
Massimo Baldacci

Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo
Carocci, Roma 2015, pp. 158

A fronte dei crescenti rischi di mercificazione delle esperienze educative e dell'«indebolimento sociale e istituzionale della scuola d'infanzia» [p. 123], il libro di Baldacci appare salutare, per certi versi indispensabile. Si tratta di un testo *schierato, militante*, che, in specie nella parte finale, delinea traiettorie per il futuro vevoli quali antidoti a quelle istanze aziendalizzanti che tendono a trasformare la scuola dell'infanzia in un «incubatore di talenti da scoprire precocemente», facendone non uno «spazio di emancipazione» per il «pieno sviluppo» dei soggetti [p. 8], ma un sistema di fabbricazione di capitale umano nei cui confronti le famiglie si comportano come clienti. Il risultato è la rottura dell'*alleanza pedagogica* scuola-famiglia.

A queste derive si può rispondere, secondo Baldacci, mediante l'elaborazione di un modello educativo per l'infanzia capace di orientare prassi virtuose e che tragga ispirazione da esperienze passate, da aggiornare alla luce delle urgenze dell'oggi. Da qui un'appassionata e appassionante ricostruzione della «*tradizione pedagogica* dell'educazione infantile» [p. 10], che prende in esame le metodologie agazziane e montessoriane, evidenziandone i tratti salienti e le talvolta non felici successive cristallizzazioni, per passare a un'estesa trattazione del *Modello a nuovo indi-*

rizzo di Bruno Ciari. A tal proposito, Baldacci rimarca tanto l'ispirazione gramsciana e deweyana di Ciari, in virtù della quale questi avrebbe avuto accesso a «una comprensione critica e approfondita del movimento dell'*educazione attiva*» [p. 22], quanto l'influenza delle riflessioni di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi. Senza scadere in un inconsistente eclettismo, Ciari vedrebbe queste due ultime proposte «come complementari anziché [...] incompatibili», avvertendo l'esigenza d'una loro sintesi organica [p. 27]. Certo, le sue preferenze vanno alla Montessori, cui è riconosciuto il merito di aver dato il giusto peso alla «dimensione intellettuale dell'educazione» infantile [p. 34], di aver insistito sull'imprescindibile necessità di oltrepassare l'estemporaneità e la casualità delle sue pratiche, di aver pensato l'ambiente scolastico come alternativo a quello familiare – elemento, questo, essenziale per un intellettuale *impegnato* come Ciari, interessato a «ridurre i divari cognitivi imputabili ai condizionamenti familiari» [p. 28]. Della Montessori, Ciari stigmatizza, al contempo, il ricorso esclusivo a *materiale strutturato* e critica «la chiusura della» sua «scuola [...] rispetto alla società» [p. 34]. Del metodo agazziano, invece, accoglie soprattutto, se non, invero, esclusivamente, l'utilizzo di oggetti reali (le celebri *cianfrusaglie*) – soluzione che

potrebbe controbilanciare il presunto *surplus* di artificiosità montessoriano –, ma non lo spontaneismo, gramscianamente equiparato a una rinuncia a elevare intellettualmente il *subalterno*.

Ciari, dunque, aderirebbe a un punto di vista antispontaneista, la qual cosa lo condurrebbe a prospettare l'esigenza di *linee programmatiche* per la scuola dell'infanzia, che verranno poi sistematizzate da Frabboni – anche attraverso gli strumenti del problematicismo di Bertin – e nello specifico tradotte nelle teorie del *curricolo* e della *programmazione*. Ma, si chiede Baldacci, non è tale antispontaneismo in contraddizione con l'impostazione montessoriana? Trattasi di un quesito politicamente discriminante, per rispondere al quale Baldacci analizza in modo meticoloso la teoria della pedagogista marchigiana; ed è politicamente dirimente poiché la risposta a esso può confermare o, di contro, negare la fungibilità piena del congegno montessoriano per l'edificazione di una pedagogia che declini la questione della scuola dell'infanzia come questione eminentemente sociale, concernente temi quali l'emancipazione o l'uguaglianza. Non si può scendere nel dettaglio della complessa ricostruzione che Baldacci fa della traiettoria montessoriana, peraltro problematizzando la critica ciariana all'*artificiosità del materiale strutturato* e segnalando gli «slittamenti metafisici» [p. 72] della studiosa di Chiaravalle, in particolar modo rintracciabili nel corso della *seconda fase* della sua ricerca (il

cui avvio è grosso modo databile alla seconda metà degli anni Trenta), allorquando tenterà di giustificare filosoficamente «il nucleo pratico del suo metodo» [p. 49]. Ci si limiterà a riepilogare le conclusioni di Baldacci: l'accoglimento, nel *Modello a nuovo indirizzo*, del metodo-Montessori non è in contraddizione con il complessivo impianto antispontaneista in ragione della sapiente conciliazione, in quel metodo, di spontaneità e direzione. Per il tramite della «limitazione del *tipo* di materiale» [p. 60], Montessori riuscirebbe a dirigere l'esperienza del fanciullo senza mortificarne la libertà: «la predisposizione dell'ambiente» condurrebbe, infatti, alla «riduzione del grado di libertà della scelta del bambino» [p. 85], permettendo di canalizzarne positivamente l'esperienza e, eventualmente, di colmare gli iniziali scarti tra i giovanissimi scolari. D'altronde, se è vero che per la Montessori lo sviluppo è «interno» al fanciullo – determinato dal «principio vitale interno» della natura [p. 60]) –, ella ritiene, comunque, che le condizioni di questo sviluppo siano ambientali. Nella Montessori vi sarebbe, insomma, consapevolezza del peso dell'influenza socio-familiare, nonché del fatto che una strutturazione adeguata del contesto scolastico (o *educazione indiretta*) potrebbe attenuare eventuali *deficit* individuali. Si tratta di educare l'ambiente educatore, per dirla con il Marx della *III Tesi su Feuerbach*, che Baldacci considera un «presupposto implicito» [p. 128] del dispositivo pedagogico della

Montessori, la quale aderirebbe a una sorta di transitorio «*autoritarismo dinamico*» [p. 88] – chiaro il riferimento al *conformismo dinamico* gramsciano – funzionale a liberare i fanciulli dai condizionamenti che ne bloccano un completo e «adeguato sviluppo intellettuale» [p. 89]. Sarebbe, pertanto, plausibile identificare una coerente tradizione che dall'autrice de *La mente assorbente* giunge a Ciari e Frabboni e che potrebbe essere fecondamente integrata con le idee di Loris Malaguzzi.

Protagonista di un eccezionale lavoro nel campo dell'educazione infantile svolto nel territorio di Reggio Emilia, oppositore delle «visioni difettive dell'infanzia» e delle ipotesi di stampo determinista (ora centrate sulla presenza di un determinante corredo genetico, ora sull'impