punto di vista filosofico, scientifico e pedagogico.

Il progetto REACT vuole proporre una motivazione per problematizzare l'opinione di coloro che sono convinti che la Montessori debba essere relegata in una certa fase di crescita dell'individuo e limitata allo sviluppo psico-fisico dei bambini - e che alla fine dell'infanzia il "Metodo" non sia semplicemente più valido. Dalla pubblicazione de "Il segreto dell'infanzia"



(titolo italiano: *Il segreto dell'infanzia*, nell'edizione originale francese *L'Enfant*, 1936), riscoprire l'infanzia è l'imperativo a cui le società contemporanee devono essere chiamate, non solo a livello pedagogico, ma più ampiamente a livello culturale e sociale. Il messaggio della Montessori deve essere seguito se vogliamo cogliere il 'segreto dell'infanzia', considerato prezioso per lo sviluppo dell'umanità e del suo futuro. Questo è stato lo spirito che ha spinto l'ultimo lavoro della Montessori sull'"educazione cosmica", un tema che chiarisce l'orizzonte entro il quale si colloca la proposta, essendo la prospettiva antropologica che caratterizza l'intero lavoro della Montessori. Tale prospettiva è fondamentale, poiché significa che solo l'identificazione della natura umana ci permette di lavorare per la sua realizzazione. Ecco perché l'antropologia sviluppata dalla Montessori riserva tanta importanza al ruolo della pedagogia, intesa come "aiuto alla vita" e come contributo affinché la persona raggiunga il suo normale sviluppo. Questa idea pone Maria molto vicina alle posizioni di Danilo Dolci, considerando che un "nuovo umanesimo" è spesso un argomento che cede a un apprezzamento puramente retorico dell'uomo. La Montessori evidenzia una considerazione senza precedenti di ciò che gli esseri umani devono fare per raccogliere le sfide attuali. Queste sfide attuali sono oggi molto impegnative e declinate in modo nuovo - si pensi agli alti sviluppi scientifici, tecnici e tecnologici che l'umanità ha prodotto. La pedagogia è strettamente legata alla promozione della condizione e dei diritti umani. Come conseguenza diretta dell'applicazione di questo principio in un contesto scolastico, sembra possibile impegnarsi per una pedagogia rispettosa in termini di differenze, generazioni e genealogie. Da qui l'imperativo che scaturisce dalla riflessione montessoriana: combinare la rivendicazione dell'unità con la salvaguardia del pluralismo, partendo dal livello individuale e arrivando al livello comunitario. Nel farlo, dobbiamo essere consapevoli che la pari dignità della persona umana non è una mera affermazione, ma deve essere invece riconosciuta e rispettata in un contesto in cui sono presenti diversità personali e relazionali. Questa concezione richiama una pedagogia attiva che promuove sia l'approccio multiculturale che un insieme attivo di modelli didattici, non limitandosi a un'idea passiva di rispetto, ma considerando le diversità come valori arricchenti. A un livello molto radicale, il carattere essenziale della nuova antropologia secondo la Montessori è l'affermazione che non esistono razze, ma un'unica razza, quella umana. Sulla base di tali convinzioni, le differenze tra gli uomini costituiscono un vantaggio e



quindi l'umanità è chiamata a lavorare in modo cooperativo per la costruzione di una civiltà adeguata.

1.4. Collegamenti concettuali tra l'educazione cosmica e lo sviluppo delle soft skills

L'"educazione cosmica" della Montessori promuove la necessità di crescere un uomo consapevole della propria responsabilità e in grado di partecipare consapevolmente al processo evolutivo cosmico. Il "Principio di responsabilità", sostenuto da Hans Jonas trent'anni dopo nell'omonimo libro, è già presente nel carattere teleologico della realtà montessoriana, in termini di coscienza dell'uomo e della responsabilità etica che ne deriva: i pensatori critici difendono le loro convinzioni senza pregiudizi. A livello di impatto sociale, il "compito cosmico" può sostenere lo sviluppo della comprensione umana e della solidarietà, oggi definite "soft skills". A livello di impatto pedagogico, l'educazione cosmica deve basarsi sulla conoscenza del bambino/uomo, che verrà di volta in volta organizzata e resa sistematica. Secondo le specifiche di Maria, questa "visione dell'insieme" dovrebbe far parte delle attività di istruzione e apprendimento. In questo modo, l'intelligenza degli studenti e l'intelligenza collettiva delle comunità educative scolastiche saranno aiutate a svilupparsi pienamente. Questo supporto è efficace perché l'interesse si diffonde verso tutto, e tutto è collegato agli altri e ha il suo posto nell'Universo. Pertanto, la domanda principale a cui il bambino deve rispondere è la conoscenza del "mondo immenso" (ibid. Montessori). Concretamente, l'"educazione cosmica" implica "dare al bambino un'idea di tutte le scienze, non già - *sottolinea la Montessori* - con dettagli e chiarimenti, ma solo con un'impressione: si tratta di seminare le scienze" per accompagnare il bambino verso una nuova mentalità e renderlo capace di coltivare le scienze con spirito tecnico non meno che etico (ibid. Montessori).



1.5. Il contributo di Maria Montessori allo sviluppo del pensiero critico

L'educazione della mente e del corpo (della mente e del cuore, dell'intelletto e della mano) si fonde nella proposta educativa della Montessori per rafforzare la personalità dell'individuo, la grandezza dell'umanità e la promozione di tutti gli esseri umani. Muove i passi da una nuova considerazione della natura del bambino, che viene considerato artefice del proprio sviluppo e autore di un lavoro ripetuto e preciso in un ambiente di apprendimento ordinato e suscitatore di interessi. L'obiettivo di questa sezione è di evidenziare gli aspetti e le dinamiche che contribuiscono alla formazione e alla valorizzazione della personalità umana per Maria Montessori nella prospettiva dell'"educazione come aiuto alla vita". La Montessori ha affermato che l'indipendenza è la prima base del concetto di "personalità". La personalità inizia quando l'ego si è sciolto dai legami dell'ego altrui e inizia a funzionare da solo. La personalità, quindi, è guidata dalla percezione del proprio valore e per confermare e migliorare questa percezione l'individuo è spinto a cercare compiti sempre più importanti da svolgere. Ciò implica che, sebbene le relazioni bambino-adulto siano asimmetriche (figli-genitori, alunni-insegnanti, ecc.), tali relazioni devono sempre essere basate sull'uguaglianza. Da qui la consapevolezza che la persona, attraverso un processo di personalizzazione, conquista la propria personalità (Maria Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo, scritti e documenti inediti e rari*, Augusto Scocchera, edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, solo italiano). Nella visione montessoriana, la personalità implica l'indipendenza. Imparare a fare da soli è indispensabile per imparare a essere, a fare e a fare con gli altri, contribuendo all'organizzazione sociale della vita comunitaria. Per la Montessori, senza indipendenza non c'è integrazione di funzioni e processi, non c'è autocontrollo, né apertura costruttiva agli altri e all'ambiente.

Per un bambino di sei mesi, ad esempio, muovere dei passi nel cammino dell'indipendenza può significare lasciare liberamente il suo lettino per andare a cercare la mamma o la persona che si prende cura di loro ogni volta che è necessario, senza chiedere un aiuto esterno. La costruzione dell'indipendenza richiede, quindi, di esercitare pienamente il potenziale umano in un ambiente preparato che rispetti le esigenze di crescita e sviluppo dell'essere umano: in



questo caso, si tratta della conquista di livelli successivi di indipendenza fisica. La costruzione della personalità richiama quindi alcuni concetti come "ambiente preparato", "lavoro sensorio-motorio-mentale", "affettività" e "socialità". Richiede, quindi, un lavoro spontaneo che deve essere adeguato alle forze psicofisiche del bambino, ma anche appassionato, instancabile e personale. Questo lavoro deve aderire agli interessi e alle motivazioni, in quanto viene svolto con libertà e rispettando i tempi e i ritmi di concentrazione del bambino e perché mette in relazione il bambino (e l'adolescente) con se stesso, con gli altri e con l'ambiente naturale e sociale.

L'indipendenza è legata alla capacità di comprendere il mondo che ci circonda e di esprimere la nostra opinione con l'obiettivo di essere compresi. Non è possibile essere indipendenti senza essere in grado di esprimere il nostro senso critico. L'approccio Montessori promuove il *problem solving* e le capacità di pensiero critico in molti modi. Ai bambini viene richiesto di sviluppare ipotesi sui problemi e di trovare le proprie soluzioni. Nell'approccio Montessori, i contenuti scientifici non vengono semplicemente trasmessi. Agli studenti non viene chiesto di seguire le presentazioni degli insegnanti e poi di ripetere i contenuti delle presentazioni. Al contrario, l'approccio Montessori implica un'esplorazione personale dell'argomento, una consultazione individuale di tutti i materiali per sviluppare una presentazione unica e ben documentata dell'argomento.

Il ruolo dell'insegnante nella visione montessoriana è quello di preparare l'ambiente. Come spiegheremo di seguito, l'ambiente di apprendimento Montessori è inteso sia fisicamente che concettualmente. Rispetto a questo, un ambiente preparato si riferisce a una selezione accurata dei materiali e a una metodologia di discussione ben preparata. Metodologie come quelle a cui si fa riferimento/basate sui metodi di Inchiesta possono essere considerate un buon modo per applicare l'approccio Montessori *non trasmissivo*. Questo nuovo ruolo dell'insegnante e i caratteri dello spazio di apprendimento hanno un impatto pedagogico immediato e un significato profondo che deve essere sottolineato, senza ignorare ciò che è, forse, meno evidente ma non meno importante. A questo proposito, una citazione può essere estremamente significativa: è necessario che la società liberi i bambini come "prigionieri della civiltà, preparando per loro un mondo adatto ai loro bisogni supremi, che sono bisogni



psichici". (Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970, p.99, nostra traduzione) Lo studio delle materie scientifiche e umanistiche con un approccio critico è il modo per rendere gli studenti liberi e preparati a essere cittadini attivi.

1.6. L'ambiente di apprendimento e gli spazi di apprendimento nella prospettiva montessoriana

Abbiamo illustrato in precedenza l'idea di un "ambiente preparato" Montessori, e abbiamo sottolineato come sia da considerarsi uno degli elementi principali del Metodo che equipaggia il bambino con materiali, sia fisici che concettuali, da esplorare liberamente in modo collaborativo per migliorare le sue capacità cognitive. La Montessori afferma che: "La mano umana, così delicata e così complicata, non solo permette alla mente di rivelarsi, ma consente a tutto l'essere di entrare in relazioni speciali con il suo ambiente" (Montessori, 1936, 1992, p.81). Il gesto e l'uso specifico delle mani è considerato, come ben noto, in Montessori un contributo specifico allo sviluppo dei bambini.

Per Maria Montessori, lo sviluppo cognitivo dei bambini è legato allo sviluppo fisico. Secondo studi recenti (Fogassi, 2019), in questa affermazione la Montessori ha anticipato la relazione che lo sviluppo dei bambini ha con la presenza dei "neuroni specchio".

Secondo la teoria dei 'neuroni specchio', la presenza di questa categoria di neuroni spiega perché il sistema motorio può rispondere alla visione di atti motori eseguiti da altri e quale può essere la loro funzione. L'ipotesi generalmente accettata è che i neuroni specchio siano necessari per una comprensione immediata dell'azione degli altri (G. Rizzolatti, L. Craighero, 2004).

I materiali dell'ambiente di apprendimento Montessori hanno questo scopo: aiutare il bambino ad assorbire le conoscenze utilizzando i sensi delle mani - la ripetizione dei compiti implica una migliore comprensione dei concetti. La natura dei materiali non è permanente, la storia dell'umanità dimostra che le reazioni cognitive possono cambiare quando cambia l'insieme tecnologico degli strumenti.



Come esempio, possiamo citare le risorse cognitive legate all'uso dello smartphone. Questo strumento offre la possibilità di effettuare qualsiasi ricerca e di trovare le informazioni desiderate in pochissimo tempo. Se da un lato l'accesso rapido a questo enorme archivio virtuale ha facilitato l'ottenimento di informazioni da parte delle persone, dall'altro è stato evidenziato da diversi studi (Frith e Kalin, 2015; Özkul e Humphreys, 2015) che il rapido recupero di informazioni influisce negativamente sulla memoria personale, sulla capacità di ricordare episodi della propria vita, i luoghi visitati e le persone incontrate. In conclusione, se la tecnologia mobile aumenta l'accesso alle informazioni per molte persone, in realtà può avere ripercussioni negative sull'attenzione, sulla memoria e sulle prestazioni cognitive degli individui (Wilmer et al., 2017). Al giorno d'oggi gli insegnanti possono isolare gli studenti in un ambiente preparato, dove queste tecnologie non sono ammesse, e possono utilizzare solo i materiali montessoriani tradizionali. Ma chiunque può evitare l'uso di questi materiali agli studenti che sono comunque sopraffatti da queste tecnologie. Ciò che gli insegnanti e le scuole possono fare è "preparare l'ambiente" e creare approcci e metodologie per un uso cognitivo corretto e positivo di questi dispositivi.

Sappiamo che lo scopo della Montessori di creare materiali per i bambini si basa sulle sue definizioni dei diversi periodi sensibili della crescita e dello sviluppo del bambino, e sappiamo che questa conclusione era basata sulla ricerca e sull'osservazione. Ne 'I segreti dell'infanzia' c'è una famosa citazione in cui Maria descrive una bambina che fa scivolare i cilindri dentro e fuori dai loro contenitori. (Montessori, 1936, 1992 p.120-121). Notò come la bambina lavorasse con precisione e fosse orgogliosa del proprio lavoro. Per la Montessori, questa era la prova di come la mano sia connessa al cervello, sottolineando che la ripetizione di movimenti e azioni, così come l'uso di materiali concreti, rendono più agevole e facile l'assimilazione di concetti e abilità. Inoltre, la Montessori sottolinea come i materiali siano utili per coltivare motivazioni e percorsi personali attraverso l'autocorrezione, a causa di tentativi ed errori. Inoltre, i materiali hanno un ruolo chiave nel promuovere e sviluppare il senso di autocritica del bambino, così come l'apprendimento esperienziale, l'autoefficacia e l'indipendenza.

Tutto ciò considerato, le tecnologie mobili e virtuali rappresentano una sfida e un'opportunità significativa se vengono accettate come base fertile per l'adattamento dei materiali montessoriani. Da un lato, le tecnologie intelligenti incoraggiano un approccio personale alla



conoscenza e possono essere strumenti utili anche in una prospettiva montessoriana. In questo contesto, i dispositivi mobili intelligenti possono essere sfruttati dagli studenti per migliorare le loro prestazioni e sostenere la loro auto-riflessione, favorendo lo sviluppo di nuove competenze. Come già detto, se gli insegnanti utilizzano le tecnologie intelligenti solo per mantenere la routine degli studenti, per abbreviare il processo di ottenimento delle informazioni o per riprodurre lo sforzo della memoria, l'impatto di queste tecnologie sarebbe molto limitato e quasi negativo per il processo educativo. Tuttavia, se l'ambiente di apprendimento è tecnologicamente preparato e l'utilizzo dei dispositivi intelligenti da parte degli studenti è orientato positivamente dagli insegnanti, l'autonomia degli studenti sarà guidata dalle loro esigenze e interessi di sviluppo.

In questo senso, la preparazione dell'ambiente di apprendimento è un compito difficile per gli insegnanti, ma se realizzato correttamente, questa preparazione contribuisce alla creazione di uno spazio stimolante di auto-autonomia ed esplorazione per gli studenti. Devono essere tecnologicamente preparati in anticipo, possedendo adeguate competenze digitali e metodologiche. In questa prospettiva, l'uso di dispositivi intelligenti all'interno dei processi educativi implica l'applicazione di un approccio investigativo e problematico alla conoscenza. Un concetto fondamentale dell'approccio montessoriano all'ambiente di apprendimento è la ridefinizione degli spazi fisici di apprendimento. Siamo tradizionalmente abituati a vedere i nostri studenti delle scuole superiori seduti in file di banchi senza libertà di movimento, senza autonomia nella proposizione dei contenuti, leggendo e ripetendo le stesse pagine dello stesso libro di testo tutti insieme allo stesso tempo - ed essendo consapevoli che la punizione è sempre in agguato se viene pronunciata una sola parola. Non c'è nulla di più lontano dall'idea montessoriana di classe.

Un ramo pedagogico innovativo considera fermamente l'istruzione *orientata ai libri di testo* un approccio passivo e superato. Secondo questi autori, i libri di testo non consentono agli studenti una libera esplorazione degli argomenti. Inoltre, questo approccio limita la capacità degli studenti di esprimere scelte personali all'interno del processo educativo, non valorizzando così i loro input attivi con una conseguente mancanza di indipendenza e creatività (Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen, S.V., Horsley, M., 2005).



Come è noto, la struttura dei libri di testo non è molto flessibile e questa natura rigida limita la personalizzazione del percorso educativo, che dovrebbe invece essere realizzato in base alle esigenze individuali degli studenti. Gli autori a cui ci riferiamo riconoscono che i libri di testo soddisfano l'esigenza degli insegnanti di avere un riferimento solido su cui fare affidamento quando applicano il programma scolastico/di classe. Allo stesso tempo, l'applicazione di un insegnamento *orientato ai libri di testo* attenua le preoccupazioni dei genitori e dei presidi di non essere in linea con i contenuti.

L'idea montessoriana di ambiente di apprendimento fisico e concettuale si basa sulla proprietà del lavoro personale degli studenti. In questo scenario, l'approccio montessoriano all'ambiente di apprendimento comprende anche la performance sensoriale sperimentata dai bambini (e dagli studenti più grandi) quando lavorano con i materiali di sviluppo, in quanto è essenziale per lo sviluppo cognitivo del cervello. Così considerato, in un ambiente sociale e tecnologico in evoluzione, anche lo spazio di apprendimento deve essere riconcettualizzato.

Se l'esperienza sensoriale in un percorso educativo montessoriano tradizionale è potenziata dallo sfruttamento dei materiali, una concezione allargata dello spazio educativo dovrebbe considerare anche la rilevanza dell'educazione all'aperto. L'esperienza sensoriale fisica complessiva degli studenti sarebbe arricchita dalle attività svolte al di fuori degli spazi interni della scuola classica e il movimento all'aperto avrebbe un impatto positivo sul processo educativo - su materie specifiche ma anche in termini generali. Ad esempio, la Storia è strettamente legata agli spazi (ad esempio lo stato, i luoghi, i monumenti, ecc.) e l'"incontro" fisico con gli oggetti contribuirebbe notevolmente a scatenare una reazione concettuale ed emotiva negli studenti.

L'evoluzione della pedagogia contemporanea sta seguendo questa direzione che Maria, con la sua concezione rivoluzionaria dell'ambiente di apprendimento, ha contribuito a tracciare. Le idee montessoriane sono la base concettuale di un'ampia gamma di strumenti didattici che



rientrano nella "famiglia" del *Project-Based Learning*¹. Tutte le forme di istruzione incentrate sullo studente e basate sui principi costruttivisti (come l'apprendimento come processo specifico del contesto, il coinvolgimento proattivo dei discenti, l'attenzione alle interazioni sociali e la condivisione delle conoscenze incoraggiata da questi metodi) sono considerate un tipo particolare di "Apprendimento basato sull'indagine"². Questa tendenza attuale e i relativi strumenti e metodologie possono essere considerati come conseguenze culturali del porre l'"osservazione" e l'"esplorazione" al primo posto dello sforzo pedagogico contemporaneo. La Montessori, seguita da molti costruttivisti, afferma che gli studenti hanno bisogno di opportunità per costruire la conoscenza affrontando in modo autonomo le interazioni con le situazioni reali, affrontandole da soli e conducendo indagini ed esplorazioni per risolvere problemi e trovare soluzioni. Alcuni autori (Wurdinger et al, 2007; Wrigley, 2007; Thomas 2000) sostengono che la libertà di esplorazione (grazie alle attitudini di problem-solving che vengono sviluppate e sfruttate per progettare e risolvere i problemi) è una sfida cognitiva che richiede agli studenti un alto livello di impegno.

Adattare gli spazi fisici di apprendimento non significa richiedere nuovi edifici scolastici o enormi quantità di denaro: La Montessori suggerisce di agire immediatamente per un ripensamento degli spazi educativi, lavorando con ciò che è a nostra disposizione in questo momento. Un punto di partenza potrebbe essere la ridefinizione della disposizione all'interno dell'aula, lasciando agli studenti una maggiore flessibilità nel cambiare l'impostazione dei banchi, ad esempio passando da file allineate a un'impostazione circolare se è funzionale alle attività. Ci sono molti suggerimenti pratici, abbastanza facili da accogliere, per rendere più confortevole il rapporto tra studenti, insegnanti e spazi educativi - per esempio trovare alcuni luoghi interni dove sia possibile avere momenti di relax e meditazione.

¹ In breve, possiamo definire il Problem-Based Learning come una strategia educativa. Un metodo per organizzare il processo di apprendimento in modo tale che gli studenti siano attivamente impegnati a trovare le risposte da soli.

² L'apprendimento basato sull'indagine è una strategia educativa in cui gli studenti seguono metodi e pratiche simili a quelli degli scienziati professionisti per costruire la conoscenza (Keselman, 2003).



1.7. Il "processo educativo" Montessori come motore del cambiamento sociale

È ampiamente noto che gli insegnanti Montessori prestano molta attenzione alle diversità culturali dei bambini, essendo la loro principale attività di facilitazione incentrata su un approccio di "insegnamento culturalmente reattivo". L'insegnamento culturalmente reattivo implica che gli insegnanti incorporino le culture di origine degli studenti nelle loro lezioni (Ladson-Billings, 1995). La valorizzazione delle diverse culture e della conoscenza reciproca implica nella Montessori, soprattutto nei contesti USA dove la questione è ben radicata e quindi più evidente, che il bagaglio culturale degli studenti diventi una parte del percorso educativo comune - e non un patrimonio individuale che lo studente porta all'attenzione dei compagni e degli insegnanti, né una mera celebrazione della diversità culturale. Gli studenti sono stimolati a coltivare e mostrare una profonda conoscenza delle diverse storie culturali delle comunità che coesistono in classe.

Considerando specifiche macroaree di apprendimento, come la Letteratura e la Storia, gli studenti sono chiamati a esplorare reciprocamente i contenuti culturali e, come affermato da Mario Montessori, figlio di Maria, possono descrivere la scuola come un ambiente culturalmente marcato in cui diventano sempre più familiari con gli aspetti fondamentali della propria e dell'altrui cultura, ampliando così il loro orizzonte culturale (M. Montessori, 1976). Le indicazioni di Mario suggeriscono la necessità di concentrarsi sul background personale del bambino, in quanto è un elemento intrinseco del Metodo Montessori. Questo approccio è esplicativo dell'applicazione del Metodo Montessori soprattutto negli Stati Uniti e nei Paesi europei del Nord: qui, il Metodo Montessori è inteso anche come chiave per la promozione delle tradizioni linguistiche e culturali. A questo proposito, vale la pena citare un'esperienza di integrazione dell'approccio Montessori nei programmi di immersione basati sulla lingua e sulla cultura hawaiana (C. Debs, K. E. Brown, 2017).

La Montessori indica che gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad esplorare il mondo che circonda la scuola, dove possono trovare altri stimoli culturali e sociali. Questa è una delle basi della "pedagogia culturalmente sostenibile", che non solo incorpora e descrive le altre culture, ma le considera come parte dell'intero patrimonio della scuola e della comunità.



Essendo semplice da capire, questo approccio ha delle conseguenze pratiche adeguate. Le pratiche educative culturalmente reattive sottolineano non solo il retroterra culturale di ogni studente, ma supportano anche gli insegnanti nello sviluppo della consapevolezza degli studenti sui propri pregiudizi e preconcetti impliciti. L'obiettivo è far capire agli studenti se e perché hanno un retroterra culturale (e spesso costruito inconsciamente) di pregiudizi, che è un fatto implicito dell'ambiente sociale e culturale in cui ogni persona è cresciuta. L'educazione culturalmente reattiva illumina anche il modo in cui le strutture sociali, che concedono privilegi agli individui, sono complessivamente socialmente discriminatorie e incoraggia gli insegnanti ad apportare un cambiamento nelle loro classi e scuole in base a questa consapevolezza. Una letteratura coerente sostiene che gli studenti che frequentano scuole razzialmente e culturalmente diverse traggono da questa diversità vantaggi sia accademici che sociali (Bohrnstedt, Kitmitto, Ogut, Sherman, & Chan, 2015). Infatti, gli studenti delle scuole melting-pot possono creare reti sociali e competenze sociali più ampie (Braddock & Gonzalez, 2010; Wells, Fox, & Cordova-Cobo, 2016). Tuttavia, nonostante le solide prove in questa direzione, sembra che le scuole pubbliche europee non abbiano fatto progressi nella creazione di programmi di studio basati su un approccio multiculturale reale ed efficace. La diversità culturale è qualcosa che nelle scuole dell'UE, soprattutto nei Paesi mediterranei o orientali, continua ad essere principalmente legata e limitata a scopi celebrativi.

Negli ultimi decenni, un numero crescente di responsabili politici a livello regionale e nazionale ha lavorato per gettare le basi per accogliere e, auspicabilmente, sistematizzare queste diversità culturali nel quadro più generale dell'istruzione europea (ad esempio, il Libro Verde "Migrazione e mobilità: sfide e opportunità per i sistemi educativi dell'UE"; "Anno europeo del dialogo interculturale", 2008), per prevenire la segregazione e l'esclusione sociale. Tuttavia, la mentalità alla base di questo sforzo si basa sulla promozione della diversità scolastica (si veda il Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti, 2016) come strumento per prevenire qualcosa di negativo che potrebbe accadere a causa di questa "contaminazione culturale". La Montessori suggerisce una prospettiva completamente diversa: la diversità culturale è una grande opportunità per cambiare e migliorare i contenuti del curriculum scolastico, educando gli studenti ad apprezzare criticamente prospettive



diverse dalle proprie e, in generale, questa prospettiva si applica a tutte le materie come Storia, Letteratura, Matematica, Religioni.

Alcuni autori (Scoppola, 2007) introducono il valore delle tradizioni nazionali e la loro rilevanza in un quadro educativo progressivo. La scuola ha il ruolo, secondo loro, di essere "trasmissiva" in modo positivo. Non possiamo dare spazio a questo dibattito intellettuale di alto livello in poche righe, anche se siamo convinti che l'esplorazione e la facilitazione che la Montessori indica come faro del processo educativo, possano aumentare sensibilmente la libertà degli studenti nell'approccio ai contenuti educativi. Se adeguatamente preparato ad accogliere e valorizzare le diversità culturali, siamo certi che un contesto scolastico multiculturale non può minacciare né intaccare il ruolo delle tradizioni regionali, culturali e religiose: al contrario, può essere un modo proattivo per rinnovare e rendere più vivo l'atteggiamento degli studenti nei loro confronti.

Negli Stati Uniti e nell'Unione Europea (Deb, 2012), e diciamo pure non a caso, la ricerca mostra che le famiglie a basso reddito hanno meno probabilità di partecipare alla scelta dei programmi scolastici. Il risultato è che anche i programmi intesi e progettati per promuovere la diversità come valore della comunità potrebbero finire per escludere, più che includere, le famiglie economicamente svantaggiate e quelle con un retroterra culturale diverso.

La mera e generica celebrazione della diversità può diventare un innesco per la creazione di divisione piuttosto che di inclusione: l'idea di essere in un melting -pot culturale, invece, è oggi una parte naturale del sentimento degli studenti nella maggior parte delle scuole (nei settori pubblici sembra essere più evidente), con un significato ben radicato e specifico. È importante ricordare qui come, nella maggior parte dei Paesi dell'UE, la Montessori sia popolare nel settore privato e le scuole Montessori sono generalmente considerate una rete di scuole non multiculturali. Tuttavia, le tendenze dei dati dimostrano quanto sia pregiudizievole questa percezione, perché dagli anni '70, soprattutto negli Stati Uniti, l'approccio Montessori si è espanso in modo esponenziale anche nelle scuole pubbliche. Questa crescita ha incoraggiato una serie specifica di studi il cui obiettivo era dimostrare come lo spirito originale di Montessori fosse rispettato. La letteratura sulle scuole pubbliche Montessori si è concentrata finora su due elementi: in primo luogo, sull'esame del modo in cui gli educatori pubblici Montessori mantengono la fedeltà all'approccio originale Montessori, e in secondo



luogo sulla valutazione dell'efficacia dell'applicazione dell'approccio Montessori per quanto riguarda i futuri risultati accademici degli studenti di basso livello (Lillard, 2006). In questa fase, non molti autori hanno concentrato i loro studi sulla valutazione della diversità socioeconomica di specifici sottogruppi di studenti. Non disponiamo di una letteratura sufficiente per presentare tali risultati sull'impatto dell'approccio Montessori sui sottogruppi di studenti socialmente svantaggiati, ma possiamo presentare come lo spirito di libertà e la ricerca della libera esplorazione possano contribuire ad alleviare i problemi sociali e a creare uno spirito comunitario all'interno della scuola.

1.8. Il ruolo dell'istruzione nello sviluppo delle competenze sociali e delle soft skills

Negli ultimi anni, sono stati esaminati diversi metodi di insegnamento e diverse filosofie educative per capire se e come influenzano l'autostima, l'autoefficacia, i comportamenti anti-prosociali e pro-sociali dei bambini (Castellanos, 2003). Ai bambini Montessori viene richiesto di lavorare in gruppo e i loro compiti quotidiani sono legati alla condivisione di informazioni e azioni. Questa pratica può consentire loro di sviluppare buone e naturali abilità sociali, inoltre i loro livelli di aggressività verbale e fisica tendono normalmente a diminuire. La loro capacità di lavorare in gruppo è anche correlata a livelli più elevati di autoefficacia per i risultati accademici e di autoefficacia per l'apprendimento. Sappiamo che gli educatori e gli psicologi concentrano sempre più la loro attenzione sull'apprendimento emotivo degli studenti, che dovrebbe essere tenuto in adeguata considerazione nelle scuole (Elias et al., 1997). L'apprendimento emotivo è sempre legato allo stile emotivo di una persona e alla sua capacità psicologica di adattarsi al contesto. Durante la recente epidemia, intere società e poi gli studenti sono stati costretti a situazioni forti e prolungate di stress e isolamento. Studi recenti dimostrano che lo stile di coping orientato alle emozioni utilizzato dagli studenti per affrontare le difficoltà è stato direttamente collegato a una maggiore presenza di sintomi ansiosi e a cambiamenti nell'umore, nel sonno e nelle reazioni comportamentali e cognitive - mentre gli stili orientati al compito favoriscono l'adattamento psicologico con meno sintomi



(Casagrande, F. Favieri, R. Tambelli, G. Forte, 2020). Anche in questa attuale educazione forzata all'e-learning, l'ambiente scolastico è probabilmente uno dei contesti più importanti per l'apprendimento delle abilità e delle competenze emotive (Mayer & Salovey, 1997). L'emergenza pandemica sembra mettere tutto in secondo piano, anche le esigenze educative emotive di coloro che devono migliorare le loro capacità di riconoscere, esprimere e regolare meglio i propri sentimenti. La Montessori suggerisce che l'attenzione all'autonomia deve essere considerata una priorità in qualsiasi situazione (pandemia o meno) e che è una contraddizione trasmettere semplicemente dei contenuti senza promuovere l'autonomia. Questa autonomia è stata tradizionalmente equiparata alla "capacità di scelta" (Katz & Assor, 2007): senza questa soft skill, la motivazione intrinseca verso gli interessi e gli obiettivi personali degli studenti (Reynolds & Symons, 2001) non può essere raggiunta, creando così un "non-senso educativo". Gli autori hanno sostenuto che l'autonomia degli studenti può essere tradotta in autonomia organizzativa e proprietà dell'ambiente di apprendimento, autonomia procedurale e autonomia cognitiva, nonché in una vera e propria proprietà del processo di apprendimento (Stefanou e al., 2004). Tra questi tre tipi di autonomia, l'attività di educare all'autonomia cognitiva (nel significato tradizionale e originale di *edu-cere*, sostenere qualcuno e condurlo in un luogo) è considerata la più influente nello sforzo di sviluppare la motivazione intrinseca degli studenti. Il sostegno all'autonomia è anche in contrasto con il controllo, inteso come interventi esterni che minano l'autonomia di una persona. Questo processo di sostegno della motivazione, come vero primo e rilevante passo di qualsiasi relazione educativa, corrisponde alla filosofia montessoriana, dove i bambini sono trattati come fenomeni naturali da osservare e comprendere (Montessori, 1964). Gli studenti devono avere l'autonomia di scegliere i "lavori" all'interno di un "ambiente preparato" che li interessa e li stimola (Hainstock, 1997, pag. 81). Gli insegnanti Montessori sostengono l'autonomia degli studenti bilanciando attentamente l'osservazione e l'intervento. Ciò implica anche che gli studenti possono essere lasciati da soli quando sono interessati e concentrati sulle loro attività, mentre gli insegnanti intervengono per aiutarli a fare delle buone scelte quando diventano improduttivi e disinteressati a ciò che nel linguaggio montessoriano è sempre definito come 'lavoro'. L'attenzione alla motivazione degli studenti può essere utile anche per sostenere il loro interesse verso argomenti per i quali non mostrano attenzione o



un'attitudine naturale. Una delle principali conseguenze dello sviluppo dell'autonomia è che gli studenti sono portati a valutare la rilevanza degli argomenti che hanno nel curriculum scolastico. Questo avviene proponendo opzioni di nuove attività ("lavoro") quando è necessario, per evitare comportamenti di disturbo e negativi (Lillard, 2005). Molti autori (non solo all'interno del ramo di studi Montessori) dimostrano che, nella pratica educativa, questo equilibrio tra osservazione e intervento è efficace per promuovere e sviluppare la motivazione intrinseca degli studenti all'apprendimento (Rathunde & Csíkszentmihályi, 2005). L'esperienza in ambiente montessoriano dimostra che tali pratiche volte alla promozione dell'autonomia degli studenti (nel senso indicato sopra) sono in linea con i postulati delle teorie motivazionali contemporanee. Inoltre, queste pratiche potrebbero essere efficaci per aiutare gli studenti a interiorizzare la motivazione esterna per la formazione scolastica in tutti gli argomenti presentati nel curriculum scolastico.



2. Capitolo 2 - Danilo Dolci: "Ognuno cresce solo se sognato".

2.1. Note biografiche

Danilo Dolci è nato vicino a Trieste nel 1924, figlio di una madre slava devota e di un padre italiano scettico che lavorava per le ferrovie e divenne capostazione. Danilo si è formato come architetto e ingegnere. Da studente ha pubblicato le opere "La scienza delle costruzioni" e "La teoria del cemento armato". Fu salutato come un uomo dal futuro brillante.

Era anche un cattolico profondamente devoto. Invece di intraprendere immediatamente una carriera professionale, abbandonò tutto per lavorare per un certo periodo con un sacerdote straordinario, don Zeno Saltini, che aveva aperto un orfanotrofio per 3.000 bambini abbandonati dopo la guerra. Era ospitato in un ex campo di concentramento vicino a Modena, e don Zeno lo chiamò Nomadelfia: un luogo dove la fraternità è legge. Danilo Dolci è venuto in Sicilia per la prima volta per la sua antica bellezza. Era particolarmente interessato agli edifici greci e aveva deciso di trascorrere una o due settimane a Segesta per studiare le rovine. Ma l'uomo con un interesse professionale per i templi dorici era anche e soprattutto un uomo di coscienza e di amorevolezza. Ciò che lo trattenne in Sicilia per il resto della sua vita e che gli fece rinunciare a un futuro professionale redditizio fu la miseria attuale dell'isola. Durante la sua visita, un bambino morì di fame. La gigantesca miseria della Sicilia era un ordine per lui. Bisognava semplicemente fare qualcosa.

Migliaia di persone vivevano in buche nel terreno e in baraccopoli peggiori di quelle di Calcutta, senza elettricità, acqua, servizi igienici. Vivevano sull'orlo della fame, oppressi dall'ignoranza, dall'analfabetismo, dalla superstizione, dalla paura, dall'ingiustizia, dall'oppressione della mafia, dall'indifferenza della Chiesa e soprattutto dalla disperazione onnipresente della disoccupazione. Danilo si stabilì a Trappeto, una baraccopoli di campagna. Sposò una sua vicina di casa, una vedova con cinque figli. Dalla loro piccola casa, priva delle



consuete comodità, lanciò la sua campagna contro la miseria che lo circondava. Era solo, di fronte all'ostilità della Chiesa, del governo, dei proprietari terrieri e della mafia. Sicuramente, solo con una fiamma di fede nel cuore poteva affrontare l'odio, la corruzione, l'ignoranza, la superstizione, la brutalità, l'indifferenza, la povertà, l'abbandono e la disperazione. Ma li affrontò e vinse le sue vittorie. Visse al livello di coloro che cercava di aiutare, cercando di far lievitare il grumo con l'amore e la conoscenza, in modo che si sollevasse da solo.

In primo luogo, c'era il gigantesco problema della disoccupazione. Il lavoro, insisteva Dolci, non è solo un diritto, ma anche un dovere. Ispirato da questa idea, organizzò il suo famoso 'sciopero al contrario', in cui i disoccupati protestarono andando a lavorare. Dolci e i disoccupati iniziarono a lavorare su una strada locale che aveva bisogno di essere riparata. Furono arrestati. Non ci fu violenza, perché Dolci era un discepolo del Mahatma Gandhi e credeva in un approccio non violento come questione di principio. Fornì istruzione e educazione e convinse i genitori a permettere ai loro figli di andare a scuola. Grazie alla sua instancabile campagna, furono costruite tre dighe, che portarono irrigazione, energia e nuovi posti di lavoro. Convinse il governo a portare nuove industrie dal nord e una nuova vita per gli abitanti delle baraccopoli. Senza paura ha smascherato e affrontato la mafia, venendo minacciato più volte di prigione e di morte.

Senza la carità, la conoscenza rischia di essere disumana", scrisse Aldous Huxley nella sua introduzione al libro di Dolci *"Nutrire gli affamati"*, "e senza la conoscenza la carità è destinata ad essere impotente". Oggi un nuovo Gandhi, un moderno San Francesco, deve essere equipaggiato con molto più della compassione e dell'amore serafico. Deve essere una sorta di esperto scientifico e trarre il meglio da entrambi i mondi, il mondo della testa non meno che il mondo del cuore. Solo così il santo del XX secolo può sperare di essere efficace. Danilo Dolci è uno di questi moderni francescani con una laurea".

Dolci era un grande scrittore. I suoi libri sono resoconti notevoli della società che indaga, e la loro accuratezza e perspicacia hanno contribuito a dare una base realistica a qualsiasi progetto di miglioramento. Soprattutto ha dato voce alle persone abbandonate, dimenticate, disperate, senza nome e sofferenti della Sicilia. In modo indimenticabile ha permesso ai



contadini e ai pescatori, alle madri e alle prostitute, ai monelli di strada, ai fuorilegge e ai banditi, alla polizia e ai *mafiosi* di raccontare le loro storie. Dei siciliani ha detto: "C'è Dio in queste persone come il fuoco sotto la cenere".

I profeti sono raramente onorati nei loro Paesi. Agli italiani non piaceva che il disonore della Sicilia fosse mostrato apertamente al mondo. Dolci fu attaccato e sottoposto a un fiume di bugie e abusi. Anche la Chiesa in Sicilia lo deluse. Era sospettosa e, incredibilmente, spesso sembrava più solidale con la mafia che con coloro che, come Dolci, avevano coraggiosamente denunciato i crimini della mafia. Dolci lasciò la Chiesa perché la trovava troppo ristretta e, nelle sue manifestazioni in Sicilia, dannosa.

Ha smesso di essere religioso? Decisamente no! Tutta la sua vita fu l'espressione di un senso religioso profondamente umanitario. È qualcosa che gli unitariani comprendono e con cui simpatizzano. Un amico una volta gli disse: "Non usi più la parola Dio". Dolci rispose: "Quando ho capito che la parola 'Dio' rischiava di creare più confusione che chiarezza, ho smesso di usarla. Non credo più in un Dio personale, non nel vecchio senso tradizionale. Per me la chiave è la creatività. "Creare".... come creiamo? Può essere 'per volontà di Dio' e se non c'è fatalismo, anche questa è una creazione in senso educativo. Ma per me questo non è sufficiente. L'uomo deve anche intervenire per cercare di cambiare le cose, per modificare e perfezionare, e questo è al di fuori del concetto religioso tradizionale. San Paolo dice che dobbiamo essere co-creatori con Dio - che è la stessa idea, anche se Paolo non la espande. Gesù era ambiguo o, meglio, in lui si trovano entrambi i punti di vista. Nelle parabole c'è il pensiero del Dio che condanna. Questo è il vecchio mondo. Ma dice anche: "Il mio Dio è il Dio della vita", e parla del seme che deve morire prima di poter dare frutti freschi. L'importante è che le persone siano creative. Non c'è nulla di più elevato negli uomini e nelle donne. Ma questo è religioso? Alcuni dicono di sì. Qui stiamo cercando di innestare questa possibilità di creatività umana in un atteggiamento fisso del vecchio mondo. La Sicilia occidentale è il nostro campo di sperimentazione, per provare qualcosa che possa diventare valido per il resto del mondo". (Citato da James McNeishe nel suo *Fuoco sotto la cenere*, p.239)



Negli anni '60 Danilo Dolci divenne quasi un eroe-figura di culto nel Nord Europa e in America. I giovani lo idolatravano e si formavano comitati per raccogliere fondi per il suo lavoro. Negli ultimi anni tutto questo è svanito. Le persone trovarono cause più nuove e per loro più affascinanti. Dolci non si pentì, ma continuò il suo lavoro. In effetti, si trattava di un caso: "Se puoi incontrare Trionfo e Disastro e trattare questi due impostori allo stesso modo".

2.2. Scoprire l'approccio maieutico reciproco

Chi era Danilo Dolci? Un uomo che ha trascorso tutta la sua vita cercando di trasformare i sogni in progetti. Raccontare una vita così particolare significa riflettere; inoltre, aiuta a creare progetti stessi.

Quando si sente parlare della sua vita, non si può fare a meno di rimanere sorpresi. Dicono di lui: "Mi ha fatto capire che bisogna prendersi cura dei propri sogni, ovunque si viva. Mi sono immerso nei fatti e ho scoperto i pensieri e le azioni di un uomo che ha sempre avuto un cuore saggio fin da bambino".

Danilo ha rischiato molto quando è andato in Sicilia. Ha sacrificato tutta la sua vita in nome della giustizia sociale e delle cose in cui credeva. I bambini e gli adulti che leggono di lui imparano a vedere il mondo com'è, non come viene rappresentato in TV. Imparano a non essere passivi e ad affrontare le loro paure, perché racconta una storia reale da cui si può imparare molto. Aiuta a generare idee. Il sogno di Danilo ci ha fatto capire che bisogna imparare a valutare le conseguenze delle proprie scelte e azioni. Dovrebbe imparare a "ideare". Vale la pena chiedersi: perché Danilo non è ancora molto conosciuto e non ha ricevuto il riconoscimento che merita dopo aver fatto così tante cose?

È difficile trovare una risposta a questa domanda. È difficile spiegare ai bambini di 9 anni quanto fosse controverso. Ha liberato le persone dalle catene dell'ignoranza (come nell'allegoria platonica della caverna), permettendo loro di diventare autocoscienti, capaci di pensare e di riunirsi per progettare il loro futuro ed essere liberi di essere se stessi. È difficile dire loro che i visionari e i pionieri raramente conducono una vita semplice! È difficile



spiegare che i loro pensieri sono spesso considerati pericolosi; pertanto, le persone cercano di bloccarli sul nascere.

Parlare di grandi pensatori significa riscoprire un metodo che è ancora attuale perché valorizza la democrazia. Alcuni temi sono stati gli interessi principali di grandi insegnanti che hanno vissuto in quegli anni: da Montessori a don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi e, naturalmente, Danilo Dolci. Erano impegnati nel lavoro a cui hanno dedicato tutta la loro vita, cercando di capire il mondo e di condividere il loro percorso con gli altri. Si sono dedicati alle persone più vulnerabili, alle persone senza voce, e hanno usato la loro per presentare la rivendicazione di un'umanità silenziosa. Pensavano alla comunità e alla cooperazione come metodo per riscoprire sé stessi. Danilo Dolci scrisse: "Un incontro ha successo quando alla fine/uno non è più sé stesso/ed è se stesso più che mai". Erano consapevoli del potere del linguaggio e della sua importanza per difendersi e far sentire la propria voce; infine, credevano che l'educazione fosse un atto politico.

Danilo era un architetto e la sua formazione professionale lo ha spinto a conoscere il territorio come punto di partenza per capire le persone. Partiva dalle esigenze locali per innescare il cambiamento all'interno della comunità. Il suo metodo educativo era completo. Il territorio, in quel caso il bisogno di acqua, lo aiutò a stimolare il cambiamento. Il bisogno divenne desiderio e dal desiderio nacque il sogno, che divenne un progetto di vita. Tutte le creature muoiono senza sognare. Ecco, questo è il compito complesso degli educatori: invitare le persone a scoprire la loro natura intima per aiutarle a crescere in un processo reciproco, non per dare loro briciole di conoscenza, ma per avviare un ciclo perpetuo di ricerca.

Bisogna capire se, nella società tecnologica di oggi, caratterizzata da scambi veloci e da una comunicazione superficiale, ha ancora senso parlare di un metodo dal nome così antico: maieutica. Gli educatori dovrebbero sempre essere spinti a trovare un significato. Tra i bambini, che hanno ancora una curiosità naturale non ancora soffocata, le domande più ricorrenti sono: "Che cosa significa?" e "Per cosa?" e la risposta non può essere "Quando sarai grande, capirai" o "Sarebbe utile in futuro". Non si può andare a scuola e rimanere fermi,



aspettando il domani, quando miracolosamente si capirà il significato delle cose che si sono studiate. Non basta parlare di "compiti reali" per riscoprire gli interessi e dare un nuovo significato alla didattica. Andare a scuola è significativo se tutti i suoi attori, insegnanti e studenti, trovano uno scopo nelle cose che fanno. Ha senso se possiamo percepire una continuità di pensiero e azione, se i pensieri possono trasformare le azioni, in quanto danno nuova linfa e rigenerano il pensiero. Invece, la scuola è il regno dell'incoerenza tra i pensieri, le parole e le azioni che producono. Quante volte i bambini si lamentano dell'incoerenza degli adulti, eppure pochi di loro sono pronti ad ascoltare mentre, partendo da questa esigenza, si potrebbe creare un nuovo modo di vivere l'apprendimento a scuola. E allora, perché non parlare del metodo maieutico invece di cercare qualcosa di nuovo che non potrebbe mai soddisfare gli interessi di tutti? Perché non apprezzare l'eredità del passato, guardare alle nostre spalle, superare le visioni miopi, andare oltre l'immediatezza e vedere più lontano?

Nel suo saggio sul metodo 'moderno' delle classi capovolte, Tullio De Mauro riconosce che: "Che lo si ammetta o no, le classi capovolte riprendono idee antiche. Bisogna tornare indietro nel tempo, nelle piazze di Atene, dove Socrate poteva scuotere le certezze del sapere preconfezionato e aprire nuovi percorsi di conoscenza consapevole con le sue semplici domande e dialogando senza ostentare la sua saggezza".

Danilo credeva che educare fosse comunicare e farlo utilizzando una particolare forma di comunicazione legata a una parola antica ma attuale: MAIEUTICA.

Nel descrivere quegli anni caratterizzati dall'impegno sociale e dalle lotte non violente, Danilo ha deciso di affidarsi al linguaggio a lui più familiare: quello poetico. Riflettere sull'approccio maieutico reciproco significa rivendicare la potente eredità di Danilo Dolci, e usare le sue stesse parole è il modo migliore per farlo. Come era solito fare durante le riunioni, ha fatto ricorso alla poesia perché può provocare e liberare i pensieri, non solo le emozioni, per riscoprire la maieutica, che in seguito avrebbe definito reciproca.

È così che ne parlava, utilizzando il linguaggio a lui più caro, quello poetico.

Alcune strade possono essere trovate anche al buio

Altri no;



Non voglio rimpiangere di aver spinto le persone su altre strade

La cosa che mi sta più a cuore

Finché un giorno, trovano un vuoto su di loro.

C'è una parola

Mi vergogno quasi a dire

Anche se sembra indispensabile - non viene utilizzato

E potrebbe sembrare un po' pedante:

maieutico

Utilizzando la poesia, un'arte che non lo ha mai abbandonato nemmeno nei periodi di duro lavoro e di lotte non violente, ha parlato dell'approccio maieutico, definendo il suo metodo. Con queste parole, ci invita a educare le persone secondo la loro natura. È necessario sostenerle nella riscoperta di sé stesse, non seguire le strade che gli altri preferiscono per non ritrovarsi sull'orlo di un abisso: quando non possono riconoscersi, ma aiutarle a rinascere.

Essere un educatore richiede molte responsabilità e impegno!

I compiti educativi, come tutti gli altri, richiedono impegno, sforzo e molta passione. Danilo ha vissuto in Sicilia per anni, in un periodo difficile in cui mancava tutto. Tuttavia, ha costruito un miracolo educativo in questo nulla, perché alle persone non mancavano i sogni di un futuro migliore. Le sue azioni maieutiche nascono dai sogni delle persone, poiché per riconoscere questo sogno bisogna essere capaci di ascoltare e porre le domande giuste.

Alla fine, era necessaria l'arte dell'ostetricia.

2.3. L'educazione come mezzo di impegno sociale

Le azioni svolte da Dolci nella comunità in cui ha deciso di vivere possono essere riassunte con tre parole chiave: consapevolezza, lavoro e scuola. La consapevolezza è un pilastro della sua azione sociale, educativa e politica. Essere consapevoli della propria ignoranza porta a una ricerca costante. Per modestia, curiosità non corrisposta e interesse per gli altri, si può sviluppare un atteggiamento di ricerca: il valore fondante di qualsiasi atto educativo in grado di determinare un cambiamento sociale.



Per Dolci, l'educazione era un mezzo di impegno sociale, civico e politico non limitato all'ambiente scolastico. La scuola, grazie all'esperimento del centro educativo di Mirto e ai laboratori maieutici realizzati in Italia e in altre parti del mondo in qualsiasi istituzione educativa, è venuta dopo. L'educazione non è mai stata intesa in termini accademici, e quando acquisisce un significato universale, diventa un atto sociale e politico.

Nel suo saggio *Esperienze e riflessioni* (1974), Danilo Dolci mette a confronto vecchi e nuovi politici. Si può vedere quanto siano vicini gli insegnanti e i politici; basta cambiare due termini: la prospettiva del politico diventa quella dell'insegnante e possiamo identificare le differenze tra gli insegnanti (politici anziani) e gli educatori (politici nuovi).

Vecchio politico (insegnante) → Nuovo politico (educatore)

detta le coordinate →

centralizza → ispira gruppi e individui

mantiene i segreti → comunica

retorico → semplice ed essenziale

corruttore → educatore

violento → non violento

vendicativo → si occupa del futuro delle persone

tende a sostenere coloro che vincono → tende a impegnarsi con le persone vulnerabili

interviene con punizioni → interviene cercando di capire le altre persone

utilizza strumenti e misure per imporre la propria volontà agli altri → utilizza strumenti e misure per valutare sé stesso e gli altri

ambiguo → sincero, sono leali con tutti

lavora per diventare un guerriero migliore → vuole diventare un costruttore

gode e sfrutta il potere, è uno sfruttatore → serve le altre persone in modo responsabile, dà valore alle altre persone

si prendono cura dei loro clienti → creano gruppi interconnessi

supporta e difende le strutture più vecchie → avvia e crea nuove strutture

Pertanto, l'educazione è un atto intrinsecamente politico nel senso più alto del termine.

Nel dizionario Devoto-Oli della lingua italiana, si possono trovare le seguenti definizioni della parola politica: "scienza e tecnica, nonché teoria e pratica, aventi per oggetto la costituzione, l'organizzazione e l'amministrazione dello Stato e della vita pubblica". Solo alla fine e nella sua accezione astratta troviamo questo significato "comportamento attento e astuto volto al raggiungimento dei propri interessi". Questa connotazione aberrante che oggi attribuiamo alla politica ne distorce l'essenza stessa. Spinge molte persone, anche nell'ambito dell'istruzione, a dichiarare il proprio disinteresse per la politica, come se fosse un gesto onesto, di cui andare fieri. L'educazione, quando non si limita alla trasmissione di nozioni, è un atto politico in quanto ispira il cambiamento e attiva il pensiero, dando forma a nuovi comportamenti e a un'agenzia consapevole. Se il pensiero produce azione e l'azione rigenera i pensieri in un processo ciclico, porterà inevitabilmente a un impegno consapevole e politico.

Quando Danilo ha iniziato a lavorare in Sicilia, si è trovato in un contesto sociale pieno di molti problemi urgenti che dovevano essere compresi e affrontati. Conoscere il gruppo con cui si lavora è un punto di partenza essenziale, allora come oggi. Si trovò subito in una situazione complicata: da un lato, molte questioni urgenti affermavano la necessità di un cambiamento; dall'altro, c'erano la rassegnazione e l'immobilismo di persone abituate alle vessazioni. In questo quadro locale, c'era una forte presenza della mafia e una popolazione principalmente dedita al banditismo, secondo i mass media. In primo luogo, ciò significava che bisognava fare chiarezza per capire i caratteri delle persone, per aiutarle a liberarsi dal dominio della mafia. Il lavoro intellettuale, come l'acquisizione di conoscenze, può iniziare solo dopo aver conosciuto e soddisfatto i bisogni reali del gruppo, che possono avere un impatto sulle loro opportunità di crescita. In altre parole, qualsiasi azione educativa deve procedere da un atto di liberazione, ed è liberante. Danilo non poteva parlare di scuola prima di aver restituito ai bambini il diritto alla salute e alla famiglia. Prima di iniziare il suo lavoro educativo con i bambini, poiché si è subito occupato di migliorare le loro condizioni di vita, era necessario rispondere ai loro bisogni primari. Pertanto, era fondamentale iniziare con i loro genitori, in quanto era essenziale restituire loro la dignità trascurata per troppo tempo.



Anche al giorno d'oggi, un educatore dovrebbe prima conoscere il gruppo di cui si occupa e creare fiducia reciproca e cooperazione, che sono essenziali in qualsiasi percorso di crescita in cui il cambiamento deriva dall'autoconsapevolezza e dal pensiero critico. Gli insegnanti devono tenerlo a mente.

Un gruppo di bambini di nove anni, che sanno come utilizzare le loro competenze politiche nell'organizzazione e nella cooperazione della loro vita scolastica, riflettono su come pensano che debba essere un insegnante e spiegano che i bravi insegnanti:

- + sanno molte cose e il loro ritmo non è troppo veloce.
- + possono aspettare e parlano chiaramente.
- + ascoltano e comprendono i bambini.
- + sanno quando i bambini sono attenti e li rispettano.
- + possono mettersi nei panni dei bambini.
- + si prendono cura e proteggono i bambini senza essere iperprotettivi.
- + aiutano i bambini a esplorare il mondo.
- + agiscono come esempio.
- + sanno come ispirare entusiasmo e accendere l'interesse con gioia.
- + sognano e desiderano diventare insegnanti.
- + sorridono e amano passare il tempo con i bambini.
- + sanno come comunicare e comprendere i punti di vista degli altri.
- + sanno discutere e non impongono le loro idee.
- + sanno come esprimere e condividere le loro emozioni.
- + rispettano le altre persone.
- + permettono a tutte le persone di partecipare.
- + lasciano che tutti i bambini esprimano le loro idee.
- + sono affettuosi e si prendono cura di tutti.
- + sanno quando essere autorevoli.
- + non ingannano i bambini.
- + non sottovalutano i bambini.
- + sanno come incoraggiare le persone.



✚ I bambini non sono solo bambini per loro.

Un insegnante è un interprete dei bisogni più profondi dell'infanzia; in questo senso, Danilo ha fatto lo stesso riconoscendo i bisogni della popolazione. Quando è arrivato in Sicilia, dopo aver trascorso la sua infanzia nel Nord Italia e aver vissuto la sua esperienza a Nomadelfia, Danilo è entrato in un nuovo territorio. Ha vissuto e condiviso la sua vita con le persone e ha lavorato con agricoltori, costruttori e pescatori. Per capire il carattere delle persone, ha creato un rapporto empatico con ognuno di loro, trasformandolo in un rapporto intellettuale solo in un secondo momento. Ben presto, nel corso di innumerevoli incontri con le persone che discutevano di questioni di loro interesse, divenne chiaro che ciò che i media dicevano di questi uomini e donne non rifletteva la loro vera natura. Il gruppo violento e criminale era composto da poche persone. Imponevano le loro regole a coloro che erano costretti ad accettarle passivamente a causa delle loro condizioni precarie. Alcuni uomini sembravano fisicamente forti e non volevano riconoscere la prova della loro disperazione o consegnarsi a uomini violenti. Non trovando alcun sostegno da parte di un'autorità nazionale, queste persone dovettero arrendersi al loro destino e furono spinte a diventare banditi. Molti di loro hanno dovuto rubare e nascondersi per provvedere ai propri figli. Non rubavano per diventare ricchi, ma perché i loro figli morivano di fame. Rubavano perché non avevano un lavoro e si può morire senza. Hanno rubato perché erano disperati. Ed è per questo che molti di loro sono stati arrestati e imprigionati all'Ucciardone, il carcere di Palermo.

Quali leve sono state attivate con l'azione maieutica di Danilo Dolci? Cosa è successo durante gli anni trascorsi a Trappeto? In che modo i metodi nonviolenti promossi da Danilo Dolci potrebbero inserirsi in un contesto caratterizzato da una tradizione violenta?

Giorno dopo giorno, Danilo, con la sua empatia e la capacità di porre domande sagge, ha creato relazioni profonde tra le persone e reinventato i legami. Ha avviato una ricerca interiore che ha generato un cambiamento nell'affrontare le sfide della vita. La popolazione siciliana aveva molti bisogni urgenti, ma era una comunità prevalentemente frammentata.



L'azione di Danilo mirava a riunirli per creare un gruppo di uomini e donne che pensassero insieme, avessero obiettivi comuni, elaborassero soluzioni e trasformassero i sogni in progetti.

Ognuno di loro si sentiva compreso da Danilo e dal gruppo maieutico, che stava diventando più strutturato.

Le persone abbassavano le loro difese per aprirsi agli altri con fiducia e onestà. Presto fu chiaro che le persone non sono violente per natura. Alcuni erano rassegnati, altri arrabbiati. Il gruppo violento e criminale era molto coeso, ma composto da poche persone.

Danilo non conosceva bene quel luogo; aveva bisogno di capire ed era aperto e pronto a discutere con chiunque. Non aveva un progetto preciso; doveva imparare vivendo con loro. Dolci era alla ricerca di soluzioni, non di risposte semplici, ma di visioni che potessero allargare nuovi orizzonti. Ponendo domande maieutiche, che lo portavano a ottenere approfondimenti, aiutava le persone a prendere coscienza delle loro esigenze. Le domande hanno generato idee che hanno portato a un cambiamento e Danilo è stato l'interprete di queste persone oneste alla ricerca di un lavoro. Le sue azioni hanno dato loro voce, li hanno aiutati a capire le cose con chiarezza e a trovare gli strumenti più adatti per farsi ascoltare da chi non era interessato ad ascoltarli. Tutto questo ha permesso loro di diventare un gruppo più grande e più forte, anche se non violento. Non c'era bisogno di violenza, perché il gruppo era la loro migliore arma di difesa.

Giacinto, un apicoltore che Danilo ha conosciuto in Calabria, osserva: "Possiamo ricavare molte soluzioni ai nostri problemi guardando alla relazione tra fiori e api. I fiori e le api comunicano. Le api tornano all'alveare per invitare le altre api a lavorare e dare indicazioni. I fiori e le api sono gli stessi organismi. Se non ci fossero i fiori, le api non potrebbero esistere. Se non ci fossero le api, gli alberi avrebbero meno frutti. Dovremmo imparare dalle api e dai fiori: coesistono aiutandosi a vicenda. Le api non sono codarde; sanno come combattere e difendersi fino alla morte, ma cercano di non fare del male a nessuno e non cercano la guerra. Se non disturba le api, loro non la disturberanno. I fiori e le api sono creature di pace".



Anche se fu minacciato e invitato a lasciare la Sicilia, calunniato dalla Chiesa, dal cardinale Ruffini, che disse che era un "pericolo per la Sicilia", Dolci poté continuare il suo lavoro perché non era solo. I suoi attacchi ai membri della mafia non sono mai stati individuali, ma un'azione collettiva. Quando ha denunciato la corruzione di alcuni politici italiani che avevano un legame con la mafia, Danilo ha raccolto le dichiarazioni di numerosi gruppi di siciliani che hanno osato denunciare alla polizia un sistema corrotto che soffocava la loro terra e ne ostacolava lo sviluppo equo. Il gruppo maieutico era la forza delle persone ed era, allo stesso tempo, la forza e la protezione di Danilo. Uccidere Danilo avrebbe significato uccidere solo una parte di un organismo, una parte essenziale, ma solo una parte.

Il processo di trasformazione e di consapevolezza era già iniziato, e le sue radici si sono fatte sempre più profonde. Se Dolci fosse morto, molte persone sarebbero state pronte a sostituirlo: la mafia avrebbe dovuto uccidere tutte le persone che lavoravano con lui. Il gruppo maieutico, che poneva domande e trovava risposte insieme e progettava futuri possibili, era il motore della sua azione nonviolenta. Era più potente dei membri della mafia; divenne un fattore protettivo e una leva di cambiamento per la popolazione. Una comunità non può crescere se emergono l'individualismo e la competizione violenta. Si sviluppa quando, superando la visione darwiniana delle relazioni, diventa un organismo in cui ogni parte collabora per raggiungere un obiettivo comune. Il cambiamento, come fattore di crescita, non è una questione individuale; è un processo che deve coinvolgere l'intera comunità, in attesa della sua maturazione per essere rilevante.

Qual era allora il segreto di Dolci e la forza della sua azione nonviolenta? La sua forza era il suo metodo maieutico, che lentamente emergeva e trasformava un gruppo di uomini e donne rassegnati, schiacciati e scoraggiati, il cui destino era segnato dalla disillusione in un gruppo diverso. Questo metodo, che permeava tutti gli aspetti sociali, non solo la comunità scolastica, divenne una vera e propria arma di difesa. L'approccio maieutico reciproco era la forza dell'azione nonviolenta di Danilo. Grazie a questo, ha potuto trasformare un tessuto sociale lacerato in un organismo palpitante, in cui ogni individuo si riconosceva nel gruppo e poteva fiorire educando se stesso e gli altri in un ciclo evolutivo.



2.4. Educare al pensiero critico

Quando lavorava con contadini e pescatori, donne e banditi, iniziava un dialogo che nasceva dalla sua ignoranza e dal desiderio di capire quella terra. Queste discussioni sono apparse immediatamente come dialoghi maieutici, anche se lui non li ha definiti tali. L'approccio maieutico reciproco è il risultato, come è evidente a questo punto, dell'azione diretta e dell'esperienza: la riflessione su tali questioni è venuta dopo. Possiamo vedere in Danilo Dolci una circolarità tra azione-esperienza e riflessione; Danilo ha agito creando dialoghi maieutici sui quali riflettere e scoprire le caratteristiche di un approccio che, superando la concezione socratica, diventa reciproco, persino profetico a volte. Essere consapevoli della propria ignoranza ispira una ricerca continua. Il suo metodo maieutico va oltre una visione elitaria e socratica e diventa reciproco-planetario. Ogni persona è coinvolta nel dialogo; può percepire il proprio sgomento dal dubbio e poi ritrovare se stessa quando discute con altri per raggiungere verità condivise che uniscono tutti gli individui in un gruppo. Nella postfazione al suo saggio *Il ponte screpolato*, Gianni Rodari scrisse: *"Questo è Danilo Dolci, una persona che cerca sempre qualcosa con gli altri... Ha costruito la sua identità aiutando i contadini, i disoccupati, gli analfabeti e i banditi a uscire dall'oscurità e a entrare nella storia... Insieme, questa è sempre stata la regola"*. Nel 1979 Rodari continuava a dire: *"Danilo rimane al centro di questi molteplici movimenti, non come una guida, un Socrate che può condurre i suoi Fedri e Critos su un percorso che conosce solo lui, stratega segreto del discorso comune, ma come un Socrate democratico. Si sente all'altezza dell'ultimo e più semplice uomo e può farne un protagonista, determinando con lui il carattere e l'obiettivo della ricerca stessa"*.

L'approccio maieutico reciproco, che lui ha chiamato anche "planetario", per sottolineare il suo carattere globale e l'opportunità di esportarlo in altri luoghi e tempi, presenta alcune differenze cruciali rispetto a quello classico. Esplorare le differenze tra il metodo maieutico socratico e quello reinventato da Danilo Dolci è necessario. L'obiettivo è quello di liberare i pensieri di una comunità e non di avviare una pratica subdola che cerca di attivare l'interesse individuale e di avere più successo nella vendita di una lezione o di una ricetta pronta. L'empatia ha ormai sostituito l'ironia; la poesia non è più considerata un momento di follia,



ma una componente attiva della crescita. La natura non è più silenziosa, perché comunica e dà input di riflessione. Ogni persona ha un contributo da offrire, comprese le donne e i bambini. Nessuno sarà costantemente il facilitatore, perché si tratta di un processo reciproco. Infine, la scrittura è essenziale per diffondere il metodo. Tre parole sono centrali per Danilo Dolci: esperienza, maieutica e planetaria. La sua pratica maieutica non è legata alla pura astrazione, ma si basa sull'esperienza, da cui parte e si alimenta. È planetaria perché si rivolge al mondo intero: *"Non si può essere felici se altri esseri umani soffrono"*.

Partendo da questi punti sostanziali, possiamo individuare alcune differenze.

Approccio socratico	Approccio maieutico reciproco
Ironia, dissimulazione	Incoraggiamento, apprezzamento
Verità unica e immutabile	Verità prospettiche multiple
Astrazione: loghi, concetti	Esperienza: progetto, azione
Individuale (max 2-3 persone)	Gruppo (non più di 25 persone)
Uomini	Uomini, donne, bambini
Selettivo ("Ce n'è poi altri che non mi sembrano gravidi")	Inclusivo ("Tutti sono creativi")
Imparare ricordando	Imparare con la ricerca
Solo l'interlocutore viene sollecitato	Partecipazione collettiva
Regole rigide	Reciproco
"Un maestro maieutico	Educatori di nuovi facilitatori
Persona dominante	Coordinatore
Mirato agli esseri umani	Mirato a tutte le creature
Impegno intellettuale	Impegno empatico
Si concentra su politica, scienza, tecnica	Si concentra sulle arti
Locale	Planetario

Nella nostra avida coscienza di ignoranza, sappiamo che partendo dal sé, possiamo abbracciare il mondo. Cosa cambia nel modo in cui poniamo le domande? Nella comunicazione maieutica, non c'è una risposta precisa e unica da trovare. Non stiamo intraprendendo un dialogo maieutico quando poniamo agli studenti, seduti in cerchio, una



serie di domande e aspettiamo la risposta "giusta" che soffoca tutti i tentativi di continuare a esplorare e riflettere, perdendo migliaia di sfumature di pensieri perché non stiamo prestando attenzione! Nella comunicazione maieutica, il facilitatore non presume di avere una risposta; ne ha una, ma è solo una tra tante possibilità diverse. Non si tratta solo di porre domande, ma anche di accettare tutte le altre e molteplici risposte, anche quelle che appaiono inusuali e inaspettate, cercando di trovare un collegamento e di ricercare l'armonia. Il facilitatore deve essere pronto ad ascoltare le persone mentre scavano in profondità dentro di sé. Ci vuole tempo, molto tempo, perché ogni pensiero attiva altre riflessioni in cui ognuno può trovare scoperte inaspettate. Solo quando il gruppo pensa di essere soddisfatto, è possibile guardare oltre. Altrimenti, il dialogo può essere aggiornato, ma mai interrotto: dubitare e porre domande sono essenziali per il pensiero critico. Senza di esse, si soffocano i pensieri e le creature muoiono.

L'approccio maieutico reciproco è la base per costruire una società in cui ognuno è consapevole del proprio potere, perché la conoscenza comune permette di scoprire se stessi e di apprezzare tutte le persone. Grazie a ciò, si possono rigenerare pensieri trascurati in anni di trasmissione rassegnata; in altri casi, si può aiutare a dare forma alla riflessione e a trovare il modo migliore per esprimerla. Tutti sono coinvolti e sperimentano il senso di sgomento generato dai dubbi, per ritrovarsi nella discussione e raggiungere verità condivise che uniscono personalità e identità diverse all'interno di un gruppo.

Nel dialogo maieutico, il concetto di verità viene inevitabilmente modificato, poiché diventa una ricerca costante. Non è un'idea assoluta governata da un gruppo di individui con la facoltà di trasmetterla. Se la verità fosse una nozione definita, allora dovremmo trovarla e conservarla in una cassaforte, portando a quell'educazione depositaria di cui parla Paulo Freire. Riformulare il concetto stesso di verità è essenziale per avviare un dialogo maieutico. Quando non esiste un'unica verità immutabile, possiamo coltivare un modo di pensare legato alla ricerca continua e al dubbio instancabile, un desiderio irrequieto di capire il mondo che conduce al pensiero critico. L'approccio maieutico si basa su due aspetti centrali intercambiabili: la verità come scoperta continua e lo sviluppo del pensiero critico.



Danilo Dolci ha vissuto in un'altra epoca, ma il suo messaggio è attuale e pieno di potenziale inesplorato. Nel suo saggio del 1993 *Comunicare, legge della vita*:

"All'interno delle mura della scuola, si possono trasmettere dati, tecniche e atmosfere, **ma la conoscenza è un processo che ogni persona deve ricreare e affrontare nel rispetto del pensiero critico**: se gli insegnanti inculcano, formano ed esaminano, non possono diventare abili nel dialogo della ricerca, non familiarizzano nemmeno con gli altri individui. Quando la scuola pretende di insegnare i valori che trascura nella pratica, invece di favorire un rapporto critico coerente con la realtà in cui viviamo; se la scuola promuove l'amore mentre insegna ai bambini a giustificare il privilegio e il dominio; se la scuola è incapace di educare alla non violenza, mentre spegne la creatività di cui i poveri hanno bisogno per guarire il mondo, allora questo tipo di scuola corrompe le persone, insegnando loro l'ipocrisia.

La moltitudine degli emarginati, che gradualmente diventano ancora più emarginati, non impara a integrarsi; impara a mordersi a vicenda.

Quando l'iniziativa coraggiosamente strutturata degli educatori autentici non riesce ad affermarsi, coloro che dominano chiedono di addomesticare scientificamente i bambini e i giovani nelle scuole: hanno paura e distruggono a poco a poco la loro crescente creatività e unità organica. Imparano lentamente a diventare oggetti. I piccoli non crescono con gioia, perché sono tenuti prigionieri dai loro tutori all'interno delle mura costruite dai padroni-benefattori. Tuttavia, per paura, non possono coltivare i loro interessi profondi e prepararsi ad accendere i cambiamenti strutturali. Se osservassimo da vicino le principali sofferenze nelle scuole di qualsiasi parte del mondo, osserveremmo una difficoltà costante nella crescita dei giovani: i giovani non imparano a comunicare né a usare il loro potere. Di solito diventano semplici esecutori.



2.5. Una scuola soffocante

"L'esperienza di una madre"

In uno dei suoi primi giorni di assistenza quotidiana, a mia figlia fu dato un foglio di carta e le chiesero di disegnare qualcosa. Ho trascorso molto tempo con lei a casa: abbiamo letto insieme molti libri che conosceva quasi a memoria, amavamo le favole e parlavamo perfettamente, usando parole complesse per una bambina della sua età. Si fidava della scuola, anche se era perplessa nel trattare con qualcuno che non fosse la sua mamma, ma si fidava profondamente degli adulti. La bambina prese il foglio e iniziò a disegnare. Disegnò un cerchio e lo portò all'insegnante, che guardò con entusiasmo il disegno e chiese se fosse un pallone. La bambina guardò l'insegnante con occhi limpidi e fiduciosi; rispose che era "il cerchio della vita". Il giorno successivo l'insegnante scrisse su un foglio di carta che mise fuori dalla classe, insieme a molti altri: "Questo è un palloncino". Il suo modo di essere non corrispondeva a quello di una bambina di tre anni; era diversa dallo stereotipo che l'insegnante aveva in mente quando la guardava".

Spesso accade che la scuola interrompa il dialogo naturale e, invece di stimolare, soffochi lentamente gli studenti, che, crescendo, imparano a diventare silenziosi e a rimanere tali anche di fronte alle domande. Una volta spenta qualsiasi spinta creativa o riflessione critica, è come se la loro mente fosse troppo ottusa, soffocata dai test e non dalle domande, e il loro stesso io viene seppellito dopo aver cercato a lungo di farsi sentire.

È necessario promuovere il cambiamento a scuola nel senso di ciò che le persone fanno per imparare in modo appassionato, critico, liberatorio, smettendo di ricorrere alla tradizione come unico motore di azione. All'interno delle scuole, possiamo percepire un senso di disagio, che esplode in continue lamentele, tra gli insegnanti che non riescono a capire perché non raggiungono gli stessi obiettivi del passato, dimenticando le differenze tra le classi. Durante una sessione di formazione con gli insegnanti, abbiamo parlato di dialogo maieutico partendo dal racconto di Danilo (da *Palpitare di Nessi*):

"Un insegnante parla con un altro insegnante. Ma quando lei inizia a parlare, l'altra interviene, coprendo la sua voce. Lo fa ripetutamente. Come può promuovere la socializzazione tra un



gruppo di bambini se non rispetta le altre persone? In classe, poi, con un gruppo di bambini di venticinque anni, mette gentilmente una scatola sulla scrivania.

"Di che colore è?"

Alcune voci: "Blu".

"E questo?" Si tratta di una palla di lana viola. La classe è in silenzio. L'insegnante dice: "Blu, ripetiamo". "Blu"

Prende un berretto: "Di che colore è?". Una voce: "Rosso". "E questo?" "Ripetiamo, rosso".

I bambini guardano perplessi: il berretto cremisi sembra diverso dal cubo rosso mattone che l'insegnante ha in mano. Non ha menzionato tutte le altre infinite sfumature di colori. I bambini sono confusi e annoiati e parlano con i loro coetanei.

"Bambini, cuciamo le nostre labbra?". Si buca le labbra con un ago immaginario e li invita a fare lo stesso: loro imitano il suo gesto in modo più fiacco che divertito. L'insegnante li sgrida, insistendo sulla sua rigida categorizzazione dei colori. I bambini sembrano disinteressati. Alcuni di loro gridano. L'insegnante sembra ancora più arrabbiata. Quasi urla: "È così che si gioca....".

Lentamente i bambini abbassano la voce; sembrano annoiati e rassegnati".

Ascoltando questo racconto, molti insegnanti hanno abbassato lo sguardo, imbarazzati: molti di loro si sono riconosciuti in quell'insegnante, perché inconsciamente hanno creato la stessa atmosfera nella loro classe. Una volta tornati nella loro classe, però, non trovano la forza necessaria per innescare un cambiamento che promuova il benessere reciproco. È come se le dimissioni degli studenti rispecchiassero le dimissioni degli insegnanti, che hanno perso la loro creatività, il pensiero critico, la volontà e l'interesse per il loro lavoro. È come se anche la scuola si fosse schiantata e avesse spento il loro fuoco. Dobbiamo recuperare l'autoconsapevolezza e il pensiero critico, non solo tra gli studenti ma anche tra gli insegnanti. Danilo ha iniziato i suoi dialoghi maieutici con persone adulte, cercando di aiutarle ad andare oltre i cliché mentali, portandole a adottare un atteggiamento rassegnato nei confronti dello *status quo*. Dovremmo fare lo stesso con gli insegnanti, affinché possano riscoprire la dignità del loro lavoro e superare rigidità e paure, scoprendone l'infinita bellezza e responsabilità.

Allora non ci saranno risposte sbagliate, ma domande giuste poste con saggezza. Le loro domande provocheranno e creeranno meraviglia e sorpresa, e questo accadrà quando le



menti di coloro che fanno domande saranno libere e capaci di pensare in modo critico. Sarà possibile liberare gli studenti quando gli insegnanti avranno partecipato a un processo di liberazione per abbandonare vecchi stereotipi e abitudini. Quando i libri di testo e i programmi scolastici sono al centro della vita scolastica, le persone perdono inevitabilmente interesse, passione, competenze, creatività e consapevolezza. A volte è difficile capire l'origine di un disagio inevitabile, che esplose in rabbia violenta o in apatia. Viene visto con sorpresa, come se si trattasse di un 'virus generazionale'.

Gli studenti sono oggetti, osservati, testati e valutati; non sono mai considerati i protagonisti che partecipano a un processo in cui sono principalmente coinvolti. Questa tendenza oggettivante soffoca anche gli insegnanti, che non si sentono agenti; diventano assoggettati e incapaci di liberarsi dalla trappola in cui si trovano, rassegnati e depressi. Pertanto, dobbiamo modificare il paradigma dominante nell'ambiente scolastico, che infetta e soffoca la vita di qualsiasi creatura che respira quell'aria.

Cosa accadrebbe se "nel corso degli anni, nelle scuole, le lezioni frontali e le letture hanno sostituito la lettura del mondo, l'interpretazione della vita"? Come possiamo scegliere? Come possiamo risolvere i problemi della vita se non riusciamo a osservarli e a riconoscerli? Come possiamo leggere il mondo se i nostri occhi sono fissi su una pagina e le nostre mani non sono sporche di inchiostro?

Quale vaccino può guarire la scuola?

Durante l'ultimo giorno di scuola, un gruppo di studenti parla degli anni trascorsi insieme, poiché impariamo qualcosa ogni volta che un'esperienza lascia una traccia:

"Francesco C.: Questi ultimi cinque anni sono stati pieni di avventure e ho imparato cose che non avrei mai immaginato di sapere. Ho imparato a lavorare con le persone e a mettermi nei loro panni senza esagerare o perdere la mia identità. Sono stati una freccia magica che, come in un incantesimo, mi ha permesso di diventare più maturo.

Siria: Siamo stati una grande famiglia. Mi sono sentita a casa, accolta come se fossi con i miei genitori. La scuola era il nostro edificio, l'aula la nostra casa; i nostri compagni di classe erano i nostri fratelli, e gli insegnanti erano i nostri genitori che ci aiutavano a crescere.

Francesco F.: Professore, devo trovare una nuova parola per definire questi anni, posso? "Eduqual" è l'aggettivo che userei. "Edu" sta per educazione e "qual" per qualità: è stata



un'educazione di qualità. Sono stati anni duri perché ci sono stati momenti tristi e difficili, caldi perché a volte ci siamo arrabbiati, freddi quando abbiamo litigato. Comunque, siamo sempre stati capaci di riconciliarci. All'inizio, volevamo disperatamente restare a casa, e ora vogliamo restare qui.

Greta T.: Ho trascorso solo due anni con lei, ma ho imparato a non tenere tutto dentro, a pensare troppo e a dire ciò che penso senza avere paura o vergogna. Ho capito che ciò che credo è essenziale.

Andrea: È stato come scalare una montagna, faticoso. A volte ci sono riuscita, e la cima era vicina. A volte, sono inciampato e ho dovuto ricominciare da capo. Volevo arrivare il prima possibile, ma non sono riuscito a raggiungere la cima perché ero impaziente. Sento il tempo che passa e per questo sono sempre di fretta.

Alessia: Sono stati anni avventurosi. All'inizio ci siamo conosciute, ed era come se dovessimo prendere le misure l'una dell'altra. Dovevamo capire noi stessi e l'ambiente in cui ci trovavamo..., e ci vuole tempo. Abbiamo preso questo tempo e siamo partiti per vivere la nostra grande avventura.

Domenico: Abbiamo messo le nostre radici qui".

Tuttavia, questo tipo di scuola, in cui gli insegnanti promuovono il pensiero critico, la creatività e il dialogo, in cui l'atto educativo non è una mera trasmissione di conoscenze, ma una stimolante messa in discussione, era solo una parte del loro percorso di apprendimento, che appare molto diverso. Le esperienze vissute sono state un tesoro che portano con sé ovunque, ma non sono abbastanza forti da opporsi a questa tendenza soffocante, al costante tentativo di fermare il loro pensiero che gli studenti hanno dovuto affrontare quando sono entrati nella loro nuova classe.

Al primo anno di scuola media, dopo soli due mesi, gli stessi studenti hanno condiviso le loro riflessioni: parlare è diventato più complicato, molti di loro che lo facevano liberamente ora hanno difficoltà ad esprimersi, e alcuni di loro che erano capaci di pensieri profondi, ora rimangono in silenzio. I loro occhi si riempiono di lacrime.



3. Capitolo 3 - Ricerca sugli approcci maieutico e montessoriano nei Paesi partner REACT

3.1. Grecia

Metodo socratico maieutico

Il **metodo socratico maieutico** di formulare domande si basa sul pensiero disciplinato e sul dialogo contemplativo. Il dialogo socratico è il disfaccimento graduale, passo dopo passo, delle posizioni dell'interlocutore e il tentativo graduale di trarre una nuova conclusione, un nuovo approccio alla verità. Socrate riteneva che il vantaggio principale della tecnica che utilizzava nei suoi dialoghi fosse quello di aiutare le persone a pensare a modo loro, in modo da generare nuove idee. I dialoghi socratici si concentrano sul pensiero dell'intervistato che cerca di rispondere alle domande di Socrate. Quando viene formulata una nuova idea attraverso l'applicazione di questo metodo, si esamina se l'idea è un "falso fantasma o un istinto con vita e verità". In particolare, l'obiettivo del dialogo è principalmente pedagogico. Questo perché attraverso il rigoroso processo di interrogazione, gli individui si evolvono mentalmente e si trasformano intellettualmente attraverso l'incontro e la comprensione del significato e dell'essenza della virtù. Sia per Socrate che per Platone, la filosofia è principalmente uno stile di vita che incorpora e implementa le virtù nella pratica. Inoltre, la conoscenza che emerge attraverso il Metodo socratico è una forma di auto-conoscenza che viene implementata nella pratica come conoscenza acquisita dall'individuo stesso.

Esiste una vasta letteratura sul metodo socratico e sulla sua applicazione in classe, su Internet che, sebbene non sia una fonte bibliografica del tutto utile, evidenzia l'interesse per la strategia di apprendimento socratico in tutto il mondo.

Come menzionato nell'articolo di Ford "Il metodo socratico nel 21° secolo", l'applicazione del metodo mira a coltivare la capacità di ricerca dei problemi e la necessità di dimostrare la verità. Di conseguenza, aiuta a identificare le informazioni imprecise e le affermazioni inesatte. Infine, rafforza la capacità di trarre conclusioni e di verificarne la validità.



Utilizzo del metodo socratico nella pratica dell'insegnamento

In particolare, il metodo socratico di insegnamento presentato nella letteratura greca si riferisce al dialogo educativo attraverso la formulazione di domande. Come sottolinea Pigiaki (2004), l'arte dell'insegnante si concentra sulla sua capacità di portare in superficie le conoscenze degli studenti e, attraverso la loro elaborazione logica, di utilizzarle per formulare domande, che sono orientate a scoprire la nuova conoscenza passo dopo passo. In questo modo, gli studenti con le loro risposte raggiungeranno da soli il risultato logico. Allo stesso modo, Matsagouras (2007) fa riferimento alla **maieutica di Socrate** come metodo adatto per la ricerca e l'insegnamento di conoscenze valide. Secondo Socrate, per scoprire la verità, una persona deve effettuare un controllo logico dei dati, altrimenti la sua vita rimane "non esaminata". In quest'ottica, il Metodo Socratico consiste in una comunicazione dialettica tra insegnante e studente, volta a verificare la validità delle esperienze. La comunicazione dialettica è preferibile perché - a differenza del monologo - offre la possibilità di formulare obiezioni e argomenti e di controllare la conoscenza.

Inoltre, un approccio scientificamente approfondito allo stesso argomento è stato tentato da Ioannis Kanakis nel suo studio intitolato 'La strategia di insegnamento-apprendimento socratico'. Nel suo lavoro di ricerca, si cerca di dare una base teorica e un'indagine empirica alla strategia di insegnamento-apprendimento socratico. Kanakis presenta una strategia che si basa sull'osservazione e sull'analisi dell'insegnamento socratico geometrico di Menon e che comprende le seguenti fasi:

- Verifica delle condizioni: Il processo inizia con la presentazione delle domande appropriate da parte del docente per verificare se esistono le condizioni necessarie per il successo dell'obiettivo di insegnamento-apprendimento.
- Formulazione del problema: il problema viene formulato dallo studente o dall'insegnante.
- Risposta dell'interlocutore: l'insegnante finge di essere ignorante e motiva gli studenti a cercare soluzioni. La prima risposta è spesso inadeguata o errata, ma potrebbe anche essere corretta.
- Chiarimento della risposta insufficiente o errata: La risposta insufficiente o errata non viene immediatamente respinta, ma la sua inadeguatezza viene chiarita in ogni



dettaglio dall'insegnante. In questo modo, gli errori vengono rivelati e le incomprensioni vengono chiarite, mentre lo studente capisce il suo errore e allo stesso tempo gli viene data l'opportunità di imparare da questi errori.

- Domanda: Dopo due o più risposte non riuscite e la relativa dichiarazione, lo studente si rende conto del proprio problema e delle proprie difficoltà e
- Assistenza: lo studente viene assistito dall'insegnante, finché non capisce la soluzione del problema.

Il metodo dell'argomentazione interattiva consiste nella formulazione e nel sostegno di argomenti logici a favore o contro (ricerca di informazioni attraverso varie fonti e loro valutazione, analisi e chiarimento di opinioni, atteggiamenti e valori) e nel gioco di ruolo: interpretare altri ruoli e gruppi sociali su una questione controversa, accettando le loro opinioni in vista di una decisione comune.

Si sottolinea che il metodo di insegnamento di cui sopra non permette semplicemente agli studenti di commettere errori, ma cerca di sfruttare l'importanza di questi errori nella scoperta della conoscenza. La domanda costante provoca una tensione mentale che rafforza la concentrazione, la pazienza e la motivazione interiore degli studenti. Pertanto, la domanda a cui l'insegnante si rivolge deliberatamente è la base provocatoria per il cambiamento del suo atteggiamento sociale. Kanakis aggiunge che con l'attuazione della strategia di insegnamento-apprendimento socratico è ragionevole aspettarsi un cambiamento nell'atteggiamento dell'interlocutore, in quanto si convince dell'inadeguatezza della sua opinione, mette in discussione la validità delle sue idee, si oppone a diversi punti di vista, confuta le argomentazioni, rivela le contraddizioni. Inoltre, con la strategia di insegnamento-apprendimento socratico, si possono discutere e ricercare in modo efficace questioni etiche e sociopolitiche, ad esempio questioni di valore locale per le quali esistono sempre opinioni diverse.

Ci sono alcune iniziative nell'istruzione secondaria in Grecia che introducono la pratica dei circoli socratici (vedere l'articolo di Coffey intitolato 'Metodo socratico' - include proposte didattiche riguardanti la creazione di gruppi di studenti (circoli socratici) che spingono gli studenti a elaborare le informazioni e ad approfondire la comprensione di singoli argomenti). Gli istruttori guidano gli studenti con domande aperte su testi selezionati e li motivano a



sostenere le loro risposte e opinioni. Le fasi per la formazione dei circoli socratici sono le seguenti:

1. L'insegnante dà un testo agli studenti per la lettura critica un giorno prima dell'applicazione dei circoli socratici in classe.
2. Gli studenti leggono individualmente, analizzano e prendono appunti in base al testo.
3. Gli studenti sono divisi in due cerchi concentrici
4. Il cerchio interno legge il testo ad alta voce e ne discute per circa dieci minuti, mentre il cerchio interno osserva e ascolta attentamente.
5. Il cerchio esterno valuta ciò che è stato detto dal cerchio interno e fornisce un riscontro al cerchio interno con i suoi commenti.
6. Gli studenti cambiano cerchio
7. Il nuovo cerchio interno discute il testo per circa dieci minuti e poi, a sua volta, riceve dieci minuti di feedback dal cerchio esterno.

Nel Curriculum Nazionale dell'istruzione primaria, viene promossa l'idea di interdisciplinarietà: Le connessioni orizzontali (organizzazione appropriata di ogni materia), assicurano l'elaborazione di questioni da più prospettive insieme all'interconnessione verticale (l'organizzazione del curriculum sugli stessi concetti, temi e competenze attraverso le classi).

Le strategie didattiche suggerite sono l'esplorazione e la scoperta attraverso vari mezzi (materiale audiovisivo, simulazioni e modellizzazione), la discussione di gruppo, la narrazione, gli approcci didattici incentrati sullo studente: intervenendo nel processo (ad esempio, i programmi Zona Flessibile) / Zona Interdisciplinare Flessibile e Attività Creative - attività interdisciplinare, lavoro di progetto).

L'insegnante lavora come facilitatore e mediatore nel processo di apprendimento attraverso metodi esplorativi e di lavoro di squadra per sviluppare le loro capacità mentali di affrontare i problemi e modellare atteggiamenti e comportamenti positivi.

Inoltre, nella nuova area didattica "Laboratorio di competenze", applicata dal 2020-2021 (nelle scuole sperimentali) e dal 2021-2022 in tutte le scuole primarie e secondarie, viene introdotto l'approccio didattico dell'argomentazione interattiva: la formulazione e il sostegno di argomenti logici a favore o contro (ricerca di informazioni attraverso varie fonti e loro



valutazione, analisi e chiarimento di opinioni, atteggiamenti e valori) insieme al gioco di ruolo: interpretare altri ruoli, comprendere le opinioni di diversi gruppi sociali su questioni controverse, accettare ed elaborare le loro idee con l'obiettivo di giungere a una decisione comune.

Il sistema Montessori

D'altra parte, il **sistema Montessori** si basa sulle idee di Maria Thekla Artemisia Montessori. Maria Montessori si considerava una cittadina del mondo ed era un medico che si occupava di bambini con ritardo mentale. Scoprì che per il trattamento di questi bambini e lo sviluppo delle loro capacità, la collaborazione della pedagogia con la medicina era vantaggiosa. Il suo metodo è stato utilizzato e viene utilizzato ancora oggi nei bambini con sviluppo normale. È stata nominata tre volte per il Premio Nobel e le è stato assegnato nel 1951. Il suo lavoro e, attraverso il suo lavoro, il suo spirito innovativo e il suo lavoro pionieristico nel campo della pedagogia sono importanti.

La base del suo sistema è la profonda fiducia e il rispetto illimitato per le capacità del bambino. Secondo Maria Montessori, l'insegnante deve piantare il seme e poi scomparire, limitandosi ad osservare e ad aspettare. L'educazione inizia dalla nascita, in particolare all'età di 2 anni, e gli anni successivi, fino ai 5 anni, sono particolarmente importanti, in quanto costituiscono le fondamenta della personalità del bambino. Maria Montessori rifiutava l'idea che i bambini fossero tabula rasa dalla nascita. Credeva che nascessero con menti particolarmente 'assorbenti' e capaci di un'educazione autogestita.

Il suo pensiero pedagogico comprende i bambini dalla nascita all'età adulta. Il ruolo dominante nella classe è svolto dal bambino, che viene trattato individualmente dall'insegnante. L'ambito delle attività si riferisce a questioni pratiche come la cura degli animali e delle piante, le attività di cortesia e le discussioni.

Maria Montessori ha affermato in modo caratteristico che, quando i bambini incontrano la natura, rivelano il loro potere.

Ci sono molte scuole private in Grecia, soprattutto ad Atene e Salonicco, che praticano le idee di Maria Montessori. Infatti, Maria Goudeli, insegnante di scuola elementare, fondò il primo asilo Montessori nel 1936 ad Atene.



Il principio di base di questa scuola, tuttora esistente, è il rispetto del tasso di crescita e della personalità di ogni bambino e l'autoeducazione viene applicata come metodo di insegnamento. Nello specifico, c'è una libera scelta del lavoro da parte dei bambini, in un ambiente organizzato scientificamente, che fornisce gli stimoli appropriati affinché ogni bambino impari utilizzando la sua motivazione interiore. L'obiettivo è che ogni bambino costruisca le competenze necessarie per diventare una personalità autonoma e indipendente. Le classi di età mista aiutano i bambini ad apprendere in base al loro tasso di crescita personale, in un ambiente mentale di crescita, rispetto reciproco e interazione con bambini di età diverse. Nella scuola materna, i bambini approfondiscono ulteriormente vari concetti cognitivi e l'accento è posto sul miglioramento delle loro abilità sociali. Nella scuola primaria, il lavoro in classe è organizzato dagli stessi studenti con il supporto dell'insegnante. Tutto il lavoro viene svolto in classe con il materiale Montessori; quindi, non ci sono compiti a casa. Ogni classe ha un insegnante chiave, la persona di riferimento dei bambini, che anima, coordina, osserva e aiuta gli studenti a soddisfare le loro esigenze a tutti i livelli. L'assistente Montessori si occupa dell'ambiente della classe e ne sostiene il funzionamento generale. Esiste anche una disposizione per gli studenti con esigenze educative speciali, con il supporto di un educatore speciale che assiste l'insegnante nel suo lavoro.

Riferimenti

Maxwell, M. Introduzione al Metodo Socratico e al suo effetto sul pensiero critico. Disponibile all'indirizzo: <https://www.scribd.com/document/371355912/Introduzione-al-Metodo-Socratico-e-al-suo-effetto-sul-Pensiero-Critico-di-Max-Maxwell>

Ford, C. M. (2008), Il metodo socratico nel 21st secolo, disponibile su: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf

Pigiaki, P., (2004), Preparazione, pianificazione e valutazione dell'insegnamento, Atene: Grigori, pag. 114.

Matsagouras, G., E., (2007). Alfabetizzazione scolastica. Atene: Grigori, pag. 29.

Kanakis, I. (1990), La strategia socratica di insegnamento-apprendimento, Atene: Grigori, pp. 43-44.



Louloudaki, A., (2019) "Una proposta didattica: L'uso della dialettica platonica per l'insegnamento della lingua greca moderna nei licei". Numero 40: "Teoria e Ricerca nelle Scienze dell'Educazione". Piani e strategie didattiche".

Coffey, H. (2009), Il metodo socratico, disponibile all'indirizzo: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf.

Che cos'è la vita pratica attraverso il metodo Montessori?

<https://www.youtube.com/watch?v=H8lIKnLv31o>

Laboratorio Montessori con Maria Tasiou:

<https://www.youtube.com/channel/UCQPGaTZRTPIAoZcw8lhf2RA?app=desktop&cbrd=1>

Scuola Montessori di Atene: <https://www.montessoriani.gr/?page=%2F>

Hassapis, D. (2013). Il sistema educativo montessoriano oggi e domani: riflessioni e prospettive. Verbale della Conferenza Internazionale, 20-21/12/2013.

3.2. Germania

Introduzione

In Germania il metodo maieutico, come la filosofia greca in generale e la persona del filosofo Socrate in particolare, hanno trovato ampia accettazione e ammirazione.

In breve, quindi, si parlerà della ricezione filosofica e della ricezione nel campo della pedagogia e della didattica. In una seconda fase, verranno descritti i temi e le questioni attuali che determinano la situazione in Germania.

Storia, argomenti e discussioni sulla filosofia e la didattica maieutica (e su di essa)

Filosofia e scienze sociali

Socrate è considerato il fondatore del metodo maieutico. Sebbene questo metodo (e quindi il suo fondatore) possa essere definito - anche e probabilmente soprattutto - come didattico, in Germania viene percepito soprattutto come filosofo. Pertanto, questa panoramica inizierà con



la ricezione del metodo maieutico nel campo della filosofia. Il già famoso filosofo tedesco Immanuel Kant, nato il 22 aprile 1724 e morto il 12 febbraio 1804, studiò intensamente Socrate e il suo metodo maieutico. Kant è considerato il più importante filosofo tedesco e noto come il più importante combattente per l'Illuminismo del suo tempo. La sua opera più famosa ha il titolo *Kritik der reinen Vernunft* (Kant 1781, in inglese conosciuto come *Critique of Pure Reason*).

Tuttavia, ancor prima della pubblicazione di questo *opus magnum*, Kant formulò e avvalorò la sua tesi centrale ed etichettò il suo motto '*sapere aude*' (Kant 1784): Abbi il coraggio di usare il tuo intelletto! Un motto che sembra già indicare un atteggiamento democratico. La ragione e la base di questo atteggiamento è una concezione dell'uomo in cui ogni persona ha gli stessi diritti - almeno nella misura in cui può usare il proprio intelletto. Quindi, sembrano esserci delle restrizioni all'accettazione degli stessi diritti. Le restrizioni ovviamente - e non poco - dipendono, ad esempio, dalla cognizione. Quindi, a prima vista non sembra essere del tutto chiaro se i bambini e gli alunni siano già inclusi nella concezione di Kant.

Tuttavia, questo potrebbe essere già concepito, e di fatto molti kantiani si sono poi rivolti alla pedagogia e alla didattica. In effetti, la ragione è ovvia: sembra essere importante almeno preparare il terreno e rendere possibile che i bambini e gli studenti siano messi in grado, grazie all'insegnamento, di fare uso del loro intelletto. Potremmo quindi presumere che almeno preparare i bambini e gli studenti a diventare persone illuminate sia una preoccupazione fondamentale di Kant. I bambini devono ovviamente essere inclusi.

Come minimo, il suo credo pedagogico sembra essere che l'uomo può essere semplicemente addestrato e istruito meccanicamente, oppure veramente illuminato (Kant 1789: A 25 - "Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden").

Per questo motivo, almeno un breve sguardo a Kant, che deve essere considerato come una figura centrale della filosofia tedesca, sembra abbastanza utile e necessario.

Secondo Kant, il compito di una filosofia impegnata è quello di rispondere a tre domande, che portano a una quarta:

Cosa posso sapere?

Cosa devo fare?



Cosa posso sperare?

Che cos'è l'uomo?

Le questioni vengono affrontate rispettivamente dall'epistemologia, dall'etica e dalla filosofia di una concezione dell'uomo. Kant stesso ha presentato un testo fondamentale su ciascuna di queste aree. Insieme, rispondono alla domanda "Che cos'è l'uomo?" in termini filosofici.

Kant tentò una risposta empirica a questa domanda con riferimento alla sua *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, o *Antropologia nel rispetto pragmatico* (Kant 1798). Anche in questo caso, i pensieri giocano un ruolo che si avvicina almeno all'approccio maieutico. Kant sottolinea che tratta dell'essere umano come un essere che agisce liberamente e che crea se stesso, o come un essere che può e deve diventare un essere che agisce liberamente. (Kant 1789: Prefazione - der Mensch "as frei handelndes Wesen aus sich selber macht, oder machen kann und soll. ")

La libertà richiesta da Kant come preconditione necessaria dell'illuminazione è il diritto e, derivante e necessario per questo diritto (e per agire di conseguenza), quasi l'obbligo, di fare un uso pubblico della propria ragione in tutti gli ambiti.

La filosofia tedesca dopo il 1800 è impensabile senza Kant e la sua *Critica della Ragion Pura* (Kant 1781). Alcuni storici della filosofia distinguono addirittura tra un'epoca 'prima di Kant' (o della *Critica*) e 'dopo Kant' (o della *Critica*).

Tuttavia, al di fuori dei circoli filosofici, la *Critica della Ragion Pura* rimase inizialmente piuttosto inosservata e persino sconosciuta. La situazione cambiò quando Carl Leonhard Reinhold pubblicò le sue *Lettere sulla filosofia di Kant* nella rivista *Der Teutsche Merkur* nel 1786, con le quali iniziò la presentazione delle convinzioni di Kant in termini di filosofia popolare (*Briefe über die Kantische Philosophie*). Carl Leonhard Reinhold nacque il 26 ottobre 1757 e morì il 10 aprile 1823; fu un filosofo originario dell'Austria, ma che si trasferì poi in Germania.

Un altro filosofo di particolare importanza per la ricezione di Immanuel Kant e del metodo maieutico è Jakob Friedrich Fries, nato il 23 agosto 1773 e morto il 10 agosto 1843. Il suo trattato più importante si intitola *Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft*, ovvero la *Nuova o Critica Antropologica della Ragione*, pubblicato nel 1807. Quest'opera fu un tentativo



di dare un nuovo fondamento alla teoria critica di Immanuel Kant sull'autoriflessione e sulla fiducia in se stessi e nella Ragione ("*Selbstvertrauen der Vernunft*"); fece guadagnare a Fries la classificazione di psicologo precoce.

Con Immanuel Kant e, al più tardi, con Jakob Friedrich Fries, inizia una lunga tradizione: la tradizione dell'influenza in Germania del metodo maieutico, prima nella filosofia e, da lì, nella didattica e nella pedagogia.

Nel nostro contesto, Leonard Nelson è particolarmente degno di nota. Nato l'11 luglio 1882 e morto il 29 ottobre 1927, Leonard Nelson è stato un filosofo critico e matematico il cui lavoro si è concentrato sulla logica e sull'etica, impegnandosi in particolare nell'educazione e nella politica. Politicamente, è associato al socialismo. Apparteneva alla scuola neo-friesiana, nota anche come scuola del neo-kantianismo. Nella sua conferenza più nota, *Die sokratische Methode* (Il metodo socratico), tenuta nel 1922, Nelson ha raccomandato un metodo di insegnamento maieutico modificato per l'insegnamento della filosofia e per rivitalizzare l'indagine filosofica. Il suo punto di vista viene anche definito 'neo-socratico'.

Insieme a Gustav Heckmann, Nelson sviluppò i principi di un nuovo sforzo filosofico per la conoscenza, che chiamò *sokratisches Gespräch* (Conversazione socratica). Inizialmente, la *Conversazione socratica* era destinata solo ai corsi di filosofia nelle università. Nelson la caratterizzò come l'arte di insegnare, non la filosofia, ma il filosofare, insegnando non sui filosofi, ma trasformando gli studenti in filosofi stessi (panoramica in Szlezák 2004, 91-127, in particolare 91-98).

Uno dei modi in cui la *Conversazione socratica* si differenzia dal *Metodo socratico* è che non è dialogica, ma piuttosto moderata sotto forma di discussioni di gruppo.

Nel 1922 Nelson tenne la conferenza sul *Metodo socratico*, *Die sokratische Methode*, in cui presentò la sua comprensione del dialogo.

La *conversazione socratica* era concepita come uno scambio di idee tra diversi ricercatori della verità. Il ruolo dell'insegnante è necessario (solo) fino a quando gli allievi non hanno sviluppato la loro capacità di 'pensare da soli', in modo che possano osare andare da soli, perché sostituiscono la cura dell'insegnante con la propria cura (Nelson 1922: 25 - "*daß sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen*").



È evidente che, ancora una volta, l'idea della democratizzazione è intesa e al centro dell'attenzione. Questo include, ancora una volta, la valutazione che ogni essere vivente, compresi i bambini, abbia dei diritti immanenti. Nelson ha persino esteso questo concetto agli animali: Anche gli animali sono esseri viventi che devono essere trattati come esseri con diritti immanenti.

Nelson si vedeva nella tradizione di Socrate, Kant e Fries. Non solo fondò la scuola di filosofia neo-friesiana (*Neufriesische Schule*), ma anche la *Jakob-Friedrich-Fries-Society* (*Jakob-Friedrich-Fries-Gesellschaft*) come gruppo di discussione filosofica. L'obiettivo era la coltivazione e l'approfondimento della filosofia critica di Immanuel Kant e della sua importanza.

Il collega di Nelson era Gustav Heckmann, nato il 22 aprile 1898 e morto l'8 giugno 1996, un altro noto insegnante e filosofo del suo tempo. Heckmann studiò matematica, fisica e filosofia. Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, ricevette la cattedra di filosofia e pedagogia presso la Pädagogische Hochschule Hannover.

Heckmann arricchì il metodo della *Conversazione socratica* secondo le idee di Leonard Nelson e quindi con nuovi aspetti come la 'metaconversazione' (panoramica: Horster 1994: soprattutto 26).

Sulla comprensione del dialogo nella scuola neo-friesiana: Seguendo l'approccio di Socrate, Nelson sosteneva che l'influenza dei giudizi dell'insegnante (o meglio: del leader della discussione) sugli studenti deve essere eliminata a tutti i costi, in modo che gli studenti possano arrivare ai propri giudizi senza pregiudizi.

La *Conversazione socratica* secondo Nelson e Heckmann continua ad essere praticata, soprattutto nella formazione degli adulti. Questo include anche la Maieutica.

Una differenza essenziale rispetto alla Maieutica di Socrate, tuttavia, è che con Nelson non ci sono dialoghi in cui una o più persone aiutano un'altra, ma una conversazione di gruppo. La persona che conduce la conversazione, secondo questa concezione, non parla in prima persona della questione, discutendone, ma assume solo il 'ruolo di levatrice' (vedere anche Wöhrmann 1983).



Metodi simili svolgono ancora un ruolo molto importante in Germania. Influenti oggi sono soprattutto i filosofi sociali Robert Jungk e Jürgen Habermas. I concetti di Jungk (*Zukunftswerkstatt*, che significa sia *Fabbrica per il Futuro* che *Officina del Futuro*) e Habermas (*herrschaftsfreier Diskurs* o *Discorso Libero dalla Dominazione*) sono molto simili.

Robert Jungk è nato l'11 maggio 1913 ed è morto il 14 luglio 1994. Ha ricevuto il *Right Livelihood Award* (*Premio Nobel alternativo*) nel 1986 per il suo metodo. Già nel 1952 fu pubblicato il suo primo libro sulle questioni riguardanti il futuro dell'umanità, intitolato *Die Zukunft hat schon begonnen* (*Il futuro è già iniziato*).

Jungk è stato una delle figure più importanti del movimento ambientalista e pacifista internazionale. Il concetto di *Zukunftswerkstatt* è un metodo chiaramente legato alla Maieutica. L'obiettivo è quello di sviluppare soluzioni ai problemi sociali.

Una *Zukunftswerkstatt* è intesa come un progetto di empowerment. In questo modo, le persone devono passare dall'essere gli oggetti della pianificazione del futuro a diventare i soggetti di questa pianificazione e, partendo dal contesto locale di azione, aprire spazi più ampi per l'azione. L'obiettivo è trasformare le persone interessate in partecipanti.

Uno *Zukunftswerkstatt* può essere utilizzato ovunque "gruppi di persone abbiano problemi che non possono essere risolti con mezzi convenzionali" (Kuhnt / Müllert 2006: 17 - "wo Menschengruppen Probleme haben, bei denen sie mit herkömmlichen Mitteln nicht weiterkommen").

In linea di principio, è adatto a partecipanti di tutte le età (dai bambini dell'asilo agli anziani) e di tutti i livelli di istruzione (dai disoccupati senza formazione ai dirigenti d'azienda), poiché uno *Zukunftswerkstatt* non richiede conoscenze specialistiche e può quindi essere utilizzato anche da e con partecipanti che hanno poca esperienza con i processi decisionali, come i bambini o i giovani. Tuttavia, questo metodo richiede una preparazione intensiva e il supporto di moderatori formati.

Le aree di applicazione e lo spettro di una *Zukunftswerkstatt* possono spaziare dall'apprendimento alla risoluzione di problemi, alla ricerca di idee, alla strategia o alla comunicazione, tra gli altri. Si tratta di un metodo che cerca di raccogliere idee e risolvere problemi nell'ambito di una questione specifica. Le persone sviluppano insieme progetti futuri, obiettivi e misure. L'applicazione di uno *Zukunftswerkstatt* è per lo più limitata ai



processi regionali e viene utilizzata da comuni, governi locali, ecc. Lo *Zukunftswerkstatt* è quindi anche un processo di partecipazione dei cittadini.

Viene utilizzato, ad esempio, nella pianificazione urbana per coinvolgere i cittadini in determinati processi di pianificazione, o nello sviluppo organizzativo per unire i dipendenti intorno a obiettivi e valori comuni. l'obiettivo principale di un workshop sul futuro è trovare approcci a soluzioni che i partecipanti hanno cercato invano in precedenza. L'argomento deve essere penetrato in modo prospettico e chiaro (acquisire nuove prospettive), si deve sviluppare un sentimento per il futuro (quindi non si mettono a fuoco i concetti, ma le persone e le loro personalità) e quindi si può acquisire consapevolezza di sé (ridurre le paure del futuro, acquisire fiducia personale, confidare nel proprio potere).

Il metodo comprende tre fasi principali, nonché una fase preliminare e una fase di follow-up (per il seguito: Kuhnt / Müllert 2006: 62-63).

Nella fase preliminare, l'attenzione si concentra sull'inizio del processo e sull'avvio dei partecipanti. È qui che il gruppo viene 'fondato' e si crea un'atmosfera piacevole di fiducia reciproca, compresa la promozione di un'atmosfera di gruppo informale, il riconoscimento degli interessi specifici e la divulgazione delle parti metodologiche e di pianificazione del tempo della *Zukunftswerkstatt*.

Nella fase successiva, l'attenzione si concentra sulle lamentele e sulle critiche. Qui i partecipanti esprimono il loro disappunto e criticano le esperienze negative riguardo all'argomento. Questa fase dovrebbe essere il più possibile libera da vincoli. Sembra importante che l'attenzione si concentri non tanto sull'analisi dei problemi, quanto su un inventario per il lavoro successivo. È una buona idea fare un brainstorming su schede, che poi vengono disposte argomento per argomento: come nel metodo di moderazione. L'obiettivo di questa fase è quello di eliminare la rabbia, la collera e la delusione, liberando così il lavoro creativo, immaginativo e costruttivo nelle due fasi successive.

La fase successiva si concentra sugli aspetti utopici: Qui si richiede la creatività di tutti: Bisogna pensare all'utopia. Una frase iniziale potrebbe essere, ad esempio: "Sarebbe bello se...". Frasi come "Ma è impossibile!" sono da evitare assolutamente. Qui può e deve fantasticare. Anche in questo caso, è opportuno fare un brainstorming sulle carte di moderazione, che sono disposte in base agli argomenti, come nel metodo di moderazione.



Solo la fase successiva si concentra sulla realizzazione e sulla pratica. Le fasi precedenti sono collegate, ma ora devono essere valutate in base a ciò che è fattibile. Si può ricorrere al lavoro di gruppo e al coinvolgimento di esperti qualificati. Tuttavia, si evita deliberatamente di far visionare agli esperti esterni le soluzioni fornite dai partecipanti, perché si ritiene che essi stessi siano esperti in materia. Gli obiettivi sono procedure nuove per la pianificazione di progetti, per l'attuazione di cambiamenti (sociali) e per la qualificazione nell'uso di processi di gruppo ciclici.

Il moderatore/facilitatore progetta la conclusione. Gli obiettivi, le procedure e i risultati vengono ancora una volta brevemente riassunti e classificati. Sotto il titolo: *Come continuare?* si riflette sulla possibile continuazione dello *Zukunftswerkstatt*. Se necessario, vengono organizzati nuovi incontri. Al termine, i partecipanti forniscono un feedback su come hanno vissuto il tempo trascorso insieme.

Una volta terminato, dovrebbe aver luogo un altro *Zukunftswerkstatt* sullo stesso argomento, in cui lo *Zukunftswerkstatt* precedente viene analizzato in base alle fasi. Si può creare un ciclo di controllo in cui i partecipanti verificano se il risultato target corrisponde all'obiettivo. Nella letteratura di base si parla di *Zukunftswerkstatt* permanente (vedere Jungk / Müllert 1993: 199-200).

Jürgen Habermas, nato il 18 giugno 1929, è un filosofo e sociologo tedesco. Appartiene alla seconda generazione della cosiddetta *Scuola di Francoforte* e recentemente è stato professore di filosofia presso l'Università di Francoforte sul Meno.

La *Scuola di Francoforte* è un gruppo di studiosi di varie discipline che si riferiscono a quella che viene chiamata *Teoria Sociale Critica*. L'oggetto delle loro affermazioni teoriche è l'analisi della società, vale a dire: l'esposizione dei suoi meccanismi di dominazione e oppressione e la messa in discussione delle sue ideologie, con l'obiettivo di una società ragionevole, di persone responsabili. La teoria è quindi, curiosamente, intesa come una forma di pratica.

Uno dei fondatori, Theodor W. Adorno, ha sottolineato che il pensiero è una forma di fare. Ciò significa che con l'illuminazione teorica, le condizioni sociali vengono svelate, e con la nuova visione di esse, inizia il cambiamento della pratica, iniziando a modificare la coscienza delle persone illuminate. Mentre nella *Teoria Critica Sociale* 'vecchia' o 'classica' il progetto di una diagnosi teorica interdisciplinare delle scienze sociali del nostro tempo, con un obiettivo



emancipatorio, era al centro, questo è cambiato in parte con la *Teoria Critica Sociale* 'giovane', che risale a Jürgen Habermas. Habermas mantiene i motivi socio-critici, ma il suo concetto di 'ragione comunicativa' (*kommunikative Vernunft*) trasforma i motivi emancipatori nel centro della teoria. Nella sua *Teoria dell'azione comunicativa* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, Habermas 1981) Habermas presume che l'azione sociale sia mediata linguisticamente. L'azione comunicativa viene coordinata generando un accordo, basato su affermazioni di validità criticabili. Solo se queste vengono accettate, le persone che partecipano possono raggiungere i loro obiettivi. Anche in questo caso, c'è una certa vicinanza al metodo maieutico. Habermas è uno dei filosofi e sociologi contemporanei più apprezzati al mondo. Alcune delle sue proposte hanno avuto un impatto sulla politica concreta. Le più famose sono state le controversie relative alla nuova stazione ferroviaria principale di Stoccarda, che sono state così accese che come risultato - per la prima volta in Germania - è stato eletto un governo statale dominato dal Partito Verde.

L'argomento controverso era un progetto di trasporto e sviluppo urbano per riorganizzare l'hub ferroviario di Stoccarda. Nonostante l'ampio consenso tra i vari gruppi di interesse sulla necessità di modernizzare l'hub ferroviario di Stoccarda, il progetto era controverso sotto molti aspetti. Un'operazione di polizia il 30 settembre 2010, con diverse centinaia di feriti, alcuni dei quali gravi, ha portato a una procedura di conciliazione in linea con il concetto habermasiano. È stato descritto come un 'esperimento democratico', perché lo scambio di opinioni si è svolto in sessioni pubbliche ed è stato trasmesso dalla televisione pubblica. Nel corso di nove giorni di incontri nel novembre 2010, circa 70 relatori hanno tenuto circa 9900 interventi in circa 65 ore di discussione (panoramica: von Staden 2020).

Ci sono stati diversi esperimenti comparabili, ad esempio sul percorso delle autostrade federali (Giessen 2013).

Tutto ciò dimostra che il metodo maieutico o almeno i concetti che si avvicinano molto a questo metodo hanno una lunga tradizione in Germania. Di conseguenza, esistono anche tradizioni corrispondenti nei campi dell'educazione, in particolare nei concetti didattici e pedagogici.



Didattica e pedagogia

È già stato sottolineato più volte che il metodo filosofico maieutico ha implicazioni quasi automatiche per la didattica e la pedagogia. Già il primo dei filosofi finora citati, il pensatore più famoso dell'Illuminismo nel mondo di lingua tedesca, Immanuel Kant, scrisse un libro "sulla pedagogia" (Kant 1803 - *Über Pädagogik*). Qui, troviamo dei passaggi testuali che dimostrano una vicinanza diretta al Metodo Maieutico. Un esempio:

"Si impara più a fondo e si conserva meglio tutto ciò che si impara, per così dire, da sé stessi. Solo poche persone, tuttavia, sono in grado di farlo. Si chiamano autodidatti". (Kant 1803: 89 - "L'uomo impara ciò che è più importante, e conserva ciò che è migliore, ciò che l'uomo ha imparato da sé stesso. Solo poche persone indistintamente sono in grado di fare da padrone. L'uomo conosce gli Autodidatti").

Kant raccomandava un 'modo dialogico di insegnare' ("dialogische Lehrart"). Secondo Kant, questo consiste in un insegnante che chiede ai suoi discepoli che cosa vogliono essere insegnati, rivolgendosi alla ragione degli studenti - in entrambi i sensi: la loro ragione per imparare e la ragione che è una conseguenza del loro pensiero.

Secondo Kant, il pensiero ragionevole può essere fatto solo in modo dialogico. L'insegnante e lo studente si chiedono e si rispondono a vicenda. Così, l'insegnante guida il flusso di pensieri dello studente, attraverso le domande, sviluppando la predisposizione a determinati concetti nello studente - gli insegnanti sono le levatrici dei pensieri dei loro studenti. Gli studenti, a loro volta, aiutano gli insegnanti a migliorare le tecniche di interrogazione attraverso le loro contro-domande (Kant 1797: 478).

La Conversazione socratica divenne un metodo di insegnamento chiamato *erotematica* ('arte di interrogare', Fragekunst) nel XVIII secolo. L'*erotematica* fu utilizzata nell'educazione religiosa e dominò la catechesi di entrambe le confessioni, cattolica e protestante, nei Paesi di lingua tedesca fino all'inizio del XIX secolo. Soprattutto nell'area protestante aveva molti seguaci.

Un esempio importante è Karl Friedrich Bahrdt, nato il 25 agosto 1740 e morto il 23 aprile 1792. Era un teologo protestante e sostenitore dell'Illuminismo. Bisogna fare riferimento al suo influente libro il cui titolo può essere tradotto come *Concezione dell'educazione filantropica* (Bahrt 1776, *Philanthropinischer Erziehungsplan*).



Un altro esponente di spicco di questo metodo e concetto simile fu il teologo protestante Johann Friedrich Christoph Gräffe, nato il 15 febbraio 1754 e morto il 27 ottobre 1816. Anche lui era un teologo protestante tedesco che insegnava catechetica e filosofia antica e kantiana (all'Università di Göttingen). Scrisse anche la sua opera principale su Kant, intitolata *Manuale di catechetica generale secondo i principi kantiani per l'uso delle lezioni accademiche* (Gräffe 1795-1799 - *Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen*). Gräffe descrisse e promosse anche il metodo socratico o maieutico nella sua influente opera *Il socratismo secondo la sua natura originale dal punto di vista catechistico* (Gräffe 1789 - *Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht*).

Christian Gustav Friedrich Dinter, nato il 29 febbraio 1760 e morto il 29 maggio 1831, fu un altro di questi teologi ed educatori protestanti. Le verità della fede cristiana dovevano essere rese comprensibili e divulgate principalmente attraverso la ragione. La testimonianza più importante di questi sforzi è la 'Bibbia dell'insegnante' in nove volumi, che pubblicò dal 1826 al 1830 (*Schullehrerbibel*). Si trattava di un'opera standard per la formazione degli insegnanti di scuola elementare nel XIX secolo.

Da parte cattolica, Franz Michael Vierthaler, tra gli altri, fu un notevole esponente della Maieutica. Vierthaler nacque il 25 settembre 1758 e morì il 3 ottobre 1827. Fu un noto educatore e riformatore scolastico e fu nominato primo direttore del primo seminario per insegnanti nel mondo di lingua tedesca, a Salisburgo nel 1790. I candidati insegnanti dovevano sostenere esami pratici di insegnamento e ricoveri. Vierthaler sviluppò metodi e principi di insegnamento e fu autore di libri di testo e di libri per bambini (vedere Thaler 2022).

Un altro importante teologo cattolico di lingua tedesca e riformatore educativo fu Bernhard Galura, nato il 21 agosto 1764 e morto il 17 maggio 1856. Fu anche un sacerdote cattolico e un alto dignitario della Chiesa, alla fine della sua vita principe vescovo della diocesi di Bressanone, oggi in Italia. Galura fu autore di diversi scritti, come quello sul Metodo socratico di catechismo (Galura 1796 - *Sokratische Katechisirmethode*). Galura era convinto che le credenze insegnate nell'istruzione religiosa fossero intrinseche all'uomo, nel senso di una teologia naturale, e che potessero essere ottenute con un'abile interrogazione.



Al di fuori dei circoli teologici, la Maieutica trovò maggiore appeal nell'Età dei Lumi, tra l'altro con gli autori più famosi di quell'epoca, ad esempio con Moses Mendelssohn (nato il 6 settembre 1729 e morto il 4 gennaio 1786). Mendelsohn fu il filosofo ebreo più famoso in Germania (vedere Knobloch 2006).

Altrettanto significativo è Gotthold Ephraim Lessing, nato il 22 gennaio 1729 e morto il 15 febbraio 1781. È il primo drammaturgo tedesco le cui opere vengono rappresentate continuamente nei teatri fino ad oggi. Il suo scritto teorico qui rilevante si intitola *L'educazione del genere umano* (Lessing 1780 - *Die Erziehung des Menschengeschlechts*).

Non solo il materiale teologico e filosofico veniva trasmesso in modo 'socratico'; anche le questioni sociali e persino matematiche venivano trattate nelle 'Conversazioni socratiche'. (Esempi: Böhm 1929: 134) Un esempio è il saggio *Sul metodo di insegnamento socratico e la sua applicabilità all'insegnamento scolastico* del 1845, pubblicato dal matematico Karl Weierstrass (*Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte*).

Karl Theodor Wilhelm Weierstrass, nato il 31 ottobre 1815 e morto il 19 febbraio 1897, fu un importante matematico tedesco del suo tempo, che lavorò soprattutto intorno all'analisi logicamente fondata. Riteneva che il metodo maieutico fosse eccellente, ma vedeva anche dei problemi, soprattutto nelle scienze naturali. Nel complesso, però, era convinto che aiutasse gli studenti ad acquisire una conoscenza la cui fonte era direttamente nelle disposizioni della natura umana.

Nel complesso, si può affermare che una differenza essenziale tra l'arte interrogativa di Socrate e la pedagogia maieutica del XVIII e XIX secolo in Germania risiede nel fatto che l'approccio di Socrate era negativo, ma in Germania fu trasformato nel suo opposto. Socrate faceva presentare ai suoi interlocutori le loro opinioni e poi le confutava. Gli educatori tedeschi della prima età moderna, invece, cercavano di suscitare negli studenti affermazioni positive che corrispondevano a ciò che loro stessi ritenevano vero (Bühler 2012: 48-53).

Nel complesso, si può anche affermare che i metodi di insegnamento corrispondenti hanno una lunga tradizione in Germania. Sono comunemente discussi con il nome di 'metodo di insegnamento che sviluppa le domande' (*fragend-entwickelnde Unterrichtsmethode*). I loro



rappresentanti, come Hilbert Meyer, li definiscono esplicitamente come un ulteriore sviluppo della Maieutica di Socrate.

Hilbert Lühr Meyer, nato il 2 ottobre 1941, è un educatore tedesco. È stato professore di pedagogia scolastica dal 1975 fino al suo pensionamento. La sua opera principale si intitola "Metodi di insegnamento" (Meyer 1987 - *Unterrichtsmethoden*).

Hilbert Meyer sostiene un insegnamento che sviluppa la ricerca con le seguenti definizioni: L'insegnamento basato sulla ricerca è un approccio didattico olistico e attivo per gli studenti, in cui le informazioni apprese - chiamate 'prodotti dell'azione concordata tra l'insegnante e gli studenti' - guidano la concezione del processo di insegnamento.

Oltre alla conoscenza della materia, l'insegnamento basato sull'indagine insegna agli studenti i modi scientifici di pensare e lavorare in un contesto significativo e consente loro di riflettere sul significato e sui limiti del lavoro scientifico. L'insegnamento basato sull'indagine consente l'attuazione pratica di una serie di principi didatticamente importanti, come l'orientamento all'azione o il dialogo socratico, ossia la maieutica.

Grazie all'ampio collegamento con le idee prestruttive degli studenti e al ripetuto riferimento ad aspetti parziali nel processo generale di acquisizione della conoscenza, il pensiero degli studenti viene allenato e viene acquisita la competenza scientifica di risoluzione dei problemi. Poiché gli studenti possono contribuire direttamente con le loro idee alle lezioni e sviluppare un alto livello di attività personale durante le lezioni, le lezioni basate sulla ricerca hanno un forte effetto motivante intrinseco.

Anche al di fuori dei contesti scolastici, ci sono ulteriori sviluppi della maieutica socratica come metodo di scoperta e di apprendimento multidimensionale, praticata in molte aree di insegnamento e apprendimento in Germania, come l'educazione stradale (Kreft 2003): Gli insegnanti raccolgono i bambini nel loro orizzonte di esperienza e li incoraggiano a sviluppare le proprie intuizioni e azioni autodeterminate attraverso stimoli e domande appropriate.

Modificando ed estendendo un principio guida della pedagogia montessoriana, la 'educazione al traffico dal bambino' opera con l'obiettivo didattico 'Aiutami a scoprire l'ambiente da solo e ad agire sotto la mia responsabilità'. In questo modo, i bambini sviluppano forme di traffico adeguate al loro pensiero a partire dalla propria comprensione e dalle proprie riflessioni, come l'interazione compatibile con l'altro, l'uso dello spazio del traffico in collaborazione, la



progettazione di forme di comunicazione appropriate, la progettazione di segnali stradali descrittivi o di sanzioni stradali accettate (Warwitz 2009: 50-75).

Questo riferimento di Siegfried Warwitz indica altre tradizioni vicine alla maieutica, anch'esse molto popolari nei Paesi di lingua tedesca, in particolare la pedagogia di Maria Montessori. La Montessori è stata ampiamente riconosciuta e apprezzata in Germania.

Excursus: La rilevanza della pedagogia di Maria Montessori nei Paesi di lingua tedesca

In Germania, soprattutto due donne sono state importanti per far conoscere e diffondere la pedagogia Montessori: Clara Grunwald negli anni '20 e Helene Helming dopo il 1945.

Clara Grunwald nacque l'11 giugno 1877 e fu uccisa nel campo di concentramento di Auschwitz-Birkenau nell'aprile 1943. Era un'insegnante tedesca e la protagonista più importante del Metodo Montessori (per il seguito, vedere Berger 1994 e Stiller 2008).

Nel 1919 fondò il Comitato Montessori tedesco. Due anni dopo, fu fondata la Società degli Amici e dei Promotori del Metodo Montessori in Germania (*Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland*). Nel 1925, le due organizzazioni si fusero per formare la Società tedesca Montessori (*Deutsche Montessori Gesellschaft*), con Clara Grunwald come primo direttore. Nel 1921 completò un corso Montessori condotto dalla stessa Maria Montessori, a Londra, e nel 1923 fu Clara Grunwald a condurre il primo corso di formazione tedesco per l'educazione Montessori, invitando personalmente Maria Montessori a tenere delle conferenze. Assicurò un intenso lavoro di pubbliche relazioni, soprattutto sotto forma di conferenze.

Insieme alla sorella, fu aperta un'altra casa per bambini Montessori a Friburgo in Brisgovia, dove venivano assistiti i bambini in età prescolare e i bambini che erano stati rimandati dalla frequenza scolastica. A Friburgo, nel 1927 fu fondata un'altra filiale della Società tedesca Montessori. Nel 1929, su iniziativa delle due sorelle, una classe di scuola elementare fu insegnata secondo il metodo Montessori. L'esperimento scolastico fu molto apprezzato dai genitori, dagli insegnanti e dall'amministrazione scolastica ufficiale (von Hatzfeld 2000). L'attività di Clara Grunwald terminò perché fu perseguitata dai nazisti in quanto ebrea (Berger 1999).



La seconda importante protagonista dell'educazione Montessori in Germania fu Maria Theodora Helene Helming, nata il 6 marzo 1888 e morta il 5 luglio 1977 (vedere Berger 2015). Helming entrò in contatto con l'educazione montessoriana grazie al suo interesse per l'educazione dei bambini piccoli, e nell'inverno del 1927 / 1928 frequentò le lezioni a Berlino organizzate da Clara Grundwald e guidate da Maria Montessori. Entusiasta del concetto, creò un gruppo Montessori ad Aquisgrana. Questo gruppo si è poi sviluppato in una scuola Montessori indipendente. La prima scuola Montessori tedesca fu fondata a Jena il 2 giugno 1923. C'è una panoramica sull'Austria di Haberl e Hammerer (1997). Secondo questo, la prima casa per bambini Montessori in Austria fu fondata a Vienna nel 1917. L'educazione montessoriana si diffuse rapidamente negli asili comunali di Vienna in quel periodo. Tra il 1924 e il 1936 Maria Montessori visitò la città diverse volte.

Discussioni attuali

Attualmente, diversi esperimenti determinano le discussioni in Germania, dimostrando che anche i bambini piccoli possono agire democraticamente nell'asilo nido, riguardo a ciò che vogliono giocare (panoramica: Plahl 2022). Per questo motivo, verranno discussi questi recenti esperimenti. Anche la questione sociopolitica di come 'imparare la democrazia' gioca un ruolo.

Alcuni di questi esperimenti sono organizzati dai giovani e dai bambini stessi. Il movimento 'Venerdì per il futuro' svolge un ruolo importante. Ovviamente, alcuni giovani e persino bambini hanno l'impressione che nella nostra società sia necessario far sentire la propria voce, risolvere i problemi e assumersi le proprie responsabilità. Questo è ormai accettato da parti importanti della società tedesca e della classe politica (Deutscher Bundestag 2020; Kultusministerkonferenz 2018). In base a ciò, i bambini e gli adolescenti dovrebbero avere l'opportunità di sperimentare e praticare le discussioni democratiche e la risoluzione democratica dei problemi. La co-modellazione della società è considerata un loro diritto.

Almeno, questo è il tema di tre rapporti dell'anno scorso, pubblicati indipendentemente l'uno dall'altro: Il Rapporto sul Rafforzamento dell'Educazione alla Democrazia della Conferenza Permanente dei Ministri dell'Educazione e degli Affari Culturali in Germania (2018: *Stärkung der Demokratie-Erziehung, Report der Kultusministerkonferenz*), il Rapporto sui Bambini e gli



Adolescenti del Ministero Federale della Famiglia, degli Anziani, delle Donne e della Gioventù (2020 - *Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*), e il Rapporto sui bambini e i giovani sulla promozione dell'educazione democratica con i bambini e gli adolescenti, del Parlamento tedesco (2020: *Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht des Deutschen Bundestags*).

Poiché attualmente i bambini e gli adolescenti si responsabilizzano (ad esempio, nel contesto della campagna "Venerdì per il futuro"), è addirittura necessario parlare di un 'megatrend' (Deutscher Bundestag 2020: 45). Le ragioni risiedono principalmente nelle 'ambivalenze della globalizzazione; il cambiamento climatico e la distruzione ambientale; la pandemia Corona e la sua gestione; la fuga e la migrazione; le ambivalenze della digitalizzazione; le conseguenze del cambiamento demografico; l'armamento e la minaccia di guerra'. Questi e altri aspetti risulterebbero in un "portafoglio di compiti sociali per la giovane generazione di oggi". (Bundestag tedesco 2020: 45-46). Per questo motivo, il sostegno dell'azione democratica e dei movimenti corrispondenti tra i bambini e gli adolescenti sono degni di essere sostenuti e necessari.

L'opinione prevalente in Germania presuppone che tutto questo sia realizzabile con e attraverso i bambini e gli adolescenti. Si tratta di 'permettere' loro di esprimere la propria volontà e di contribuire con le proprie opinioni (Deutscher Bundestag 2020: 138).

Plahl (2022) descrive la vita quotidiana in diversi asili nido. Ha osservato che abbastanza regolarmente c'è una votazione comune su ciò che i bambini giocano. Anche i bambini più piccoli possono partecipare al processo decisionale e all'autodeterminazione. Questo non significa solo scegliere un gioco o pianificare una gita o una festa estiva. Può anche significare che ogni bambino decide da solo se vuole essere cambiato il pannolino e può dire quale persona deve farlo. Quando, per quanto tempo, dove, accanto a chi e come dormono. Cosa c'è nel menu e quanto mangiano quel giorno.

Alcuni asili nido hanno già ancorato questi diritti dei bambini nelle loro costituzioni. Plahl cita la direttrice di un asilo nido integrativo con 200 bambini, 24 insegnanti e otto educatori, che dice, ad esempio, che l'asilo nido ha sviluppato dei principi di azione: I bambini decidono



cosa mettere nel piatto e se mangiare. E in quale ordine: se mangiare prima la composta, per esempio.

Il problema più grande, dice, è stato che i professionisti hanno dovuto imparare: un bambino può costruire una responsabilità per se stesso solo se i professionisti rinunciano al potere che tradizionalmente hanno.

Deve esserci anche tolleranza (e questo deve essere prima imparato e accettato dai professionisti e dagli insegnanti) sul fatto che anche i bambini (ovviamente) commettono errori e che questo deve essere permesso.

Questo implica una conservazione apparentemente irrazionale. Se un bambino non ha mangiato nulla a mezzogiorno e un'ora dopo ha fame, questo va bene e deve essere accettato dai professionisti, perché solo in questo modo i bambini possono davvero fare esperienze legate al proprio corpo. Il bambino deve essere reso competente per le proprie esigenze.

I professionisti devono essere in grado di tollerare che ci siano dei fallimenti. L'apprendimento della democrazia richiede tempo e fiducia nel fatto che i bambini sono abbastanza competenti da arrivarci, senza doverli trascinare e dare lezioni.

Pertanto, è necessario che i professionisti ricevano un'ulteriore formazione in materia di democrazia dell'apprendimento, a partire dalle riunioni di squadra, dalle discussioni - che la direzione ricordi sempre e lavori sui miglioramenti. In ogni caso, è necessario che ci sia un'accettazione interiore del fatto che i diritti dei bambini e la protezione dei bambini sono semplicemente estremamente importanti.

Un'altra esperienza: Chiunque lasci ai figli un margine di manovra nel processo decisionale, deve anche essere pronto a staccarsi dalle strutture rigide. Questi cambiamenti non sono sempre facili.

Asili della democrazia (Kinderstuben der Demokratie) era il nome del progetto nello Stato tedesco settentrionale dello Schleswig-Holstein (vedere Hansen /Knauer /Sturzenhecker 2009). In questo studio, sono stati notati gli effetti positivi anche per i bambini più piccoli: Parlano di più, ~~tempo~~ perché vogliono esprimersi, perché per loro è importante essere ascoltati dagli altri. Ma ci sono anche molti aspetti coinvolti, come le competenze matematiche, l'estetica e così via.



In modo critico, si discute spesso sul fatto che ci possono essere contraddizioni tra l'apprendimento democratico e la missione educativa. Tuttavia, il Rapporto sui bambini e i giovani afferma che non si deve impedire a nessun giovane di "acquisire un giudizio indipendente", perché l'obiettivo è la sua maturità (Deutscher Bundestag 2020: 120).

Molte ordinanze comunali in Germania sono state modificate per richiedere ai Comuni di coinvolgere i bambini e i giovani. Un problema importante che è emerso è che non è chiaro come questo possa essere attuato quando non c'è esperienza nel trattare con un gruppo dinamico come quello dei giovani, a parte il consiglio locale, la riunione del consiglio comunale e organismi simili. Inoltre, il flusso di informazioni deve essere aperto in entrambe le direzioni.

Apprendimento maieutico supportato dal computer?

Al più tardi con la crisi di Corona, molte forme di insegnamento e scenari maieutici democratici si sono spostati sul computer e su Internet. Ciò richiede un ripensamento dell'apprendimento assistito dal computer. Può anche avere aspetti positivi, in quanto gli aspetti della partecipazione giocano un ruolo ancora più importante rispetto all'insegnamento faccia a faccia. È stato riconosciuto che nel contesto dell'apprendimento basato su computer e Internet, solo gli scenari di partecipazione didattica sono funzionali ed efficaci.

L'attenzione delle discussioni si concentra quindi sulla progettazione e sull'applicazione della tecnologia disponibile.

Ad esempio, è importante (e non sempre facile da garantire nel contesto del computer o, rispettivamente, soprattutto di Internet e dei messaggi di odio e del linguaggio eccessivo che vi si trovano frequentemente) evitare la paura, lo stress o persino la noia, mentre le emozioni positive e quelle percepite come interessanti sono positive e utili per i processi maieutici (vedere, ad esempio, Knautz 2013). L'obiettivo dovrebbe essere un approccio ludico al mezzo (Ritterfeld 2011).

Un problema specifico nel contesto del computer è, a quanto pare, che gli allievi "tendono a ridurre l'assorbimento delle conoscenze in una modalità di apprendimento esplicita, per tornare alla modalità di gioco il più rapidamente possibile" (Kerres et al. 2009: o.S. - "die Aufnahme von Wissen in einem expliziten Lernmodus eher zu reduzieren versuchen, um



möglichst zügig wieder in den Spielmodus zu wechseln"). L'apprendimento democratico può anche essere faticoso; il successo dipende quindi anche dal contesto e dal contenuto. L'apprendimento democratico tramite computer deve mirare soprattutto ad evitare la passività. L'attivazione degli studenti è il criterio decisivo, soprattutto con il computer (Giessen 2016).

Ad esempio, sembra importante evitare una semplice funzione di commento (commenti come 'Penso che sia fantastico' o 'La tua idea fa schifo e tu fai schifo'), ma incoraggiare un feedback costruttivo.

Queste esperienze sembrano banali, ma dovevano essere testate e sperimentate prima. Pertanto, ciò che Petko ha formulato è ancora valido: "Ciò che sarebbe necessario [...] è un maggiore orientamento a 'provare' i potenziali postulati nei contesti educativi" (2008: 11 - Nötig wäre [...] eine verstärkte Orientierung am, Ausprobieren' der postulierten Potenziale in Bildungskontexten).

Osservazioni finali

In sintesi, si può affermare che, almeno in senso lato, i metodi educativi maieutici hanno una lunga tradizione in Germania.

Questo, tra l'altro, è stato osservato anche dall'esterno. Il linguista e pedagogo francese Michel Bréal descrisse nel 1875 che il sistema educativo tedesco era notevolmente più liberale di quello francese dell'epoca. In Francia, disse, l'insegnamento rimaneva generalmente come un *corso magistrale*, mentre in Germania gli studenti erano incoraggiati a pensare insieme, a discutere e ad assumersi responsabilità.

Queste tradizioni sono state, ovviamente, interrotte da rotture drammatiche; è già stato sottolineato che la propagandista dell'educazione Montessori fu assassinata in un campo di concentramento perché ebrea. Tuttavia, queste linee di tradizione esistono e forse sono anche una spiegazione del fatto e del modo in cui la Germania ha affrontato il suo passato dopo la Seconda Guerra Mondiale.

In ogni caso, il sistema educativo tedesco continua ad essere fortemente influenzato dalle idee democratiche e maieutiche. Si potrebbe dimostrare che non se ne parla solo nelle nicchie pedagogiche di riforma. Piuttosto, in studi e rapporti recenti, la Conferenza permanente dei



Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali in Germania (Kultusministerkonferenz 2018), il Ministero Federale della Famiglia, degli Anziani, delle Donne e dei Giovani (Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums 2020), o il Bundestag tedesco (Deutscher Bundestag 2020) affrontano l'importanza di tali approcci pedagogici e vogliono deliberatamente promuoverli ulteriormente.

Le discussioni attuali si riferiscono anche alla misura in cui gli approcci maieutici sono possibili nel contesto dei media digitali.

Queste discussioni mostrano e dimostrano anche l'importanza attribuita alle questioni corrispondenti in Germania.

Riferimenti

Bahrtdt, Karl Friedrich (1776), *Philanthropinischer Erziehungsplan*. Francoforte sul Meno: Eichenberg

Berger, Manfred (1994), Clara Grunwald. Una guida per la moderna Erlebnispädagogik. Lüneburg: Brandes & Apsel

Berger, Manfred (1999), "Jüdische Frauen im Kreis um Maria Montessori". In: *Unsere Jugend* Vol. 1 No. 10

Berger, Manfred (2015), "Helene Helming (1888-1977). Pioniera della pedagogia montessoriana". In: Höting, Ingeborg; Kremer, Ludger; Sodmann, Timothy (Eds.) (2015), *Westmünsterländische Biografien*. Vreden/Bredevoort: Achterland, 255-259.

Böhm, Benno (1929), *Sokrates Im Achtzehnten Jahrhundert*. Studi sul cambiamento dei moderni principi di personalità. Neumünster: Wachholtz

Bréal, Michel (1875), "Souvenirs d'un voyage scolaire en Allemagne". In: *Revue des deux mondes* Vol 3 no. 7, 39-60.

Bühler, Patrick (2012), *Pädagogik negativa*. Paderborn: Schönigh

Deutscher Bundestag (2020), 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlino: Bundestag, Drucksache 19/24200

Dinter, Gustav Friedrich (1826-1830), *Schullehrerbibel*. Neustadt an der Orla: Wagner. 9 volumi



Fries, Jakob Friedrich (1807), *Neue Kritik der Vernunft*. Heidelberg: Mohr & Zimmer Galura, Bernard (1796), *Grundsätze der wahren (d. i. sokratischen) Katechisirmethode*.

Augsburg: Rieger

Giessen, Hans "Mediation über eine Straße". In: *Luxemburger Wort*, 9. febbraio 2013, 38-39.

Giessen, Hans (2016), *Medium, Performanz, Inhalt: Una metastoria teorica sull'apprendimento mediale*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes

Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1795-1799), *Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3 volumi

Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1798), *Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet*. Göttingen o.A.

Haberl, Herbert; Hammerer, Franz (1997), "Montessori-Pädagogik in Österreich - Rückblick und Perspektiven". In: *Erziehung und Unterricht*, Vol. 147. 8, 819-832

Habermas, Jürgen (1981), *Teoria delle mani comunicative*. Band 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Francoforte sul Meno Suhrkamp (zwei Bände)

Hansen, Rüdiger; Knauer; Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2009), "Die Kinderstube der Demokratie: Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen". In: *Teoria e Pratica della Sozialpädagogik*, 2/2009

Detlef Horster (1994), *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Opladen. Jungk,

Robert (1952), *Die Zukunft hat schon begonnen*. München: Goldmann

Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. (1993), *Zukunftswerkstätten - Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne. Terza edizione.

Kant, Immanuel (1784), *Beantwortung der Frage: Che cos'è l'Aufklärung?* In: *Berlinische Monatsschrift*, H. 12, 481-494.

Kant, Immanuel (1781), *Critik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.

Kant, Immanuel (1797), *Die Metaphysik der Sitten*. Königsberg: Nicolovius. Due volumi Kant,

Immanuel (1798), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Jena: Schütz.

Kant, Immanuel (1803), *Über Pädagogik*. Königsberg: Rink



Kerres, Michael; Bormann, Mark; Vervenne, Marcel. (2009). "Konzeption Didaktische von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten". In: Medienpädagogik. URL: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kerres0908_0.pdf.

Kinder- und Jugendbericht des Bundesfamilienministeriums (2020). Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlino: BMFSFJ

Knautz, Kathrin (2013). La Gamification nel contesto della valorizzazione delle competenze informatiche. In: Gust von Loh, Sonja; Stock, Wolfgang G. (Hrsg.) (2013), Informationskompetenz in der Schule. Un approccio informatico.

Berlino: De Gruyter Saur.

Knobloch, Heinz (2006), Herr Moses a Berlino. Sulle vicende di un amico di famiglia.

Berlino : Jaron.

Kreft, Lars (2003), Verkehrserziehung in der Grundschule. Materiali didattici per il 3. e 4. anno scolastico. Schuljahr.Donauwörth: Auer.

Kuhnt, Beate; Müllert, Norbert R. (2006), Moderationsfibel Zukunftswerkstätten verstehen anleiten - Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Neu-Ulm: Spak; terza edizione rivista

Kultusministerkonferenz (2018), Stärkung der Demokratie-Erziehung/Bildungszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunftsbildung/192243/staerkung-der-demokratieerziehung/>

Lessing, Gotthold Ephraim (1780), Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlino: Voß.

Meyer, Hilbert (1987), Unterrichtsmethoden: Praxisband. Berlino: Cornelsen Scriptor

Nelson, Leonard (1922), Die sokratische Methode. Vortrag, tenutosi l'11. Dicembre 1922 nella Pädagogischen Gesellschaft di Göttingen.

Petko, Dominik (2008). Imparare con i computer. Potenzialità didattiche e soluzioni per l'impiego gezielato nella scuola e nell'istruzione. In: MedienPädagogik Vol. 15/16. URL: <http://www.medienpaed.com/15/petko0811.pdf>.

Plahl, Silvia (2022), Demokratie lernen - Wie Kinder und Jugendliche mitbestimmen können. Baden-Baden: SWR



- Reinhold, Carl Leonhard (1786), "Briefe über die Kantische Philosophie". In: Der Teutsche Merkur (versione elettronica: <https://archive.org/details/briefeberdieka00reinuoft/page/n5/mode/2up>).
- Ritterfeld, Ute (2011). "Beim Spielen lernen? Un punto di vista diverso sui vantaggi e le difficoltà dei giochi seri". In: Computer + Unterricht. Vol. 84, 54-57).
- Stiller, Diana (2008), Clara Grunwald e Maria Montessori. Lo sviluppo della pedagogia montessoriana a Berlino. Amburgo: Diplomatica
- Szlezák, Thomas Alexander (2004), Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie, Berlino 2004.
- Thaler, Walter (2022), Erinnerungswürdig. Prägende Persönlichkeiten der Salzburger Geschichte. Salisburgo: Pustet
- von Hatzfeld, Doris (2000), Clara Grunwald e Emmy Bergmann. Zwei Schwestern im Einsatz für die Montessori-Pädagogik. Un contributo alla storia della pedagogia montessoriana. Pädagogik in Deutschland. Augsburg: Universität, Diplomarbeit
- von Staden, Julia (2020), Stoccarda 21 - eine Rekonstruktion der Proteste: Le tendenze sociali in tempi di Postdemokratie. Bielefeld: transkription
- Warwitz, Siegbert A. (2009), Verkehrserziehung vom Kinde aus. Wahrnehmen - Spielen - Denken - Handeln, Baltmannsweiler: Hohengehren
- Weierstraß, Karl (1845), "Über die Sokratische Lehrmethode und deren Anwendbarkeit beim Schulunterrichte". In: Weierstraß, Karl (1845): Opere matematiche. Berlino: Mayer und Müller, 315-329.
- Wöhrmann, Klaus-Rüdiger (1983), "Über einen strukturellen Unterschied zwischen der Mäeutik des Sokrates und dem Sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson". In: Horster, Detlef; Krohn, Dieter (Eds.) (1983), Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag, Hannover: Soak-Verlag, 289-300.

3.3. Bulgaria

Attualmente, i due approcci esistono piuttosto in parallelo nell'ambiente scolastico ed è difficile trovare una loro intersezione comune. Mentre l'approccio Montessori ha una gamma



più ampia di applicazioni - non è legato a una materia particolare ed è praticato in tutte le fasi dell'istruzione (5-18 anni), ma con un accento negli asili e nelle scuole primarie (5-12 anni), l'approccio socratico maieutico, possiamo dire che, per quanto praticato a scuola, è legato ai gradi superiori nella fascia d'età 13-18 anni ed è piuttosto utilizzato nell'insegnamento di materie specifiche del ciclo umanistico - in particolare Filosofia e Storia, nei cui programmi vengono trattati argomenti di educazione civica. Un altro dettaglio specifico è che l'approccio socratico maieutico non gode di un ampio sostegno istituzionale, ma si basa principalmente sul supporto metodologico di appassionati ed esperti universitari e di ONG e sulle loro cause personali, mentre per il metodo Montessori, possiamo dire che grazie alla sua modernità al momento, gode di un forte interesse pubblico, e quindi di una delle scuole. Ciò significa che il percorso dell'approccio socratico maieutico alla scuola passa principalmente attraverso i progetti. Un'altra cosa che non aiuta per un'applicazione più ampia dell'approccio socratico maieutico è che i principali sviluppi che dovrebbero facilitare gli insegnanti sono altamente accademici e non ci sono formazioni e addestramenti incentrati su strumenti pedagogici specifici, attività interattive, casi di gioco di ruolo:

1. http://junior.integra.bg/bg/Socratic_Dialogue/docs/evelina_vardjiska.pdf
2. <https://extremepress.net/wp-content/uploads/E-book-Locrat-Gherdjikov-Metodika.pdf>
3. [https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%20%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%20%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20\(2\).pdf](https://ejournal.vfu.bg/pdfs/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%20%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%20%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%B1%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%20(2).pdf)
4. http://e-phd.uni-sofia.bg/news/doklad_Nikolova.pdf

Tuttavia, un possibile percorso per un'introduzione più ampia dell'approccio socratico maieutico sono le cosiddette **Scuole Innovative**, che dopo la nuova legge sull'istruzione, adottata nel 2016, rappresentano una grande opportunità per le scuole di allontanarsi dai binari istituzionalmente stabiliti e di cercare nuovi approcci educativi. La scuola innovativa è uno status acquisito istituzionalmente e conferito dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza alla rispettiva scuola sulla base di un progetto presentato per l'approvazione al Ministero



dell'Istruzione e della Scienza. Circa il 40% delle scuole bulgare che hanno ricevuto questo status di Scuola Innovativa dal Ministero dell'Educazione, nella loro innovazione è prevista l'approvazione di nuovi metodi didattici innovativi, alcuni dei quali si basano su metodi legati allo sviluppo del pensiero critico e includono l'approccio socratico maieutico come metodo di lavoro. Ci sono già scuole che sviluppano nuove materie scolastiche con programmi propri basati su metodi didattici innovativi - esempio Pensiero Creativo e Comunicazione, dove il dialogo socratico è praticato come metodo adottato nella Scuola Secondaria "prof. Assen Zlatarov", nella città di Parvomay -

(<http://u4avplovdiv.com/%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%BF%D0%BE-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B5-%D0%B8-%D0%BE%D0%B1%D1%89%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD>)

Contrariamente a quanto detto finora, il **metodo Montessori**, pur essendo attualmente sviluppato principalmente come iniziativa privata, a causa del grande interesse pubblico, il Ministero dell'Educazione e della Scienza sta monitorando attentamente e creando le condizioni per il sostegno - attraverso le cosiddette Scuole Innovative, attraverso programmi di formazione, alcuni dei quali sono progettati come master universitari.

Programmi di formazione Montessori per l'età prescolare nell'Università di Sofia "St. Kliment Ohridski" - https://fnoi.uni-sofia.bg/?page_id=6871

- Programma di Master "Pedagogia Montessori nella società digitale - fase prescolare"
- La pedagogia Montessori nella società moderna - fase prescolare "/ primo e secondo livello /

Lo stesso e per una Nuova Università della Bulgaria - <https://cpo.nbu.bg/bg/profesionalno-kvalifikacionni-programi/montesori-pedagogika>

- Introduzione alla pedagogia Montessori nel lavoro di gruppo con bambini dai 3 ai 6 anni.
- Aula Montessori - principali attività, approccio e pratiche in età scolare 1-4 anni



Storicamente, la tradizione del Metodo Montessori in Bulgaria è stata ripristinata nel 1996, quando a Sofia è stato fondato un asilo privato "Dr. Maria Montessori", che ha segnato l'inizio della formazione della comunità montessoriana in Bulgaria. 2008 L'educazione montessoriana in Bulgaria compie un passo decisivo verso l'affermazione del metodo Montessori, che dovrebbe essere il principale e principale nell'educazione, e non essere utilizzato nel contesto della pedagogia classica. I pionieri in questo senso sono l'asilo Montessori" (Casa dei Bambini), il Centro per bambini" Kameleni Montessori ", la Casa dei bambini" Montessori. Questi sono i primi tre asili in cui gli insegnanti certificati dalle istituzioni internazionali Montessori lavorano con i bambini.

Nel 2011 l'asilo Montessori "Casa dei Bambini" è stata la prima scuola in Bulgaria a ricevere una licenza dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza e da centro per bambini è diventato un asilo privato. Nel 2012 hanno ricevuto una licenza dal Ministero dell'Istruzione e della Scienza - "Camelini", e nel 2013 - Casa dei Bambini "Montessori". Nel 2014, la Casa dei Bambini Montessori (Casa dei Bambini) è diventata la prima e finora unica scuola in Bulgaria autorizzata dal Montessori Center International, Londra, Regno Unito, a formare gli studenti che proseguono gli studi presso l'istituzione britannica. Nello stesso anno, la Casa dei Bambini ha aperto le sue porte agli studenti della Facoltà di Educazione Primaria e Prescolare dell'Università di Sofia "St. Kliment Ohridski", che lavorano con i bambini in vari progetti. Non c'è dubbio che le scuole Montessori si stiano diffondendo più rapidamente a Sofia, dove le condizioni per l'iniziativa privata creano l'ambiente più adatto, ma si stanno rapidamente espandendo nelle prossime grandi città - Burgas, Varna e Plovdiv, che hanno una propria logica economica.

Nel 2016, i genitori e gli insegnanti dell'asilo Montessori "Casa dei Bambini" hanno lanciato una campagna su larga scala per promuovere il metodo Montessori in Bulgaria. Hanno creato una Comunità per l'Educazione Innovativa e Montessoriana, lavorando per cambiare il sistema educativo aprendolo a forme di apprendimento nuove e alternative e fornendo un ambiente sicuro e innovativo per i bambini. Il 6 aprile 2016, la Comunità per l'Educazione Innovativa e Montessoriana e la Facoltà di Educazione Primaria e Prescolare dell'Università di Sofia "St. Kliment Ohridski" organizzano una tavola rotonda sul tema "Educazione innovativa in Bulgaria - Pedagogia Montessori".



Dopo l'adozione della nuova legge sull'istruzione nel 2016 e la procedura stabilita nella legge per lo status di scuola innovativa nei prossimi anni, la pedagogia Montessori si sta rapidamente sviluppando negli asili e nelle scuole comunali e statali.

3.4. Spagna

Introduzione

Storicamente, la Spagna iniziò un'ampia riforma educativa alla fine del 19th secolo e all'inizio del 20th secolo. Fu davvero un periodo convulso in tutta Europa, ma per la Spagna alla fine del 19th secolo lo Stato divenne una repubblica, costringendo la monarchia all'esilio. Durante questo periodo, il 1900, l'istruzione divenne fondamentale per lo sviluppo del Paese. Durante questo periodo di riforme, la Spagna guardò soprattutto alla Germania, alla Francia e all'Inghilterra. È anche vero che Maria Montessori visitò la Spagna nel 1914, invece di recarsi in Inghilterra come previsto. Poiché era iniziata la Prima Guerra Mondiale, decise di visitare Barcellona e di sperimentare lì alcune delle sue pedagogie. Queste si dimostrarono di grande successo e Maria Montessori visitò la Spagna in diverse occasioni in seguito, installando il suo modello in diverse scuole della Catalogna (Cañiguer, 2022; Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2014). Nel 1907 un gruppo di intellettuali guidati da Enric Prat e la borghesia catalana volevano un sistema educativo catalano. Poiché alcuni di loro avevano visitato Paesi diversi, come la Francia, con pedagogie nuove e innovative provenienti dagli Stati Uniti, volevano trasformare la società catalana utilizzando alcune di queste idee. Diverse riviste educative iniziarono a prestare attenzione al lavoro di Maria Montessori in Italia e a come il suo sistema funzionasse molto bene. Poiché il Governo regionale catalano in quel momento era guidato da due grandi intellettuali (Egenio Dórs e Puig i Cadafall), fu creato un Dipartimento Pedagogico o Consiglio dell'Educazione, al fine di iniziare ad applicare le pedagogie montessoriane in orfanotrofi come la Casa di Orpphans di Barcellona (Cañiguer, 2022).

Il tasso di analfabetismo era molto alto: si stima che fino al 50% della popolazione fosse analfabeta) e la povertà e il lavoro minorile erano la norma all'epoca. Il metodo di insegnamento principale era la memorizzazione e le punizioni corporali in classe erano la



norma. Come dice il famoso detto di quei tempi: "la letra con sangre entra" (le lettere si imparano con il sangue). Fu in questo contesto che alcuni politici, come gli aragonesi Joaquín Costa e José Ortega y Gasset, con vedute liberali e un'idea di ciò che stava accadendo nel resto d'Europa, pensarono e lottarono per cambiamenti drastici nell'istruzione, ritenendo che il vero cambiamento di cui la Spagna aveva tanto bisogno, doveva iniziare con i cambiamenti nell'istruzione. Si sono battuti per questo con l'aiuto di scrittori e università.

professori come Miguel de Unamuno, Francisco Giner de los Ríos e Santiago Ramón y Cajal.

È importante notare che la Spagna non ha mai avuto un'epoca illuminista (è tornata a una monarchia assoluta dopo aver votato la Costituzione del 1st). Quindi, l'economia del Paese dipendeva principalmente dall'agricoltura, basata su grandi tenute di proprietà di pochi, con la maggioranza della popolazione che viveva e lavorava per questi ricchi proprietari terrieri con stipendi miserabili.

Storia delle nuove metodologie in Spagna il ruolo delle donne pedagogiste/educatrici

È in questo contesto che alcuni professori dell'Università Centrale di Madrid, stanchi della mancanza di libertà accademica e dell'imposizione della Chiesa cattolica e del suo intervento nei curricula, decisero di uscire e di creare la "Institución Libre de Enseñanza" (ILE) (Istituzione di Libero Insegnamento). Nel 1876 l'ILE fu creata seguendo la scuola tedesca del Krausismo. Fu senza dubbio la principale riforma educativa dell'epoca moderna spagnola. Un'istituzione coeducativa per la 1st volta nella storia spagnola, molto rara per quei tempi. L'ILE si concentrava su metodologie innovative e attive secondo il modello socratico, come ad esempio: nessuna memorizzazione, l'uso di dibattiti in classe, la promozione del pensiero critico, l'assenza di libri, l'uso di giochi e ginnastica nella scuola, l'assenza di esami e il collegamento tra salute e istruzione, arti e mestieri, materie artistiche e musica.

L'idea pedagogica principale era che i bambini devono essere educati piuttosto che insegnati, nel senso che i bambini devono essere educati come futuri cittadini responsabili. Dall'ILE furono creati diversi dipartimenti e istituzioni importanti: il Ministero dell'Istruzione Pubblica, "La Junta de Ampliación de Estudios" (il Dipartimento di Estensione dell'Istruzione), i Musei Pedagogici, i Musei Meteorologici e i Dormitori Universitari (Mujeres para un Siglo:



María de Maeztu, 2022). Il Museo Pedagogico era responsabile dei nuovi programmi di studio per le scuole, in cui venivano implementate metodologie attive e innovative. L'idea era di formare

futuri insegnanti per creare un nuovo sistema educativo in cui le scuole fossero centri culturali (Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República, 2013).

Allo stesso tempo, è stata istituita una serie di borse di studio per insegnanti. Gli insegnanti potevano fare domanda e trascorrere un breve soggiorno internazionale in Inghilterra, Francia, Germania, Belgio e altre destinazioni. Questo ha dato agli insegnanti l'opportunità di sperimentare l'istruzione in Paesi che stavano realizzando eccellenti progetti educativi innovativi (Rebordinos Hernando, 2014). Ci sono stati anche investimenti sostanziali nelle infrastrutture educative. In questo periodo, le scuole sono state concepite come luoghi puliti, sani e invitanti, dove i bambini possono imparare e crescere come esseri umani. In questo periodo sono stati creati i cosiddetti "Grupos Escolares" (Gruppi di studio), con aule più grandi e piene di luce naturale, grandi parchi giochi e persino piscine per i bambini, che potevano imparare a nuotare e praticare sport.

Nel 1915 fu creata la Residenza delle Signore (Residencia de Señoritas), dipendente dall'ILE. Questo Istituto, sotto la direzione di una delle più grandi pedagogiste spagnole, María de Maeztu y Whitney, fu creato per aiutare le donne a progredire nella loro istruzione dal livello secondario all'ingresso nell'Università Centrale di Madrid). La residenza iniziò con 35 donne che studiavano all'Università Centrale e tra gli anni '20 e '30 il numero salì a oltre 350 donne residenti che studiavano all'università, un numero addirittura superiore a quello della Residenza per uomini.

María de Maeztu y Whitney è stata insegnante di scuola primaria e docente di Pedagogia all'università. Studiò all'Università di Salamanca sotto la supervisione di Miguel de Unamuno e ottenne una borsa di studio per visitare Londra, poi Bruxelles e il Belgio e successivamente trascorse tre mesi a Cambridge, grazie al "Patronato de Pensiones para Ampliación de Estudios" (Patrocinio di borse di studio per la continuazione degli studi). Aveva una visione molto diversa di ciò che doveva essere l'istruzione e si preoccupava molto dell'educazione delle donne e dell'importanza della formazione degli insegnanti primari e secondari. Influenzata dalle idee pedagogiche di Giner de los Ríos e Manuel Bartolomé Cossío (fondatori



dell'ILE), María de Maeztu credeva che per migliorare il sistema educativo in Spagna, gli insegnanti, soprattutto le donne, dovessero essere in grado di fornire una formazione adeguata.

gli insegnanti dovrebbero conseguire un titolo di studio più elevato nel campo dell'istruzione ed essere meglio formati in metodologie attive e innovative.

Nel 1931, all'inizio della Seconda Repubblica, il 50% della popolazione spagnola era analfabeta e a quel tempo l'80% delle donne spagnole era analfabeta. Questo significava accedere solo a lavori temporanei e mal pagati e una dipendenza totale dai mariti (Mujeres para un Siglo: María de Maeztu, 2022).

María de Maeztu, seguì le stesse pedagogie dell'ILE e cercò di mettere in pratica ciò che aveva visto durante le sue visite all'estero, includendo anche la presenza di visitatori importanti che parlassero delle loro ricerche. Alcune delle persone che visitarono l'Istituto delle Dame furono Marie Curie, Albert Einstein e Maria Montessori, oltre a molti altri. Ha lavorato per imparare facendo e per un approccio olistico all'apprendimento, promuovendo la dignità e il dialogo nelle classi.

Cercò di imitare i college inglesi e nordamericani, creando un ambiente di indagine e dialogo da una prospettiva scientifica. Queste innovazioni ebbero luogo mentre Maria Montessori si trovava a Barcellona per implementare alcune delle sue nuove idee nelle scuole per bambini appartenenti alla borghesia, molto legate al movimento educativo catalano di "Nueva Escuela" (Nuova Scuola), che era anche legato al Movimento Regionalista Catalano e direttamente collegato alla borghesia catalana.

Nel 1934 Maria Montessori fu invitata da María de Maeztu y Whitney a tenere un corso a Madrid. I due legano immediatamente e cercano di collaborare il più possibile.

Purtroppo, tutto questo fu interrotto improvvisamente con lo scoppio della Guerra Civile Spagnola nel 1936. Dopo tre anni di guerra, la Spagna iniziò quarant'anni di dittatura, durante i quali il sistema educativo tornò al suo stato precedente alla Repubblica. María de Maeztu y Whitney dovette fuggire in Argentina. Non tornò mai viva in Spagna, anche se anni dopo fu trasportata in Spagna con gli onori e sepolta a Estella, Navarra, dove si trovava la sua famiglia. Questo è solo un esempio di ciò che fece uno dei più grandi pedagogisti del sistema educativo spagnolo nello stesso periodo di Maria Montessori. Molti altri insegnanti della Repubblica



Anche ai tempi era vietato continuare a educare sotto il regime dittatoriale. Molti dovettero sottoporsi a udienze pubbliche per dimostrare di essere adatti a un compito moralmente così importante. È importante menzionare questo aspetto, perché ancora oggi è una parte nascosta della Storia dell'Educazione spagnola. Quando ci riferiamo all'innovazione e alle metodologie innovative, non consideriamo che negli anni '30 questi metodi erano già in fase di attuazione.

All'inizio del periodo democratico, le leggi sull'istruzione sono cambiate, ma è solo negli anni '90 che sono stati fatti e incoraggiati i primi riconoscimenti delle competenze e di un "modo innovativo di insegnare". Il sistema educativo spagnolo durante gli ultimi anni del regime franchista ha tentato per la prima volta di democratizzare l'istruzione a tutti i livelli.

Tuttavia, le pedagogie di insegnamento erano basate sulla memorizzazione e l'istruzione secondaria era incentrata su approcci e obiettivi accademici. Gli studenti spagnoli arrivavano all'istruzione secondaria con l'obiettivo di andare all'università e durante tutti gli anni dell'istruzione secondaria si preparavano per questo. Le metodologie didattiche non erano innovative o attive, le classi erano centrate sull'insegnante e gli studenti dovevano memorizzare e dimostrare l'apprendimento attraverso gli esami finali (Lorenzo Vicente, 1996).

Leggi educative recenti che promuovono l'implementazione di pedagogie innovative

Il sistema educativo spagnolo ha subito numerosi cambiamenti in breve tempo, a causa dell'approvazione di molteplici leggi educative che hanno modificato il contenuto curricolare, l'organizzazione delle diverse fasi educative e il funzionamento delle scuole, tra gli altri aspetti. In particolare, dalla pubblicazione della Costituzione del 1978, sono state promulgate le seguenti leggi educative, con il rango di Legge Organica, molte delle quali attualmente abrogate e quindi non in vigore:

Tabella 1. Leggi organiche sull'istruzione in Spagna dalla Costituzione del 1987 al 2020.



Anno	Titolo della legge	Validità
1980	LOECE, del Estatuto de Centros Escolares (Statuto dei Centri Scolastici)	Non è entrato in vigore
1983	LRU, de Reforma Universitaria (Riforma Universitaria).	Abrogato
1985	LODE, del Derecho a la Educación (il Diritto all'Educazione).	Modificato ed efficace
1990	LOGSE, de Ordenación General del Sistema Educativo (Organizzazione Generale del Sistema Educativo).	Abrogato
1995	LOPEG, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (Partecipazione, Valutazione e Governo). di centri educativi).	Abrogato
2001	LOU, de Universidades (Università).	In vigore
2002	LOCFP, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Qualifiche e Formazione Professionale).	In vigore
2002	LOCE, de Calidad de la Educación (Qualità dell'istruzione).	Abrogato
2006	LOE, de Educación (Educazione).	Modificato da LOMCE e LOMLOE, in vigore
2013	LOMCE, de Mejora de la Calidad Educativa (Miglioramento della Qualità Educativa).	Abrogato da LOMLOE
2020	LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (Legge Organica 3/2020 del 29 dicembre, che modifica la Legge LOE-Organismo 2/2006 del 3 maggio, sull'istruzione).	In vigore dal 19 gennaio 2021

Come si può dedurre dalla Tabella 1, manca il consenso, la sostenibilità e la progressione coerente nella rapida successione e nei cambiamenti delle diverse leggi sull'istruzione. Oltre alle leggi nazionali, anche le Comunità Autonome hanno qualche implicazione nella loro



applicabilità. Ciò è dovuto al processo di decentralizzazione che ha avuto luogo durante il periodo di democratizzazione, dopo il Regime di Franco. Va notato che le Comunità Autonome (o Regioni) hanno competenze nel campo dell'istruzione, per cui ogni autonomia può sviluppare il proprio quadro giuridico; la legislazione più significativa si concentra, tra le altre cose, su:

- Il curriculum, cioè i contenuti, le metodologie e la valutazione in ogni fase.
- Regolamenti di convivenza scolastica
- Attenzione agli studenti con esigenze educative specifiche
- Regolamentazione del funzionamento e dell'organizzazione delle scuole (soprattutto per le scuole pubbliche).

È importante notare che, anche se molte riforme hanno iniziato a menzionare l'importanza di acquisire competenze, c'è ancora confusione su come farlo. Un altro fattore chiave è la crescente diversità culturale nelle classi spagnole e il modo in cui le diverse leggi educative hanno cercato di essere più inclusive e di menzionare l'integrazione, ma con pochi piani scolastici definiti o curricula più flessibili che potrebbero effettivamente aiutare queste scuole inclusive (Bolívar, 2020; Baches & Sierra-Huedo, 2019).

Come si può dedurre dalla relazione, la figura delle donne pedagogiste, non solo María Montessori ma anche María de Maeztu y Whitney, ha avuto un grande impatto sull'educazione nella loro vita, ma anche al giorno d'oggi. Pertanto, queste pedagogie sono attuali e innovative come allora. Una caratteristica che è importante sottolineare è l'importanza di guardare ai bambini che hanno difficoltà ad apprendere in un sistema standardizzato, quelli che sono minoranze o che non imparano come il sistema impone. Le principali metodologie attive all'epoca si concentravano su questi bambini e ragazzi. Questa sarà un'ottima considerazione per il progetto REACT.

Tutto questo, ovviamente, implica metodologie didattiche "nuove", in cui tutti gli studenti dovrebbero svolgere un ruolo importante nel loro apprendimento, avendo l'opportunità di crescere in uno spazio accogliente di cui si sentono parte. Imparare facendo, imparare ad imparare, l'apprendimento cooperativo, l'apprendimento basato su progetti, la



comunicazione efficace attraverso le culture sono effettivamente la chiave del successo di tutte queste metodologie (Delors, 1997). Se vogliamo recuperare lo spirito di Maria Montessori e di María de Maeztu y Whitney e di tante altre donne pedagogiste, dobbiamo ripensare al modo in cui i nostri bambini devono imparare per diventare i migliori esseri umani e buoni cittadini globali. Il Modello Socratico non è affatto un modello superato ed è necessaria una comunicazione più fluida ed efficace per superare le barriere culturali che sono molto legate agli stili di apprendimento e alle barriere di apprendimento.

Riferimenti

Baches Gómez, J., & Sierra Huedo, M. L. (2019). L'educazione interculturale e lo sviluppo della competenza interculturale attraverso l'incarico di Educazione Plastica, Visiva e Audiovisiva: Retos y oportunidades (*L'educazione interculturale e lo sviluppo della competenza interculturale attraverso la materia dell'Educazione Plastica e Audiovisiva: Sfide e opportunità*). Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 23(1), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>

Bolívar, A. (2020). Il contesto dell'istruzione secondaria. Estructura y organización. In F. Imbernón (Coord.). *Processi e contesti educativi dell'insegnamento nelle istituzioni di istruzione secondaria* (pp. 1-16). Barcellona: Graó.

Cañigual, D. (2022). *La storia di Montessori a Barcellona*. Recuperato da https://issuu.com/danileina/docs/currentthe_story_of_montessori_in_barcelona_dani/s/11614225

Delors, J. (Coord.) (1997). *L'istruzione racchiude un tesoro*. Informa l'UNESCO della Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Spagna: Santillana - Ediciones UNESCO.

Investigar la Educación, Escuela en la Segunda República. (2013). Recuperato da <https://www.youtube.com/watch?v=IUrywcPZTmI&app=desktop>

Lorenzo-Vicente, J. (1996). Evoluzione e problematica dell'istruzione secondaria in Spagna. *Revista Complutense de educación* n° 7(2), pagg. 51-79.

Mujeres para un Siglo: María de Maeztu. (2022). Recuperato da



Co-funded by
the European Union



REciprocal
maieutic Approach
pathways enhancing
Critical Thinking

<https://www.rtve.es/play/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>

Porto Ucha, A., S. & Vázquez Ramil, V. (2014). María Montessori nella Residencia de señoritas di Madrid (1934): tra la visita sociale e lo sbocco di un progetto pedagogico. En

J. M. Hernández (Coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 251-263). Salamanca, España: Fahrent House.

Rebordinos Hernando, F., J. (2014). L'opera e il metodo di María Montessori e la sua ripercussione nei manuali di Storia dell'Educazione impiegati in Spagna.

J. M. Hernández (Coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 155-175). Salamanca, España: Fahrent House.



4. Capitolo 4 - Laboratori maieutici reciproci per classi di scuola media inferiore e media superiore

4.1. Metodologia

Questo capitolo descriverà la metodologia adottata dal progetto REACT, che si presenta come una combinazione della struttura maieutica del sociologo Danilo Dolci e dell'approccio incentrato sull'osservazione e sull'accompagnamento all'apprendimento autonomo di Maria Montessori.

La struttura comprende la proposta di alcuni laboratori che, ispirandosi ai principi dei due pedagogisti italiani, possono offrire agli insegnanti, ma in generale a tutta la comunità educante, uno strumento pratico per le applicazioni della maieutica dolce utilizzata dai principi montessoriani di osservazione e autonomia. Al di là dei possibili collegamenti teorici tra le opere dei due scienziati, la metodologia emerge indubbiamente come una proposta autonoma e originale, sicuramente pratica e realizzabile in molti contesti.

4.2. Il quadro teorico

L'Approccio Maieutico Reciproco (ARR) è un metodo dialettico di indagine e di "autoanalisi popolare" per l'empowerment delle comunità e degli individui, e può essere definito come un "processo di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui" (Dolci, 1996). L'approccio maieutico reciproco è stato sviluppato da Danilo Dolci a partire dal concetto socratico di maieutica. Deriva dal greco antico "μαϊευτικός", relativo all'ostetricia: ogni atto educativo è come far nascere il pieno potenziale del discente che vuole imparare, come una madre vuole che il suo bambino emerga da lei. La maieutica socratica paragona il filosofo a una "levatrice della conoscenza" che non riempie la mente dello studente di informazioni, ma lo aiuta a raggiungere la luce, utilizzando il dialogo come strumento dialettico per raggiungere la verità. Ciò che differenzia entrambi i concetti è il fatto che la maieutica di Socrate era unidirezionale, mentre per Danilo Dolci il concetto di



conoscenza deriva dall'esperienza ed è necessaria una relazione reciproca. Come dice il nome, l'approccio maieutico reciproco è un processo "reciproco" tra almeno due persone e normalmente si svolge all'interno di un gruppo, con una persona che pone domande e altre che danno risposte. È la comunicazione maieutica reciproca che fa emergere la conoscenza delle persone, con tutti i partecipanti che imparano gli uni dagli altri. Partendo da questo e ispirandosi ad altri grandi pensatori e persone in azione (Gandhi, 1999; Freire, 2002; Capitini, 1958; Chomsky, 1998; Moren, 2001; Galtung, 1957), Dolci ha sviluppato l'approccio maieutico reciproco, che ha iniziato ad utilizzare nei villaggi di Partinico e Trappeto, lottando per i diritti dei poveri e contro la mafia. L'approccio maieutico reciproco è fortemente legato al concetto di "comunicazione non violenta" (Rosemberg, 2001) e può essere descritto anche come una strategia di comunicazione di gruppo (Habermas, 1986) che consente a tutti gli elementi del gruppo di esprimere le proprie idee e opinioni, contribuendo così allo sviluppo di un'idea finale comune, al fine di apportare un cambiamento nella sfera sociale/politica/economica/educativa individuale e collettiva (Mangano, 1992).

4.3. RMA: presupposti e caratteristiche

Presupposti

Il dialogo come strumento di ricerca reciproca e di partecipazione attiva. Ogni persona ha una conoscenza interiore che deriva dall'esperienza.

La conoscenza è dinamica e in costante evoluzione e deve essere costruita all'interno di un gruppo.

Il fatto che tutti siano in connessione all'interno di un gruppo può essere un elemento di cambiamento.

Caratteristiche



Enfasi sull'esperienza individuale e di gruppo.

Profonda analisi di base/partecipazione di tutti al processo, in modo da comprendere le nostre reali esigenze e la nostra responsabilità di apportare un cambiamento.

Connessione con la realtà per identificare i problemi concreti, sviluppare la consapevolezza reciproca e trovare soluzioni positive.

Costruire immagini complesse della realtà attraverso la pluralità dei punti di vista e il contributo di tutti.

L'orizzontalità del processo: condivisione del potere anziché dominio/concentrazione del potere.

Partecipazione attiva . Ascolto attivo .

Comunicazione. Confronto. Cooperazione. Nonviolenza.

Creatività. Auto-riflessione.

Apertura.

4.4. Il processo di apprendimento maieutico

*Tutti chiariscono sobriamente
e cresce: una riunione è coerente
se alla fine non è più sé stesso
e più te stesso di prima.*

(Danilo Dolci, 1984, Il mondo è una sola creatura)

Il processo di apprendimento maieutico inizia con un processo a lungo termine di analisi e discussione su temi significativi per il gruppo, andando in profondità nei sentimenti, nelle prospettive interiori e nei bisogni che le persone hanno. In un dialogo continuo che incarna un



nuovo modo di educare, iniziamo a sottolineare la capacità dei singoli allievi di scoprire i propri interessi vitali e di esprimere liberamente i propri sentimenti sulle scoperte fatte.

L'analisi delle parole è una pratica utilizzata nell'approccio maieutico reciproco che mira a potenziare la capacità delle persone di analizzare più a fondo la realtà e a sviluppare la loro capacità di autoriflessione. L'obiettivo finale non è comprendere un "vero significato", ma piuttosto verificare come i significati "risuonino" in molti modi per persone diverse e, cosa più importante, ricostruirli attraverso un processo esperienziale condiviso di scoperta e rispetto reciproco.

È essenziale integrare teoria e prassi in questo processo, generalizzando l'esperienza e sviluppando prospettive su dove vogliamo andare. Dobbiamo osservare, sperimentare, sperimentare insieme, in un'atmosfera di sostegno reciproco per capirci. Gradualmente, attraverso il dialogo, emerge un senso del gruppo come processo in cui il partecipante impara che il gruppo è un organismo in cui si può essere valorizzati come persona e partecipare alla formazione di una società democratica.

Nel processo maieutico, educare è inteso nel significato classico della parola, ossia *e-ducere*, tirare fuori. L'obiettivo è quello di scoprire, risolvere, decidere, imparare, progettare, pensare, costruire insieme, nonché di conoscersi più profondamente, valorizzando appieno il contributo di ciascuno.

Il processo educativo avviene in due sensi: le discussioni reali che avvengono e che possono avere risultati concreti e lo sviluppo di competenze attraverso le discussioni e le riunioni di gruppo. L'esperienza di prendere decisioni in questo modo, di imparare a modificare e coordinare le proprie richieste con quelle degli altri e di imparare a pianificare, sia personalmente che in gruppo, è importante per tutti. La conversazione incoraggia gli allievi ad esprimersi. La disposizione all'ascolto permette all'educatore di avvicinarsi al modo di pensare e di vedere dell'allievo.

In questo senso, l'approccio maieutico reciproco favorisce lo sviluppo del potenziale di scoperta di ognuno, crea e spinge a confronti e incontri essenziali per analizzare, immaginare e sperimentare la capacità di cambiare la realtà e agire in modo non violento.

Le parole, lentamente e dolorosamente, diventano azione, vita.



(Danilo Dolci, 1984, Il mondo è una sola creatura)

4.5. I workshop RMA

La completezza e la semplicità di un workshop maieutico possono essere rivelate solo a chi lo sperimenta: interrogare è una scienza e un'arte.

Il contesto

Il numero massimo di partecipanti suggerito è 20, il minimo 10.

C'è un solo coordinatore maieuta per ogni sessione. La durata massima suggerita è di 3 ore.

Lo spazio è organizzato in modo da creare un ambiente democratico e non gerarchico.

I partecipanti siedono in cerchio (condivisione del potere, uguaglianza), in modo che tutti abbiano la stessa distanza dal centro e possano guardarsi negli occhi. Lo spazio è la metafora delle relazioni, della comunicazione, dell'espressione e della creatività.

Non c'è un leader, un capo, una scrivania o un pulpito. Arringare la folla dal balcone è totalmente diverso dal cercare di creare un dialogo democratico in cui sia possibile ascoltare le domande e pensare di fare scelte responsabili.

È utile avere una lavagna a fogli mobili o un quaderno per annotare i diversi interventi e registrare i risultati della sessione.

Ambiente caldo, luminoso e confortevole. Una stretta connessione con la natura è molto utile.



Se possibile, è importante consentire la coesistenza tra persone semplici, esperti e professionisti all'interno del gruppo.

Preparazione al workshop RMA

È consigliabile che tutti si preparino a priori (leggendo documenti, facendo ricerche, portando articoli, testi, immagini, ecc.)

L'argomento che i partecipanti discutono viene deciso prima della sessione, poiché è necessario che tutti siano d'accordo sul tema.

Il workshop RMA

Nel primo incontro, è importante che i partecipanti si presentino in modo personale o presentando il loro sogno personale.

Il coordinatore maieuta introduce la questione o una "buona domanda". Es. Che cos'è la pace secondo la sua esperienza personale? Che cos'è la guerra?

Il workshop dovrebbe iniziare come un processo di indagine dialettica che dovrebbe essere facile e basato su una struttura aperta e democratica, senza alcun vincolo, imposizione, deviazione mistica o chiusura dogmatica.

Non è necessario presentare in precedenza il quadro teorico dell'approccio maieutico reciproco.

Il coordinatore maieuta armonizza la discussione di gruppo per consentire a ciascun partecipante di avere la giusta quantità di tempo durante ogni sessione, in modo che ognuno possa



esprimersi sul tema e secondo il proprio stile e la propria personalità.

È importante porre sempre l'accento sulle esigenze, gli interessi, i desideri e i sogni reali, per comprendere relazioni nuove, ma a volte oscure, e imparare a considerare altre opzioni.

Il coordinatore deve educare il gruppo ad ascoltare il proprio respiro interiore, proprio come fa un'ostetrica con le donne durante il parto, e deve anche dare al gruppo il ritmo giusto per dare spazio al confronto reciproco e per dare forma a una nuova idea-azione. Il respiro e il ritmo si ispirano ai processi naturali.

Durante la sessione, i partecipanti chiedono quando vogliono parlare, creando un ordine che deve essere rispettato. È buona norma che tutti i partecipanti esprimano la loro opinione sull'argomento, poiché in questo modo si richiama la responsabilità individuale che ognuno di noi dovrebbe avere nella propria vita.

È importante che tutti ascoltino attivamente la voce dell'altro.

Il coordinatore potrebbe anche invitare a parlare i partecipanti che sono in silenzio, dando loro la possibilità di accettare o rifiutare l'invito.

Tuttavia, spetta al coordinatore maieuta consentire e persino ispirare momenti di silenzio in cui le persone non sono obbligate a dare necessariamente un qualche tipo di risposta, ma piuttosto a riflettere in silenzio su ciò che hanno appena sentito da altre persone e poi parlare.



È importante mettere in pratica la metafora del mosaico, trovare dei nessi, collegare per associazione di idee e analogie. I frammenti di conoscenza, l'esperienza, le ipotesi fatte da tutti, vengono gradualmente messi in relazione tra loro, grazie a ciascun contributo.

Il coordinatore maieuta può intervenire e dare il proprio contributo per consentire una vera reciprocità. Tuttavia, non deve influenzare la discussione di gruppo esprimendo la sua opinione personale sull'argomento in discussione; piuttosto, su un piano più metodologico, deve favorire la comunicazione reciproca, rilanciare la discussione, chiedere ulteriori spiegazioni e/o esempi tratti dalle esperienze personali dei partecipanti, ecc.

È importante che durante la discussione il coordinatore maieuta registri ciò che dicono i partecipanti.

Una volta innescato il processo di ricerca, il coordinatore maieuta mira a migliorare l'autonomia del gruppo e le sue capacità auto-organizzative.

Come concludere il workshop RMA?

Al termine del workshop, il coordinatore maieuta chiude chiedendo a tutti i partecipanti una breve valutazione sulla loro esperienza personale e su ciò che hanno imparato all'interno del gruppo. Questa valutazione finale permetterà ai partecipanti di avere un riscontro reciproco.

Il coordinatore maieuta chiude il workshop facendo un breve riassunto di ciò che è stato detto durante la sessione e traendo conclusioni su ciò che è emerso.



Il coordinatore maieuta deve anche parlare del prossimo incontro e proporre quando, a che ora e su cosa.

Un'attività così intensa deve essere documentata regolarmente e il coordinatore maieuta deve tenere i registri dopo ogni workshop e fare una sintesi dei risultati principali. Dopo un certo numero di incontri in cui i partecipanti sperimenteranno profondamente l'approccio maieutico reciproco, il coordinatore maieutico potrebbe cambiare durante il workshop. A poco a poco, ognuno dovrebbe diventare una vera levatrice per gli altri.

Durante il workshop, tutti i partecipanti discutono di come stanno andando l'esperienza di apprendimento e delle scoperte fatte dal gruppo.



4.6. Il coordinatore RMA

All'interno di un workshop, un coordinatore maieuta non trasferisce contenuti da una mente all'altra, ma crea le condizioni in cui ogni persona può imparare ad esprimersi e a fare ricerca individualmente e in gruppo.

È un esperto nell'arte delle domande. Può attendere durante il naturale tempo di gestazione, valorizzando ciò che l'approccio maieutico reciproco produce sotto forma di ipotesi, tesi, nuove domande, proposte, ecc.

Sa ascoltare per riformulare domande più mirate, cerca con altre persone di collegare le osservazioni, di sottolineare i punti di convergenza e di aiutare a interpretare ciò che inizia a emergere.

Non è un leader, ma una "levatrice", esperta nella teoria e nella pratica del lavoro di gruppo, impegnata a chiarire l'essenza delle intuizioni e delle esperienze di tutti.

Caratteristiche del coordinatore RMA

Capacità di coordinare il processo di gruppo e allo stesso tempo di essere al livello dei partecipanti (capacità di condividere il potere), di assicurare l'attenzione ai sentimenti, ai piani e agli obiettivi individuali e di gruppo, di gestire il tempo.

Capacità di porre domande e analizzare i problemi invece di imporre soluzioni.

Capacità di "leggere" e di attraversare il gruppo, empatia, capacità di valorizzare ogni esperienza individuale e l'espressione di tutti i partecipanti.

Competenze comunicative: ascolto attivo e capacità di espressione chiara, presentazione, comunicazione interculturale.

Capacità di riassumere e di usare parole chiave, capacità di



riflettere le intuizioni e le idee personali e del gruppo, di riformulare, di avviare gli altri a parlare, di chiarire gli interventi.

Capacità di gestire i conflitti all'interno del gruppo e di trascenderli in modo positivo.

Apertura alla diversità, capacità di evitare e/o modificare i pregiudizi, sensibilità, pazienza.

Creatività.

4.7. Temi classici maieutici

Danilo Dolci riuscì a costruire una rete di collaboratori, intellettuali e non, che si interrogavano profondamente sul significato della comunicazione e sulle sue applicazioni sociali, politiche e umane. Nel 1988, lanciò un'iniziativa per creare un "Manifesto sulla Comunicazione", allora chiamato Bozza di Manifesto³. Era consapevole dei rischi legati alla cosiddetta "comunicazione di massa", come l'aumento dei mezzi di trasmissione unidirezionali (come la scuola a senso unico, la televisione, le interruzioni propagandistiche/commerciali). Al Manifesto sulla Comunicazione parteciparono amici di Dolci provenienti da tutto il mondo, tutti grandi personalità culturali internazionali come Galtung, Chomsky, Freire, scienziati come Rubbia, Levi Montalcini, Cavalli Sforza, ma anche rappresentanti della solidarietà culturale come don Ciotti e Monsignor Bello dall'Italia ed Ernesto Cardenal dal Sud America. Dal Manifesto, è chiaro ciò che Dolci e i suoi collaboratori intendono per comunicazione: l'opportunità di parlare liberamente, anche per coloro che di solito non hanno la possibilità di parlare, in modo da poter essere ascoltati e ricevere risposte.

³ Fare riferimento al DVD per trovare la "Bozza di Manifesto" (Danilo Dolci, 1998).



4.8. L'approccio maieutico reciproco come strumento di trasformazione sociale

Non è possibile esercitare un conflitto non violento senza essere in grado di comunicare. Oltre all'esperienza di Gandhi, per riuscire a interpretare l'essenza delle relazioni, è necessario fare chiarezza:

Qual è la differenza tra trasmissione e comunicazione?

Secondo Dolci, la trasmissione è spesso unidirezionale, tossica e oltraggiosa, mentre la comunicazione è un processo bidirezionale, con un ruolo né attivo né passivo, o un emittente superiore e inferiore. Nella bozza del Manifesto, Dolci ha denunciato i danni derivanti dalle relazioni unidirezionali e violente in ogni campo e ha proposto l'approccio maieutico reciproco e la comunicazione non violenta come alternativa. Comunicare non è solo informare, scambiare, codificare e decodificare; è invece una condizione di fertilità culturale inaspettata, strettamente legata alla creatività e alla crescita personale.

Qual è la differenza tra potere e dominio?

La dominazione porta alla società violenta, per cui Dolci sottolinea in modo sorprendente la distinzione tra dominazione e potere. Considerato come sostantivo, 'potere' significa potenzialità, forza, virtù, facoltà di operare, attitudine a influenzare le situazioni, quando è consentito dalla volontà e dalla disponibilità del soggetto. Imparare ad esprimere il potere personale è un'esigenza pratica e interiore per tutti e, a diversi livelli, è legata all'essere creativi. Quando il potere personale pretende di dominare gli altri, diventa dominio, è come una "malattia per il potere" e si trasmette solo in modo unidirezionale, non riconoscendo il diritto della maggioranza di realizzare il proprio desiderio di comunicare. Consideriamo il potere ciò che rafforza ed emancipa tutti e sviluppa la partecipazione democratica, mentre il dominio è ciò che è violento, folle e non porta alcuno sviluppo.

Qual è oggi il rapporto tra dominazione e trasmissione violenta?

Secondo Dolci, nel campo dell'educazione, il dominio si manifesta nella trasmissione di una realtà preconfezionata. Dolci afferma che una delle bugie più diffuse e sconvolgenti, tradotte in diverse lingue, è quella di considerare le trasmissioni come comunicazioni. Trasmettere può essere violento o non violento, mentre comunicare è essenzialmente sincero e non



violento, anche quando è conflittuale: trasmettere è come inviare e spesso ignora chi riceve. La comunicazione presuppone la partecipazione, la capacità di esprimersi, di ascoltare attivamente e di ricevere un riscontro allo stesso tempo.

L'attuale utilizzo di strumenti unidirezionali permette a poche persone al mondo di determinare il futuro della maggioranza. La trasmissione rende le persone passive e sottomesse, mentre la comunicazione creativa si concentra sullo sviluppo della persona. Non si tratta di potere, ma di una forma di dominazione che definisce il tipo di relazione tra un soggetto attivo che influenza un soggetto passivo con strumenti economici, ideologici o politici. Se la creatività di ciascuno non cresce, come individuo e come gruppo, chi ha più potere tende a imporsi.

Oggi, saper distinguere la trasmissione dalla comunicazione è una procedura essenziale per la crescita democratica nel mondo e per la creatività di tutti. Nel suo Manifesto, Dolci sottolinea come molti strumenti di dominio sfuggano al controllo democratico e alla consapevolezza popolare. Solo la comunicazione permette di scoprire come ognuno possa crescere come creatura unica e diversa. Ciò che abbatte è la paura di essere creativi, non potendo comunicare, quindi se la trasmissione è dominio, la comunicazione è potere. Non essere in grado di esprimerci (e di comunicare) e non essere in grado di utilizzare il nostro potere, ci ammala e ci uccide.

Non dobbiamo avere paura della diagnosi. Nella nostra società le persone non si sviluppano con gioia, ma con paura. Le persone non sono in grado di coltivare i propri interessi e di prepararsi liberamente ad attivare cambiamenti sociali strutturali. Le persone non imparano a comunicare realmente, né a esercitare il proprio potere, imparando invece a diventare esecutori e schiavi inconsapevoli. Il fenomeno dell'incapacità di comunicare dovrebbe essere studiato come una malattia che deve essere curata.

*Una cosa è cercare di sostituire il vecchio potere,
ma è un'altra cosa creare un nuovo potere all'interno di ognuno.*

(Danilo Dolci)



4.9. Il motivo della RM oggi

Chiedersi quale possa essere il significato e la funzione dell'approccio maieutico reciproco di Dolci al giorno d'oggi, e quale sia il senso e il valore dell'organizzazione di workshop maieutici, ci farà considerare ancora una volta l'intelligenza pratica e la luminosità di un uomo che considerava la separazione tra conoscenza e azione come il vero limite reale degli intellettuali. Giordano Bruno consigliava di "non contemplare senza agire, non agire senza contemplare". Se ogni singola persona non viene educata a riconoscere i propri problemi e la possibilità di risolverli, potrebbe essere destinata ad essere una persona senza speranza, che non crede nella possibilità di un cambiamento personale e sociale. La responsabilità degli educatori è quella di stimolare e motivare i discenti per metterli in discussione e farli mettere in discussione.

I workshop maieutici offrono uno spazio di confronto per proporre e formulare progetti, anche se sembrano utopici. Diventano anche un momento per cercare il vero significato delle parole, utilizzando l'analisi lessicale e concettuale. I workshop maieutici danno la possibilità di guardare in profondità, al di là delle occorrenze superficiali e dei frammenti di concetti. Molte volte potrebbe anche accadere che vecchie credenze ereditate, che di solito vengono accettate passivamente, possano crollare, mentre prospettive sorprendentemente sconosciute possono essere illuminate e aspetti inesplorati della realtà possono essere rivelati da nuove menti⁴.

L'approccio maieutico reciproco rappresenta oggi un potente strumento per promuovere la cittadinanza attiva e il dialogo sociale, di cui si sente molto la mancanza, soprattutto nella società moderna. Quindi, i workshop maieutici devono essere considerati come momenti essenziali di ricerca e di crescita individuale e collettiva. Genera nelle persone la consapevolezza di come identificare i propri problemi e il desiderio di partecipare alla pianificazione e alla realizzazione di possibili soluzioni.

Danilo Dolci ha riunito contadini, pescatori, scienziati, intellettuali, giovani, attivisti sociali, donne e bambini nei suoi laboratori maieutici. Migliaia e migliaia di persone, grazie al suo

⁴ Sebastiano Pennisi, 2008, *Cosa è la maieutica*, Mesogea



impegno, hanno lentamente imparato ad ascoltare e ad esprimersi, a pensare in modo critico e a lavorare in gruppo per trovare possibili elementi di cambiamento. A poco a poco, anno dopo anno, molte esperienze democratiche di pianificazione dal basso hanno dato il loro contributo per cambiare profondamente la Sicilia occidentale.

4.10. L'approccio maieutico reciproco come incontro interculturale

Il modo in cui Danilo Dolci ha proposto l'approccio maieutico reciproco è un approccio estremamente comunicativo, che incoraggia uno scambio produttivo tra gli individui. A seguito della rottura dei confini europei e dell'afflusso di immigrati dai Paesi dell'Est e del Sud, la nostra società sembra essere estremamente dinamica e mutevole. È necessario creare una cultura interattiva, multiculturale e multilingue dell'emancipazione a livello europeo e mondiale. È necessario riscoprire l'unificazione, le relazioni tra Paesi e culture per favorire la nascita e la crescita di una società basata sul rispetto e sulla cooperazione. L'approccio maieutico reciproco sembra essere molto adatto per aiutare le relazioni interculturali tra uomini diversi, poiché le condizioni ambientali e le differenze culturali non vengono soppresse, ma rispettate e valorizzate su una base di sincera umanità. L'etimologia della parola 'cultura' deriva dal latino 'colere' e significa 'coltivare'. Una pianta, coltivata con amore, non cresce forse meglio? Pertanto, solo attraverso la coltivazione e la cura, il confronto con le influenze provenienti da prospettive diverse, idee diverse, una cultura può innovarsi e crescere, essendo costantemente creativa. L'approccio maieutico reciproco favorisce uno scambio produttivo tra individui e culture, accettando le diversità reciproche, attraverso le quali cessa ogni violenza basata su presunte superiorità, per incontrarsi e anche scontrarsi in modo non violento, dialettico e creativo⁵.

Inoltre, con lo scambio reciproco, ogni cultura può superare i propri limiti e continuare a crescere. Sarà possibile creare le basi per una nuova realtà, in cui gli individui impareranno a

⁵ Verso una maieutica planetaria, articolo di Tiziana Morgante, 2007



trattare gli uni con gli altri, comprendendo che con l'unificazione e la solidarietà umana, una realtà conformista, frammentata e violenta può essere cambiata. L'approccio maieutico reciproco permette a persone di culture e nazioni diverse di interagire e incontrarsi attraverso il dialogo; di comprendere e imparare dal nostro passato per vivere un mondo più consapevole; di scoprire opzioni valide per un cambiamento, al fine di creare un futuro migliore per ogni singola creatura.

4.11. Come sviluppare corsi di formazione da parte di RMA

I moduli di formazione maieutica possono essere realizzati in presenza, on-line o utilizzando un mix di entrambe le metodologie. I moduli mirano a diffondere domande attive e a sviluppare diverse competenze trasversali, conoscenze e attitudini, utilizzando l'approccio maieutico reciproco e la comunicazione non violenta.

A titolo di esempio, di seguito troverà alcuni temi da sviluppare in presenza:

Trasmissione vs. Comunicazione

Insegnare Vs. Educare

Grazie alla sua ampia applicabilità, l'approccio maieutico reciproco può essere facilmente applicato a una varietà di altri temi e campi. Le attività dovrebbero anche essere adattate a obiettivi specifici e a gruppi target specifici.

È importante conoscere prima il gruppo, quanto si conoscono, quali sono le priorità o le esigenze principali, cosa il gruppo si aspetta e desidera imparare. Tutti i moduli in presenza riportati nei paragrafi seguenti utilizzano la stessa struttura:

Introduzione al tema

Descrizione delle attività, compresi obiettivi, istruzioni e tempi

Conclusione della sessione

I moduli on-line devono essere sviluppati utilizzando un ambiente on-line, come "moodle", e ogni attività deve includere obiettivi, istruzioni e tempi, conclusione.



4.12. Trasmissione vs. Comunicazione

La comunicazione è un processo bidirezionale che è vicino alla creatività e allo sviluppo umano. Al contrario, il concetto di trasmissione nell'apprendimento si basa su un canale che collega un mittente e un destinatario di un messaggio, quindi in questo caso non c'è una partecipazione attiva del destinatario. Il ricevente deve solo acquisire informazioni dal canale utilizzato dal mittente, anche se non è sempre accessibile per lui. Il mittente (formatore) non riceve alcun feedback dal suo destinatario (allievo), non può controllare il livello di difficoltà del messaggio e l'accessibilità del canale.

4.13. Attività 1: Workshop maieutico "Trasmissione Vs. Comunicazione".

OBIETTIVI: analizzare il significato delle parole "trasmissione" e "comunicazione", le differenze esistenti tra loro e gli effetti potenziali di entrambi i concetti sul processo di apprendimento.

TEMPO CONSIGLIATO: 120 min.

ISTRUZIONI: i partecipanti sono invitati a sedersi in cerchio⁹. Il coordinatore maieuta si presenta e invita ogni partecipante a presentarsi chiedendo: *Qual è il suo sogno personale?*

Ogni partecipante inizia a raccontare qualcosa di sé e della propria vita attraverso i sogni. In questo modo tutti possono aprirsi, esprimendosi e ascoltando il punto di vista degli altri.

Poi pone ai partecipanti le seguenti domande:

Qual è il significato di "trasmissione" secondo la sua esperienza personale?

Qual è il significato di "comunicazione" secondo la sua esperienza personale?

Il punto di partenza di un workshop maieutico può essere semplicemente una o due parole. Ogni partecipante esprime liberamente la propria opinione sul significato del concetto di "trasmissione" e "comunicazione", partendo dalla loro etimologia. Gradualmente, ognuna di queste parole iniziali viene associata a un aggettivo, a un'idea, a un punto di vista e così inizia







l'attività del workshop vero e proprio. Il workshop attiva un processo di interscambio e di arricchimento reciproco e solo quando la comunicazione tra i partecipanti al workshop è effettivamente stabilita, sarà possibile assistere a una continua germinazione di idee.

Poi il coordinatore maieuta invita i partecipanti a riflettere sulla seguente domanda:

Secondo il suo punto di vista, qual è il rapporto tra trasmissione violenta e dominazione?

Il coordinatore maieuta stabilisce il tono del gruppo e annota gli interventi dei partecipanti su un foglio di carta o su una lavagna.



Trasmissione	Comunicazione
<p>(trans - mittere), letteralmente "inviare attraverso".</p> <p>Unidirezionale</p> <p>Passività di ricevitori e trasmettitori</p> <p>Impersonalità</p> <p>Egoismo</p> <p>Immobilità</p> <p>Isolamento</p> <p>Alienazione</p> <p>Chiusura</p> <p>Omologazione</p> <p>Gerarchia</p> <p>Dogmatismo</p> <p>Automatismo</p> <p>Violenza</p> <p>Propaganda</p> <p>Indottrinamento</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Dominazione</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p>(cum - munus), letteralmente (racogliere doni)</p> <p>Partecipazione bidirezionale/ pluridirezionale</p> <p>Rispetto e valorizzazione delle differenze e delle diversità.</p> <p>Creatività</p> <p>L'empatia</p> <p>Socialità</p> <p>Solidarietà</p> <p>Dialogo</p> <p>Spirale, come simbolo di crescita e sviluppo.</p> <p>Divulgazione reciproca</p> <p>Pensiero critico</p> <p>La nonviolenza</p> <p>Libero flusso di informazioni</p> <p>Pianificare insieme</p> <p>Scoprire se stessi e gli altri</p> <p>Fiducia</p> <p>Crescita reciproca</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Potenza</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Capitale sociale</p>



<p>Maggiore controllo sulla nostra vita quotidiana</p> <p>Esclusione</p> <p>Stigmatizzazione</p> <p>Sfruttamento</p> <p>Conflitti e guerre</p> <p>Violazione dei diritti umani</p> <p>Autoritarismo</p>	<p>Inclusione</p> <p>Libertà</p> <p>Dialogo interculturale</p> <p>Alleanza di civiltà</p> <p>Sviluppo sostenibile</p> <p>Democrazia</p>
---	---

CONCLUSIONI: i risultati riportati nel grafico precedente sono stati costruiti attraverso il dialogo, la discussione e il confronto reciproco con le idee di tutti. Durante il workshop sono state poste molte altre domande, ma non hanno ricevuto alcuna risposta esaustiva; tuttavia, i partecipanti hanno sperimentato cosa significa imparare ad ascoltarsi, a mettersi in discussione e a cercare di trovare risposte tutti insieme. Al termine del workshop, il coordinatore maieuta chiude chiedendo una breve valutazione a tutti i partecipanti e facendo una sintesi di ciò che è stato detto durante la sessione e traendo conclusioni. Molti partecipanti si sono resi conto di avere esigenze e sogni più profondi. I workshop maieutici tendono a trasformare tali esigenze e sogni personali in obiettivi condivisi, per farli diventare progetti comuni di sviluppo sociale⁶.

4.14. Insegnare Vs. Educare

La forma più comune di istruzione è l'istruzione scolastica formale, basata su relazioni 'verticali' tra studente e insegnante. L'insegnamento si basa sulla trasmissione di conoscenze teoriche allo studente sotto forma di corsi e programmi di studio. Purtroppo, in molti casi, il sistema di istruzione formale non riesce a fornire a tutte le persone adulte le loro esigenze personali di apprendimento. L'approccio maieutico di Danilo Dolci sottolinea l'importanza della comunicazione reciproca come metodo per educare se stessi e gli altri, oltre che come strumento per decidere tutti insieme e per valorizzare le persone come individui. Piantare

⁶ Giuseppe Barone, 2010, Una rivoluzione nonviolenta



domande permette di far germogliare le risposte. Gli insegnanti e i formatori di solito tendono solo a trasmettere contenuti disciplinari definiti a priori e gli studenti devono solo assimilarli passivamente. Di conseguenza, l'istruzione si riduce a una fedele esecuzione dei compiti assegnati da insegnanti e formatori. C'è una differenza tra "insegnare" ed "educare", anche se spesso vengono entrambi utilizzati come sinonimi.

4.15. Attività 2: workshop maieutico "insegnare vs. educare".

OBIETTIVI: analizzare il significato delle parole "insegnare" e "educare", qual è la differenza tra loro e i loro potenziali effetti sul processo di apprendimento.

TEMPO CONSIGLIATO: 120 min.

ISTRUZIONI: all'inizio, il coordinatore maieuta presenta ai partecipanti il seguente testo⁷ :

Tutti crescono solo se sognati.

(Danilo Dolci)

Poi ha posto ai partecipanti le seguenti domande:

Qual è il significato di "insegnamento" secondo la sua esperienza personale?

Qual è il significato di "educare" secondo la sua esperienza personale?

Partendo da queste domande iniziali, il coordinatore dell'approccio maieutico reciproco invita i partecipanti a concentrarsi sulle domande che emergono e a dirle ad alta voce. Gli interrogativi derivanti dalle domande iniziali sono di fondamentale importanza per raggiungere un livello più profondo nel processo di ricerca reciproca.

Il coordinatore maieuta riassume e condensa i contributi di tutti, evidenziando le conclusioni emerse sul significato di "insegnare" e "educare".

⁷ Il coordinatore maieuta può introdurre il tema del workshop leggendo un testo, un articolo, guardando un breve video, una foto, un dipinto o qualsiasi cosa ritenga utile.



Poi il coordinatore maieuta invita i partecipanti a riflettere e commentare il rapporto tra "insegnamento" e "trasmissione violenta".

CONCLUSIONE: il coordinatore maieuta sintetizza tutti gli interventi e riassume le domande successive emerse dal dialogo. Invita inoltre i partecipanti a riflettere individualmente e a riaprire la discussione durante il prossimo workshop.

Alcune note: il sistema educativo trasmissivo meccanico vuole solo che i destinatari ripetano il messaggio ricevuto. Il ricevente non è mai incoraggiato a porre domande a se stesso o alla comunità a cui appartiene. Le domande legittime sono già codificate, così come le risposte che devono essere memorizzate per essere ripetute automaticamente.

Il coordinatore maieuta educa il gruppo ad assumersi la responsabilità personale e sociale, a mettersi in discussione e ad imparare il confronto con gli altri.

Interrogarsi attraverso l'approccio maieutico reciproco stimola la curiosità dei discenti, aiutandoli a migliorare l'attenzione e il piacere di esplorare il loro interesse per l'apprendimento. Questo permette a tutti di guardare e vedere attraverso gli occhi degli altri.

4.16. Conclusioni metodologiche

L'esperienza di Danilo Dolci ci ha consegnato un'eredità feconda che è stata esplorata solo in parte, e che è profondamente e profondamente connessa a tutti i temi e le questioni principali del nostro tempo. Tanti gruppi in Italia e nel mondo considerano Danilo Dolci, i suoi collaboratori e le sue idee, come un prezioso punto di riferimento. L'approccio maieutico reciproco è stato sperimentato e sviluppato in oltre 50 anni grazie all'impegno del Centro Studi e Iniziative, che ha lavorato duramente per coinvolgere il maggior numero possibile di persone, al fine di massimizzare la qualità delle relazioni e dei risultati.

La nostra risposta costruttiva per divulgare e mantenere viva l'opera di Danilo Dolci, quindi, è stata quella di essere sempre disponibili a intraprendere attività e laboratori maieutici; anche se sapevamo che era quasi impossibile per chiunque continuare un lavoro così intricato, soprattutto per le sue complesse relazioni, esperienze e memorie. Crediamo fermamente che al giorno d'oggi ci siano alcune sfide chiave urgenti nel campo dell'educazione che devono



essere prese in considerazione, come: una trasformazione radicale e nonviolenta della nostra società; una nuova proposta educativa basata su approcci nonviolenti; la valorizzazione della creatività individuale e collettiva, nonché la ricerca di autentici modelli organizzativi democratici e partecipativi.

La nostra esperienza oggi ci permette di confermare che i workshop maieutici sono una necessità, in quanto rappresentano una vera e travolgente scoperta, un cambiamento positivo, sorprendente eppure così semplice. Sappiamo chiaramente che un workshop maieutico rivela la sua ricchezza e la sua semplicità solo a coloro che lo sperimentano. Non dobbiamo mai dimenticare che i principi e le caratteristiche maieutiche non possono essere comunicati solo a livello teorico. La teoria da sola non è sufficiente; occorre invece verificarla considerando il tipo di pratiche che producono determinati risultati. Il primo compito di coloro che hanno sperimentato l'approccio maieutico reciproco è far conoscere a tutti l'esistenza di questo approccio e cercare di metterlo in pratica anche in altri settori.



5. I percorsi proposti da REACT per lo sviluppo delle officine

5.1. Workshop REACT 1: Una maieutica per lo sviluppo delle abilità sociali

Questo workshop mira a comprendere la **rilevanza delle competenze sociali nella vita quotidiana degli studenti** e, allo stesso tempo, ad **aiutarli nell'identificazione di tali competenze nelle 'materie curricolari'** che vengono proposte agli studenti nella loro *routine* scolastica. Pertanto, le discussioni all'interno di questo percorso sono principalmente dedicate alla creazione di uno "*stimolo intellettuale*" appropriato come ambiente fruttuoso per il cambiamento.

Il Coordinatore maieuta **non è chiamato a trasferire informazioni** su tali competenze ai partecipanti durante lo sviluppo dei laboratori relativi alle abilità sociali, **né gli studenti sono chiamati ad assorbire alcun tipo di conoscenza**. Piuttosto, il Coordinatore maieuta agisce come **facilitatore di una discussione aperta** - tenendo presente che questa discussione dovrebbe essere - e dovrebbe rimanere fino alla fine - sicura, rispettosa, democratica e aperta a tutti i contributi.

Lo scopo finale di questo percorso è **acquisire consapevolezza del fatto che le abilità sociali** si trovano in ogni "materia curricolare", lezione, compito a casa, progetto di lavoro che viene proposto agli studenti. Le abilità sociali possono essere meno o più 'nascoste', facili o difficili da identificare, ma sono **sempre presenti nel processo di apprendimento**. Il processo di apprendimento svolto in classe, da questo punto di vista, potrebbe essere considerato come una **trasposizione di elementi della vita reale in un ciclo di "insegnamento e apprendimento"**. Detto questo, questo workshop ispirerà nei partecipanti un senso di proprietà e di autonomia nell'apprendimento, mantenendo così gli studenti al centro del processo educativo.

I materiali preparatori sulle abilità sociali, la relazione tra la scolarizzazione e la proprietà della conoscenza, insieme a indicazioni appropriate ed esempi pratici su come facilitare lo



sviluppo di questo laboratorio, si trovano nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo").

5.2. Workshop REACT 2: Scuola per il cambiamento sociale

Questo workshop è stato sviluppato facendo il punto su un feedback ricorrente emerso dalle ricerche precedenti di REACT, sia quelle a tavolino che quelle archiviate, sulla **scuola come meccanismo di mobilità sociale**. Ciò che è emerso dalla ricerca è che **questo meccanismo sembra essersi inceppato**, il che significa che le aspettative degli studenti di migliorare la loro posizione sociale e personale grazie e attraverso la scuola sono sempre più basse con il passare del tempo, ponendo la scuola in una **spirale viziosa e pericolosa** alimentata dalla frustrazione, dall'indifferenza e dal minor grado di coinvolgimento e partecipazione proattiva. Sia Danilo Dolci (che ha concettualizzato l'Approccio Maieutico Reciproco) che Maria Montessori offrono suggerimenti a questo proposito. In primo luogo, viene chiamato in causa il principio montessoriano della "**mente assorbente**": secondo la Montessori, la mente del bambino è uno **spirito immateriale capace di assorbire dall'ambiente di apprendimento non solo nozioni e conoscenze, ma anche esperienze e storie che sono i fondamenti della cultura della comunità che ospita lo spazio di apprendimento**. Nella prospettiva montessoriana, questa relazione tra lo spazio di apprendimento e gli elementi legati alla cultura della comunità **sostiene l'evoluzione della mente del bambino**. D'altra parte, Danilo Dolci considera **l'affermazione del proprio ruolo sociale nella propria comunità come l'elemento fondamentale della relazione**, sognando una **vera emancipazione** da una situazione di rischio sociale - come era all'interno della comunità siciliana di poveri quando ha iniziato a sviluppare e applicare l'approccio maieutico reciproco.

Con queste premesse, l'obiettivo di questo laboratorio è quello di **sensibilizzare gli studenti sulla scuola come "diritto sociale", non solo come espressione dell'istruzione di base obbligatoria secondo i termini di legge, ma anche e soprattutto per facilitare la scalata sociale**. Lo scopo di questa serie di laboratori è di **articolare**, attraverso l'approccio maieutico reciproco, **una riflessione con gli studenti sul loro diritto di ottenere**, dalla loro



partecipazione attiva alla vita scolastica, **un miglioramento tangibile della loro condizione sociale e personale.**

La riflessione sarà guidata dalla prospettiva montessoriana dello sviluppo dell'autonomia nella percezione dei diritti e dall'assunto di Dolci sulla necessità di difendere i nostri diritti "**esercitandoli**". Questo aspetto dell'esercizio dei diritti ci riporta a un tema, particolarmente importante nel pensiero di Dolci, che è la **difesa dei diritti della propria comunità**. All'epoca delle sue prime lotte a sostegno delle comunità siciliane, Dolci si concentra sulla difesa dell'acqua come bene comune. La raccolta dei suoi testi, pubblicata dopo la sua morte con il titolo "Potere e acqua (2010)", pone il processo di giustizia ambientale al centro del dibattito. Il tema della transizione ecologica (affrontato in modo specifico in un altro workshop REACT) emerge anche qui, anche se non viene evocato direttamente. Tuttavia, partendo da questo focus, la discussione si dirama per includere altri aspetti come **l'importanza di coinvolgere la popolazione nei processi decisionali, il valore insostituibile della formazione e il valore dei beni comuni (scuola inclusa) come elemento di empowerment delle comunità locali**. Da questo punto di vista, l'idea della comunità che educa e auto-educa i suoi membri può essere facilmente sollevata durante lo sviluppo di questo workshop.

Ciò che ci si aspetta che emerga durante lo sviluppo di questo workshop è che la **scuola recuperi la sua funzione di ascensore sociale**, che **venga identificato e concettualizzato il diritto di migliorare socialmente e personalmente grazie alla partecipazione alla vita scolastica** e che questo diritto **abbia sia una dimensione individuale che comunitaria** - che si alimentano e si rafforzano a vicenda.

Materiali preparatori per il coordinatore maieuta e gli studenti, ad esempio estratti della raccolta "Energia e acqua"; materiali di approfondimento che affrontano la prospettiva della scuola come ascensore sociale e altri sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo") insieme a suggerimenti pratici per lo sviluppo dei laboratori.

5.3. Workshop REACT 3: Scuola e responsabilità

Questo workshop è concettualmente legato al precedente, in quanto il tema dei diritti non esaurisce la riflessione sull'aumento della consapevolezza del ruolo della scuola nel favorire la



trasformazione sociale. **La capacità di esercitare un diritto**, di difendersi se questo diritto viene violato e la capacità di connettersi con altri membri della propria comunità per difendere i diritti comuni, i beni comuni che costituiscono il volto 'materiale' del diritto è **parallela a quella della responsabilità**. Infatti, ad ogni diritto corrisponde un dovere e, mentre abbiamo il **diritto di difenderci se percepiamo che i nostri diritti sono violati, allo stesso tempo abbiamo una responsabilità in riferimento a quel diritto**. Riferendoci all'ambiente scolastico e al processo educativo, con un certo grado di semplificazione, possiamo affermare che al **diritto di migliorare la nostra dimensione sociale e personale** - attraverso la scuola - **corrisponde il dovere di frequentare le lezioni** - e questo **non significa sedersi passivamente** sulla sedia e aspettare le nozioni che saranno trasferite, unilateralmente, dall'insegnante. Inoltre, da questo punto di vista, sia Maria Montessori che Danilo Dolci suggeriscono prospettive ed elementi di riflessione che dovrebbero orientare le discussioni durante lo sviluppo di questo workshop.

Questo workshop intende far riflettere gli studenti sul **tema della responsabilità di apprendere**. Chiaramente, frequentare la scuola è un diritto di ogni studente, ma è necessario **interpretare tale partecipazione** (uno degli elementi fondamentali della cittadinanza attiva) **anche come un dovere e una responsabilità**, al fine di responsabilizzare gli studenti nella co-creazione di un ambiente di apprendimento confortevole. Ancora una volta, questa prospettiva non ha solo una **dimensione** individuale ma anche **comunitaria**. Collettivamente, questa partecipazione può essere descritta come una **responsabilità nei confronti degli altri membri della comunità**, che viene modellata dai contributi di ciascun membro. D'altra parte, questo contributo personale è e deve essere valorizzato come un input prezioso e insostituibile per la crescita collettiva.

La concettualizzazione di questo tipo di responsabilità è quindi fortemente legata alla questione della **cittadinanza attiva**. La tutela dei diritti individuali è un obbligo dello Stato in prima battuta; tuttavia, **i cittadini non sono soggetti passivi e indifesi se esercitano la loro cittadinanza attiva**. Agire in modo responsabile nei confronti della nostra comunità impone un dovere: acquisire tutti gli elementi, sia quelli attivi (ad esempio, *fare qualcosa*, esercitare) che quelli passivi (ad esempio, *non fare qualcosa*, non violare). In questo modo, i membri della comunità sono **in grado di contribuire adeguatamente allo sviluppo della loro società**.



Il presente workshop si sposta dalla prospettiva della "comunità" a quella della "**comunità scolastica**", dando vita a un potente percorso educativo che consente ai partecipanti di riconoscere la loro partecipazione alla scuola come un diritto e un dovere, con la facilitazione della "responsabilità" intesa come sopra descritta. La prospettiva per lo sviluppo di questo workshop è anche legata alla **sensibilizzazione e all'estensione dell'esercizio del diritto** sia a coloro che sentono i loro diritti violati, sia a coloro che non percepiscono che i loro diritti sono messi a rischio, ma **devono essere in grado di intervenire in difesa della loro comunità** - se altri membri sentono che i loro diritti sono negati. Uno dei possibili risultati di questo workshop potrebbe essere una **proposta di cambiamento a favore di classi** (ma anche di gruppi specifici di compagni, o di gruppi di età, o di studenti con formazioni diverse) **percepite dai partecipanti come altamente esposte al rischio di essere violate nel loro diritto allo studio, di essere responsabili nei confronti della comunità.**

I materiali preparatori sulla cittadinanza attiva (ruoli, diritti e responsabilità dei cittadini) insieme ai suggerimenti pratici per il coordinatore maieuta sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo"). Per lo sviluppo di questo laboratorio, potrebbe essere utile partire dal Codice di Condotta della scuola, analizzando il significato di parole e concetti per alimentare la riflessione.

5.4. Workshop REACT 4: Radici e identità

Il termine 'identità' spesso evoca concetti legati ai componenti della propria personalità e, ovviamente, la personalità e il carattere delle persone sono inclusi quando si cerca di definire i confini di questa parola. Tuttavia, **l'identità viene vissuta a scuola** (come in quasi tutti gli altri contesti sociali) **come qualcosa che si basa anche su scelte di gruppo**. Gli esempi più semplici e visibili potrebbero essere le mode e alcune abitudini nell'abbigliamento e nel parlare, che finiscono per caratterizzare alcuni contesti sociali e non altri. Invece di focalizzare inutilmente la questione su quale dimensione dell'identità "deve" prevalere sull'altra, il presente workshop ispirato all'esperienza di Danilo Dolci sarà **innescato dal tema delle radici**. Questa riflessione porterebbe a concettualizzare l'identità come uno **strumento positivo per connettersi l'uno con l'altro** e, allo stesso tempo, porterebbe all'**identificazione di elementi identitari** che potrebbero essere comuni, diversi, derivati o



totalmente indipendenti da quelli che caratterizzano gli altri membri della comunità, ma **che sono**, in ogni caso, **collegati tra loro**.

Connessione è un'altra parola potente da sfruttare per il presente workshop. Se lo scopo ultimo degli esseri umani è la relazione con l'altro, come ha ripetuto più volte Danilo Dolci, **qualsiasi relazione esiste senza questo tipo di connessione**. Maria Montessori, da parte sua, ha sostenuto che la scuola deve investire tempo e risorse per educare i cittadini di domani, **dando loro il potere e gli strumenti** per migliorare la società e il mondo. La Montessori era convinta che tutto e tutti sono collegati tra loro (persona e persona, persona e cose naturali, cose naturali tra loro - bilateralmente e da una prospettiva di gruppo) e, semplificando eccessivamente la questione, concettualizzò questo come "Educazione **Cosmica**"⁸.

Questo workshop esplora **il potere della connessione e il modo in cui l'educazione**, attingendo a tali intuizioni "universali", **può sottolineare i punti in comune finali su cui si basano tutte le identità**. Sorprendentemente per la maggior parte degli studenti, i tratti dell'identità sono spesso riducibili fino a sovrapporsi ad alcuni elementi naturali, o a combinazioni di essi. Propone una riflessione profonda su come partire dalla definizione di 'identità' personale e di gruppo (attraverso la ricerca di radici comuni, elementi comuni) passando per la connessione, in una prima fase tra un essere umano e un altro e poi allargando l'orizzonte. L'obiettivo finale è sviluppare tra i partecipanti una **definizione condivisa di "identità" che comprenda non solo gli elementi personali, di gruppo e comunitari, ma anche quelli naturali**. In una certa fase dello sviluppo del percorso, se ben guidato dal coordinatore maieuta, i partecipanti affronteranno il tema delle **materie scientifiche a scuola**. Ci sono diversi elementi che potrebbero essere problematizzati durante il percorso per sviluppare una proposta di cambiamento rivolta alla classe e/o alla

⁸ Definizione di "Educazione cosmica" da parte dell'Accademia Montessori: "L'Educazione Cosmica è una pietra miliare della Filosofia Montessori. Al suo centro, l'Educazione Cosmica racconta la storia dell'interconnessione di tutte le cose. Descrive il ruolo dell'educazione come completo, olistico e mirato; per includere lo sviluppo dell'intera persona nel contesto dell'Universo. Introduce anche la possibilità che l'umanità abbia un "compito cosmico", per migliorare il mondo per le generazioni future". Ulteriori riferimenti qui: <https://montessoriacademy.com.au/cosmic-education/>



scuola e/o alla comunità, come ad esempio la necessità di presentare le materie scientifiche concentrandosi maggiormente sul loro legame con la realtà tangibile degli studenti, concentrandosi maggiormente sulle radici precedentemente identificate. Il risultato desiderato, a lungo termine, di questo workshop sarebbe un **senso rinnovato e alimentato di connessione intima con altri esseri, non solo umani**. Inoltre, sarebbe un workshop potente per stimolare la curiosità e l'apprezzamento per quelle materie di studio che, tradizionalmente, sono meno apprezzate dagli studenti.

I materiali preparatori sulla teoria dell'identità sociale, l'Educazione Cosmica e la prospettiva di sfida per l'educazione scientifica sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo"), insieme a suggerimenti pratici per il coordinatore maieuta.

5.5. Workshop REACT 5: La conversione ecologica della scuola

Un elemento centrale dello sforzo e della proposta di Danilo Dolci, affrontato anche dalla Montessori, nonché una delle dimensioni fondamentali del benessere individuale e sociale, è il **buon rapporto con la natura**, intesa come ambiente circostante in cui i membri della comunità vivono e sviluppano la loro socialità. Questo tema è stato molto dibattuto fino alla crisi pandemica, per poi tornare prepotentemente all'attenzione pubblica in relazione agli eventi recenti, come il conflitto russo-ucraino e il conseguente aumento dei premi energetici. Chiunque di noi è sinceramente sorpreso dalle preoccupazioni che circondano il tema ecologico, perché dall'inizio della prima rivoluzione industriale **è sorta e si è sempre più polarizzata nel tempo una dicotomia: il diritto di vivere in un pianeta sano** (e il conseguente dovere di proteggere l'ambiente, prima di tutto per proteggerlo da noi stessi) **VS il diritto di sviluppare le nostre società per raggiungere gli standard economici desiderati** (e il conseguente dovere di sfruttare il nostro pianeta, prima di tutto per sfruttare le sue risorse per lo sviluppo degli esseri umani).

Oggi, il tema si è evoluto e ha ampliato la sua portata in quella che è stata definita come "**Conversione ecologica della società**". L'idea della conversione ecologica è stata discussa di recente grazie alla **seconda enciclica di Papa Francesco, *Laudato si'***. Tuttavia, la



discussione è iniziata all'inizio degli anni '80 del secolo scorso, grazie alla visione di **Alexander Langer**⁹, considerato il padre fondatore dei movimenti politici verdi italiani ed europei. In anni ancora più recenti, la discussione sul tema della conversione ecologica ha assunto l'idea di **applicare un nuovo parametro, socialmente e ambientalmente più sostenibile**. Purtroppo, il tempo passa e **non abbiamo ancora una definizione condivisa di tale parametro, né delle sue componenti**. La coscienza ecologica, come tutte le relazioni, è dinamica e in continua evoluzione. Mentre la "conversione" descrive "un cambiamento radicale del proprio orientamento fondamentale, del proprio orizzonte e un processo continuo verso un'autotrascendenza e un'autenticità coerenti"¹⁰, la conversione ecologica implica anche il **rimodellamento del concetto del posto e del ruolo dell'umanità nella Comunità della Terra**. Facendo il punto su questo, diventa improvvisamente chiara **l'attualità e la rilevanza del pensiero montessoriano sul tema**, riprendendo i concetti legati all'"**Educazione cosmica**". Essere in grado di "convertirsi" non significa solo prendere atto di un nuovo processo di sviluppo, ma anche **una maggiore conoscenza delle dinamiche di crescita universale che riguardano anche il proprio microcosmo**. In questo microcosmo, i ragazzi e le ragazze sono chiamati a una profonda connessione reciproca e a un rinnovato impegno che deve tradursi in nuovi comportamenti.

Partendo da queste premesse, il presente workshop intende far **riflettere i partecipanti su come "convertire ecologicamente" i loro comportamenti, quelli che vedono agire dai coetanei e dagli adulti che, sommati, costituiscono il comportamento della loro comunità scolastica**. Con il supporto del coordinatore maieuta, i ragazzi e le ragazze saranno chiamati a riflettere su cosa significhi aderire a questo nuovo paradigma sociale ed economico, **adattandovi i comportamenti individuali**. L'argomento è ricco di spunti: ad esempio, i partecipanti potrebbero identificare un comportamento peculiare che li disorienta nell'approccio a questo nuovo paradigma (ad esempio, "a scuola non abbiamo abbastanza

⁹ Alexander Langer ha sviluppato le sue idee sulla conversione ecologica negli anni '80 ma, se lette oggi, offrono insegnamenti rilevanti. Il suo pensiero parte dalla constatazione che i sistemi di produzione e di consumo orientati alla ricerca del profitto e alla crescita massima non apparivano più sostenibili già negli anni Ottanta.

¹⁰ Omerod, N., Vanin, C., Conversione ecologica: cosa significa?", 2016, pubblicazione SAGE, 330.



bidoni per la raccolta differenziata" o "il numero di auto che parcheggiano ogni mattina davanti alla scuola potrebbe essere ridotto con opzioni di car-sharing promosse dalla scuola"). L'obiettivo finale del workshop dovrebbe essere una **riflessione profonda ma pratica sul significato di "conversione ecologica"** nella loro scuola, in termini di sistemi o di comportamenti o di entrambi, in termini di concezione del tempo e degli spazi e di come rendere la scuola più sostenibile dal punto di vista ambientale. Il risultato desiderato potrebbe essere una **proposta di cambiamento di un particolare comportamento o sistema (o entrambi) che mina le esigenze percepite di una conversione ecologica della scuola.**

I materiali preparatori sulla Conversione Ecologica, Alexander Langer, gli obiettivi di sviluppo sostenibile, l'Educazione Cosmica sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo"), così come i suggerimenti pratici per il coordinatore maieuta.

5.6. Workshop REACT 6: Il linguaggio partigiano

Il **linguaggio** è un elemento essenziale della vita relazionale degli esseri umani, attraverso il quale le persone si scambiano idee, si confrontano e, auspicabilmente, gestiscono i loro conflitti. In definitiva, il **linguaggio è lo strumento principale di cui disponiamo per definire il mondo in cui viviamo**, ispirato dalla famosa citazione "i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo"¹¹. È un dato di fatto che **un miglioramento del linguaggio corrisponde a ogni crescita cognitiva**, come possiamo facilmente osservare nei bambini, e questa considerazione qualifica il **linguaggio come una pietra miliare dello sviluppo**. Tuttavia, questo elemento non è confinato nel rapporto in rapida evoluzione tra crescita, sviluppo e personalità che caratterizza l'infanzia. Il linguaggio mantiene la sua forte rilevanza anche in seguito, nell'età dell'adolescenza e della maturità dall'età adulta. Va osservato, al contrario, che è all'interno dei confini del linguaggio che nascono e si amplificano

¹¹ Wittgenstein, L., Tractatus logico-philosophicus, 1921, Harcourt, Brace & Company, Inc.



incomprensioni di varia natura: due esempi su milioni sono i **pregiudizi cognitivi e lo sviluppo di stereotipi**.

Ci sono almeno **due concetti fondamentali** alla base dello sviluppo del presente workshop: il primo è legato alla **non-indifferenza (non-neutralità) del linguaggio**. Quando si sceglie una parola per dare una definizione, sia la parola che la definizione non sono indifferenti: al contrario, sono **legate alla scelta cognitiva di una parola con un forte significato concettuale**. Il secondo elemento riguarda la **consapevolezza dello scambio diretto e non mediato** creato dal linguaggio: siamo consapevoli della riflessione che una certa parola può innescare negli altri? Siamo sicuri che la scelta di utilizzare una parola invece di un'altra possa essere compresa e apprezzata dall'interlocutore? Queste due domande possono essere riassunte in questo modo: **ogni parola è generata da una scelta** (e non possiamo evitare questa scelta, come diceva la Montessori, "parlare è nella natura degli esseri umani") **e genera una reazione di cui dobbiamo essere consapevoli**.

Con queste premesse, il presente workshop ha lo scopo di **sensibilizzare gli studenti sul potere e la responsabilità che hanno quando comunicano tra loro e con gli altri membri della comunità scolastica**. Innescata dalla condivisione di una definizione di linguaggio, la riflessione potrebbe portare a una **riflessione profonda e pratica sull'uso che facciamo delle parole nella vita quotidiana**, dentro e fuori la scuola. Ci sono molti spunti per ulteriori passi: è possibile che emerga una riflessione sul linguaggio dei social media e/o sulle differenze percepite quando la comunicazione avviene online VS offline.

I materiali preparatori sulla non neutralità del linguaggio, sui processi cognitivi alla base della scelta di determinate parole e sullo sviluppo e la diffusione di stereotipi e pregiudizi cognitivi sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo") insieme a suggerimenti pratici per il coordinatore maieuta.



5.7. Workshop REACT 7: Lo spazio di apprendimento tra concretezza e astrazione

Questo workshop mira a **stimolare le discussioni sulla natura dello spazio di apprendimento**. Gli studenti sono chiamati ogni giorno, per anni, a entrare fisicamente e mentalmente in un luogo chiamato 'scuola'. Questo ambiente è generalmente percepito come uno spazio di apprendimento, ma il suo cuore pulsante è l'**aula**. Ma cos'è un'aula? **Quali sono gli elementi (concreti e astratti) che costituiscono il nucleo di questo spazio di apprendimento?** Queste domande sono legittimate dai progressi compiuti in termini di architettura scolastica che, al giorno d'oggi, riflette (o rifletterebbe) la concezione degli elementi vitali che compongono gli edifici scolastici - la concezione degli spazi abitativi. Tuttavia, **poco o quasi nulla è stato migliorato** in questo senso a causa dell'approccio montessoriano al **tema dell'aula come 'spazio vitale'**.

Detto questo, il workshop intende sensibilizzare l'opinione pubblica sull'idea che **uno spazio di apprendimento non è costituito principalmente da oggetti e/o cose concrete**, come i banchi di scuola disposti in un certo modo; la posizione della scrivania dell'insegnante; la presenza di mappe appese alle pareti dell'aula e così via. Come la Montessori ha sottolineato più volte nel suo lavoro, **l'aula è costituita da una serie di elementi che sono anche di natura concettuale e che hanno un impatto straordinario sul processo cognitivo sia degli allievi come individui che della Comunità educante come gruppo**. Inoltre, la sociologia dell'architettura ci insegna che non è indifferente se lo sviluppo della vita di un essere umano/comunità avviene in un ambiente o in un altro. Esistono luoghi 'ghettizzati' e, al contrario, luoghi in cui le persone possono sviluppare le loro ambizioni di vita in modo più sereno. Il contesto storico, la composizione sociale della comunità e **molti altri fattori** sono legati alla creazione e al mantenimento di questi spazi di vita.

Ma **che dire dell'aula? Chi contribuisce principalmente alla definizione dei suoi elementi concettuali e fisici e della sua natura di 'spazio di apprendimento'?** Lo scopo di questo workshop è di introdurre l'argomento riflettendo insieme agli studenti sulla **loro percezione e definizione dell'aula** (questa riflessione è solo la fase iniziale del workshop, che sarà sviluppata nel primo workshop) e poi di aiutarli nella concettualizzazione di



problemi/necessità/errori nella definizione dell'aula ("Conflitto"). Poi, i partecipanti saranno guidati fino all'**identificazione di una possibile soluzione** ("Terapia") e infine allo sviluppo di una **proposta di cambiamento** (personalizzazione e personalizzazione degli elementi fisici dell'aula a partire dalle idee degli studenti e senza l'intervento di azioni costose).

Ciò che emergerebbe da questo workshop, si spera, è il **potere trasformativo della riflessione maieutica reciproca quando viene applicata alla prospettiva montessoriana dell'aula come uno spazio innanzitutto "vivente" che comprende anche la funzione di "apprendimento"**. Questo potere trasformativo si esprime attraverso una *pars destruens* (parte distruttiva del workshop, che porterebbe la discussione all'identificazione dei problemi e delle preoccupazioni degli studenti sulla forma della loro classe) e solo dopo attraverso la *pars construens* (parte costruttiva del workshop, quando i problemi saranno trasformati in proposte di miglioramento).

I contenuti per gli insegnanti, i materiali preparatori da condividere con gli studenti prima dell'inizio del workshop e i suggerimenti pratici per il coordinatore dell'approccio maieutico reciproco per uno sviluppo fluido e fruttuoso del workshop si trovano nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo").

5.8. Workshop REACT 8: La comunità che educa

Maria Montessori ci dice che l'**apprendimento** è fondamentalmente un **processo di sensibilizzazione** originato dall'incontro di un elemento personale e spirituale (**elemento intangibile**) con il mondo circostante (**elementi tangibili**). Questo processo di incontro continuo permette a ogni persona di **vivere innumerevoli e intime esperienze** - che non sono esattamente replicabili da una persona all'altra - e, alla fine, **questo processo genera conoscenza**. Secondo Danilo Dolci, il processo di apprendimento potrebbe avvenire in un **contesto puramente sociale**, e porta a una **sensibilizzazione individuale** sulla necessità di esercitare i propri diritti e il proprio ruolo nella comunità. Come conseguenza dell'analisi dell'interconnessione di questi due approcci, siamo convinti che il tema della **comunità che**



educa - o della **Comunità Educante** - sia il giusto 'spazio concettuale' per una sintesi interessante.

Uno degli scopi principali del sistema educativo, soprattutto nelle società multiculturali di oggi, è quello di **promuovere lo sviluppo della competenza interculturale**. Per raggiungere questo obiettivo, dovremmo evitare di limitare l'ambito delle nostre riflessioni agli insegnanti e agli educatori e piuttosto **estendere la responsabilità a molte altre categorie**: genitori, allenatori, facilitatori, leader della comunità e così via. La Comunità Educante è composta da **tutti gli attori che svolgono un ruolo nello sviluppo psicofisico dei giovani**. Il processo educativo realizzato all'interno della Comunità Educante comprende sia l'educazione formale (ad esempio, l'ambiente scolastico) che l'educazione non formale.

Il presente workshop si propone di **comprendere la reciprocità nel processo educativo**. Innanzitutto, per sfruttare appieno il potenziale del percorso, un buon punto di partenza è la riflessione sul **significato delle parole "insegnare", "educare", "imparare"**. Così facendo, diventerebbe sempre più chiaro agli studenti che **gli insegnanti non sono i loro unici ed esclusivi educatori**, che **a volte imparano qualcosa senza rendersene conto** e che **quasi tutti potrebbero insegnare loro qualcosa, ma questo non significa automaticamente che un processo educativo sia in corso**.

Proseguendo nella riflessione, agli studenti viene chiesto di **concettualizzare un problema comune** (il "conflitto") in relazione alle dinamiche educative della loro Comunità Educante. Potrebbero emergere **diversi spunti** da questa discussione: un esempio potrebbe essere la percezione di 'cattivi modelli' all'interno dei confini della Comunità Educante, oppure le difficoltà incontrate dagli studenti quando cercano di rendere trasparenti i risultati dell'apprendimento acquisiti durante le esperienze non formali. Una **possibile proposta di cambiamento potrebbe emergere come risultato del workshop**, ad esempio una strategia condivisa attraverso la quale si prevede di coinvolgere altre figure (educatori informali e non formali, esterni all'ambiente scolastico) per integrare il processo educativo in determinati momenti.

I materiali preparatori sulla Comunità educante, la formalità dell'educazione e il processo di apprendimento sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo"), insieme a suggerimenti pratici per il coordinatore maieuta.



5.9. Workshop REACT 9: Pensiero critico

Vale la pena menzionare, mentre ci avviciniamo all'ultima proposta di workshop, **il fil rouge che collega la possibilità di ridurre la diffusione degli stereotipi culturali** (e i successivi episodi di emarginazione) all'interno del processo educativo **e l'applicazione dell'Approccio Maieutico Reciproco**. Questo filo rosso è lo **sviluppo delle capacità di pensiero critico**. Nell'ambito del progetto REACT, il pensiero critico è inteso come **la capacità di concentrarsi su alcuni elementi del pensiero stesso e di portarli a un livello superiore di consapevolezza e chiarezza**. Il pensiero critico è un concetto astratto che, se applicato in modo rigoroso, può portare a risultati molto pratici e visibili. Comprende l'abilità di pensare in modo razionale, di analizzare le questioni e le idee e di comprendere la connessione tra di esse, prima di accettare di formulare un'opinione o una conclusione.

Ancora una volta, **Maria Montessori** potrebbe essere un'ispirazione per questo workshop, e potrebbe ispirare il **suo tema dell'Esplorazione**. La Montessori descrive i bambini come creature curiose: nascono con il desiderio di toccare, assaggiare, sentire e sperimentare il mondo che li circonda. L'insegnante, e in particolare l'insegnante nell'approccio montessoriano, è chiamato a **sviluppare l'autonomia dei bambini**, lasciandoli liberi e padroni delle loro scoperte. In questa prospettiva, il **pensiero critico è una parte intrinseca dell'educazione montessoriana**. I bambini sono visti come scienziati, risolutori di problemi, sono autorizzati ad analizzare, testare e trarre conclusioni in modo indipendente. Un altro concetto che sottolinea il ruolo del pensiero critico nell'approccio montessoriano è il ruolo dell'insegnante, come **facilitatore del processo di apprendimento che incoraggia i suoi studenti a comprendere e controllare i propri errori**¹². Il famoso *motto* "aiutami a fare da solo" è una sintesi perfetta dell'approccio Montessori alle capacità di pensiero critico, abilità

¹² L'educazione Montessori incoraggia i bambini a sviluppare le capacità di pensiero critico, fornendo loro materiali di apprendimento pratici. Ogni materiale Montessori è specificamente progettato per isolare un concetto o un'abilità e ha un controllo intrinseco dell'errore, che permette al bambino di 'scoprire' il risultato del materiale indipendentemente da un adulto.



che pongono le basi per la risoluzione dei problemi, l'analisi e il processo decisionale informato.

Tenendo presente questa premessa, il presente workshop è probabilmente il più impegnativo da sviluppare, a causa dell'elevato livello di astrazione richiesto. L'obiettivo del presente workshop è quello di **stimolare un approccio critico alle informazioni**, in modo da essere in grado di comprendere le componenti di un'informazione e di valutarla, consentendo agli studenti di non accettare passivamente le opinioni e le idee fornite da altri, ma di sviluppare in modo analitico, indipendente e consapevole il proprio punto di vista.

Il pensiero critico richiede che gli studenti utilizzino la loro capacità di ragionare e l'unità di base del ragionamento è un argomento. Detto questo, la 'discussione' è la linea di partenza per lo sviluppo del workshop. Nel contesto della 'logica' o del pensiero critico, la parola '**argomento**' non si riferisce a una discussione accesa o a una 'lotta' tra persone. **Un argomento è la rappresentazione linguistica di un 'passo' o atto di pensiero** (chiamato 'inferenza'). In questo modo si arriva ad accettare un'affermazione come vera (la 'conclusione') sulla base dell'accettazione di altre affermazioni come vere (la 'premessa'). Le argomentazioni si trovano comunemente negli editoriali e nelle colonne di opinione dei giornali, così come nei saggi delle riviste. Il facilitatore maieuta può facilmente scegliere uno di questi strumenti e **chiedere ai partecipanti di identificare un'argomentazione**, dopo aver individuato una definizione condivisa di 'argomentazione'. Intorno a una certa questione, un pensatore critico può comprendere e analizzare gli argomenti e determinare se sono 'buoni' nel senso di logicamente affidabili, e quindi se una persona razionale, dopo averli ascoltati, dovrebbe essere convinta. La seconda fase di questo workshop è dedicata alla **capacità di valutare gli argomenti**. Sarebbe importante che il coordinatore dell'approccio maieutico chiedesse ai partecipanti di confrontare la definizione di 'argomentazione' con quella di '**ipotesi**': l'argomentazione è un insieme di frasi, una delle quali viene asserita; un'asserzione è una singola frase che può essere vera o falsa. Nella logica, le asserzioni sono vere o false, ma gli argomenti non sono né veri né falsi. Sono buoni o cattivi. Un buon argomento è quello in cui **(a) le conclusioni derivano dalle premesse; e (b) le premesse sono tutte vere**. Il tempo per valutare l'argomento o gli argomenti scelti sarà assicurato dal coordinatore dell'approccio maieutico reciproco. La fase finale del workshop ha l'obiettivo di



applicare i concetti precedenti a un argomento di studio. Infatti, uno degli elementi fondamentali di questo workshop è quello di **sensibilizzare sul fatto che il pensiero critico non è un elemento estraneo o un fattore esterno, ma fa parte di una strategia cognitiva che deve essere applicata a tutte le fasi della conoscenza.** Detto questo, il coordinatore maieuta guiderà gli studenti nella scelta di una materia di studio (ad esempio, Lingua e Letteratura, Filosofia, Geografia e Storia, Matematica e così via). Per esempio, se si tratta di Geografia e Storia, un'idea potrebbe essere quella di sfidare la visione eurocentrica dei libri di testo e delle fonti, esplorando diversi punti di vista. In Matematica, piuttosto che indirizzare gli studenti a usare una particolare strategia per risolvere un problema assegnato, il coordinatore dell'approccio maieutico reciproco dovrebbe lavorare con i partecipanti per identificare varie strategie e sviluppare criteri per scegliere una strategia adatta tra le opzioni. I materiali utili per il coordinatore dell'approccio maieutico reciproco, sia per l'analisi precedente che da utilizzare durante i laboratori, sono raccolti nelle Linee guida per gli insegnanti ("Un certo formalismo"). Vengono fornite linee guida per le varie fasi, ad esempio le domande da porre quando i partecipanti si avvicinano a un testo o a un discorso per inquadrare la situazione in modo analitico; i criteri F.E.L.T. per valutare criticamente un argomento (Fairness, Evidence & Logic, Tone), nonché suggerimenti e consigli per valutare la credibilità e l'affidabilità delle fonti e dei dati. Inoltre, vengono raccolti altri materiali per un'analisi approfondita, in particolare per quanto riguarda gli argomenti deduttivi e induttivi, le fallacie logiche e i pregiudizi cognitivi. Infine, vengono forniti suggerimenti per la scelta dell'argomento per la fase finale del workshop, in dettaglio per le materie più comuni nei curricula delle scuole primarie e secondarie.

5.10. Conclusioni di laboratorio

Il Manuale qui presentato, come è evidente dalla struttura proposta, è un lavoro necessariamente in costruzione, poiché trae ispirazione da un metodo, quello maieutico di Danilo Dolci, che non può essere confinato in una serie di passaggi definiti, all'interno dei quali il pedagogo deve essere tenuto stretto dalle griglie del metodo stesso.



Le tracce e le presenze sono indicazioni, potremmo dire quasi geografiche, di laboratori che partono da un punto, che in molti casi ha anche una consistenza linguistica, e si sviluppano in modi intricati che ripercorrono non solo la geografia fisica della scuola come luogo, ma soprattutto la geografia della mente.

Le idee maieutiche sono arricchite da una serie di riflessioni che vogliono essere l'applicazione delle ispirazioni montessoriane e che hanno fatto sì che gli autori di questo manuale sperimentassero il trauma positivo dell'incontro tra le due pedagogiste.

Per arricchire le informazioni che sono state offerte nella descrizione dei singoli laboratori, è opportuno anche costruire un'adeguata rete di parole chiave all'interno della quale ci si possa muovere e che possa portare al lettore un contributo interessante e stimolante per capire come implementare i laboratori e come strutturarli in piena libertà di visione concettuale e morale come avrebbero voluto gli autori a cui ci riferiamo.

Maieutica

È la prima parola di questa lista, è una parola ispiratrice, e significa che la conoscenza parte da un interno consapevole e che per estrarla, se la lettera della parola richiede un processo consapevole che non si può rimanere nel semplice scambio o la discussione vuole qualcosa in più, il pensiero attivo e critico vuole un ampliamento, vuole la piena proprietà della conoscenza.

Esplorazione

L'esplorazione montessoriana è l'incontro con il mondo: il mondo complesso, sia simbolico che reale. Nulla nell'esplorazione montessoriana perdona la disattenzione, la superficialità dell'adozione di concetti ed esperienze. La maieutica apporta un contributo fondamentale all'esplorazione montessoriana perché viene tracciata all'interno di una geografia personale che è fatta di biografia e di incontri. Questi hanno indubbiamente lasciato delle tracce nei discendenti e quindi il compito dell'esperienza di esplorazione è quello di portarle in superficie e farle diventare conoscenza.

Spazio



Lo spazio è il luogo, lo spazio è il non luogo, lo spazio è un luogo concettuale, un elemento costitutivo dell'esperienza della conoscenza. Attraverso un'analisi e una concezione dello 'spazio', viene proposta l'esperienza concettuale dei ragazzi e delle ragazze nell'essere protagonisti di un processo educativo. In questo senso, lo spazio non è mai neutro, può essere negativo, positivo, confortevole, scomodo, ma non è mai neutro.

Maria Montessori ci ricorda l'"ambiente preparato". In questo senso, dobbiamo considerare la differenza che fa l'approccio concettuale del facilitatore, che sia un insegnante o meno, nell'incontro dialogico provocato da questi laboratori. L'idea principale di questa sezione del Manuale è quella di preparare l'ambiente e renderlo adatto a tutti i bambini e a tutte le bambine.

Capovolgimento/inversione

L'evocazione dell'esperienza di Dolci nota come "sciopero alla rovescia" ci permette di trarre una chiara ispirazione per una riflessione sul tema della "chiamata all'azione" e sul tema della responsabilità individuale e collettiva.

L'idea è venuta a Dolci riflettendo sul tema della lotta dei lavoratori per i diritti. L'idea è quella di permettere anche ai disoccupati (che non possono astenersi dal lavoro) di attivare altre forme di mobilitazione proprio definite "alla rovescia". Le azioni avevano l'obiettivo di riappropriarsi della propria forza lavoro, magari iniziando a costruire un'opera di pubblica utilità.

In questo workshop riprendiamo questo concetto in modo più esteso e allarghiamo l'argomento per riflettere sul tema "sciopero per i diritti", al fine di promuovere la consapevolezza della necessità: non si tratta di dare per scontata l'acquisizione della conoscenza, ma di renderla attiva in un contesto concettuale sempre più ampio.

L'idea del workshop è che un atteggiamento passivo non permette alla dimensione individuale e sociale di ognuno di crescere. Pertanto, il tema sarà cosa si può fare per migliorare la scuola, la propria scuola, non attraverso un atteggiamento di semplice protesta, ma "facendo" e promuovendo azioni concrete.

L'idea è proprio quella di capovolgere, di invertire l'esperienza emotiva in una dimensione più ampia. In genere, in un'esperienza maieutica di esplorazione, che trae spunto anche dall'idea



montessoriana di esperienza derivata dall'interazione con il mondo, c'è una conoscenza superficiale delle cose che si intende contrastare (norme, regole, abitudini e rituali), c'è anche una conoscenza superficiale di ciò che si vorrebbe fossero i risultati della protesta. Il workshop richiede uno sforzo per conoscere lo status quo che si sta criticando e una definizione chiara e consapevole dei risultati. Perché la conoscenza è responsabilità.

Liberazione

La conoscenza attraverso il sapere, che nell'idea di Danilo Dolci è un sapere liberatorio, non solo crea il proprio 'essere sociale', ma può porsi in una relazione fruttuosa con gli altri membri della comunità. La conoscenza viola anche i riti e i ritmi della dominazione e l'aberrazione del potere. Attraverso il processo di presa di coscienza della conoscenza, si supera positivamente lo stato di essenza spirituale e si raggiunge lo stato articolato di essenza sociale.

Il tema è quello di essere il proprietario della conoscenza che si riceve attraverso un atteggiamento attivo. Maria Montessori ha anche insistito sulla definizione di "sforzo cognitivo" come "lavoro". Le attività educative che si svolgono in un ambiente montessoriano sono, appunto, un lavoro. Questo termine si riferisce alla responsabilità, ma allo stesso tempo alla necessità di uno sforzo produttivo per raggiungere obiettivi che si intendono propri. Questo workshop cercherà di indurre gli studenti a riflettere sul fatto che la conoscenza che ricevono non è qualcosa di fornito in modo anonimo, ma è, e deve essere, di proprietà di coloro che la ricevono attraverso un contesto comunitario.

Comunicare

Danilo Dolci insiste sul tema dell'azione comunicativa. Comunicare rappresenta il tentativo di creare un dialogo positivo e presuppone il coinvolgimento degli interlocutori in un circolo che si intende virtuoso. Ma per comunicare, è necessario appropriarsi dei contenuti e assumersene la responsabilità. Questa parola nei workshop assume un significato fondamentale che, da un lato, riecheggia la Montessori come idea della rilevanza del linguaggio nell'apprendimento, dall'altro testimonia l'impegno politico della comunicazione,



che non è mai indifferente o neutrale, chiede e auspica una relazione concettuale con l'interlocutore sperando nella soluzione di tutti i conflitti.

Ambiente

L'elenco, che non è certo definitivo, si chiude con la parola che riassume molti concetti e allo stesso tempo li esplora. L'ambiente è il luogo in cui viviamo, qualcosa che ci circonda, qualcosa che ci appartiene ma che non sappiamo come difendere. L'ambiente è il luogo in cui impariamo, è un elemento concettuale, un elemento fisico, un elemento astratto a cui dobbiamo fare riferimento in tutte le fasi del nostro sforzo cognitivo. L'ambiente è anche una forma suprema di responsabilità che ci ricorda il nostro dovere civico di difendere ciò che abbiamo per le generazioni future, ma ci ricorda anche l'impegno verso la conoscenza, perché tutta la conoscenza è militante e mira alla creazione di una patria comune: il mondo, come diceva Maria Montessori.



6. Bibliografia

- Richard Paul, Linda Elder (2002), *Pensiero critico: Strumenti per prendere in mano la sua vita professionale e personale* (PDF) - Introduzione del Libro (in inglese) sul pensiero critico
- Robert H. Ennis (2011), *La natura del pensiero critico: uno schema delle disposizioni e delle abilità del pensiero critico* (PDF)
- Robert H. Ennis (1993), *Valutazione del pensiero critico* (PDF)
- Peter A. Facione (2011), *Pensiero critico: Che cos'è e perché conta* (PDF)
- Ross A. Hammond, Robert Axelrod (2006), *L'evoluzione dell'etnocentrismo* (PDF)
- Richard Paul, Linda Elder (2006), *La guida in miniatura al Pensiero Critico - Concetto e strumenti* (PDF)
- Massimo Marino (2016), *Brecht: un discorso sul metodo? - Doppio Zero*
- Marco Santambrogio, Laterza (2006), *Manuale di scrittura (non creativa) - testo sull'analisi dei testi argomentativi*
- *Pensiero critico sul web - Un elenco di risorse online di qualità.*
- Charles Sanders Peirce (2003), *Opere -Testo fondamentale sull'epistemologia; si consiglia in particolare il capitolo "Il fissarsi della credenza", pp.357-371.*
- Vincent Ryan Ruggiero (2012), *Oltre i sentimenti: una guida al pensiero critico - McGraw Hills*
- Daniele Novara, *Con le domande maieutiche si impara* (PDF) - *Riflessioni pedagogiche sugli errori dell'insegnamento* (PDF)
- Tommaso Cerno, Marco Damilano (2014), *Il modello per gli italiani? L'Homo Renzianus - L'Espresso - Esempio di conformismo politico*
- Massimo Baldacci (Intervista di Carlo Crosato 2015), *La buona scuola nasce dal pensiero critico*
- Marcello Sala (2016), *Le barzellette dei matti - Divulgazione scientifica ed educazione alla scienza - Micromega*



- Arnold I. Davidson (2016), Hilary Putnam: cambiare idea come esercizio spirituale (PDF)
- Carlo Veronesi, Einstein e Popper studenti ribelli (PDF) - MATEPristem - Storia di due grandi pensatori critici e della loro insofferenza per i sistemi didattici rigidi e autoritari
- Harvey Siegel (2010), Pensiero critico (PDF) - Un articolo riassuntivo delle varie visioni del Pensiero critico in ambito accademico
- Robert Axelroad, Ross A. Hammond (2006), L'evoluzione dell'etnocentrismo (PDF)
- Thomas Gilovich et Al. (2002), L'Effetto Spotlight rivisitato: Sovrastimare la variabilità manifesta delle nostre azioni e del nostro aspetto (PDF)
- Thomas Gilovich et Al. (2000), L'Effetto Spotlight nel giudizio sociale: Un pregiudizio egocentrico nelle stime della salienza delle proprie azioni e del proprio aspetto (PDF)
- Matteo Motterlini (2011), Decisioni a due velocità - Sole24Ore
- Robert Rubin (2018), Robert E. Rubin: La filosofia mi ha preparato per una carriera nella finanza e nel governo - The New York Times
- Guido Romeo (2019), POTERE DEI MEDIA: INFLUENZA E FORMAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA. - Il Sole 24 Ore- Internazionale
- Andrew van Dam (2019), Come la TV spazzatura ha reso i bambini più stupidi e ha permesso un'ondata di leader populistici - Washington Post
- Ruben Durante, Paolo Pinotti, Andrea Tesesi (2017), L'eredità politica della TV di intrattenimento (PDF) [65 citazioni].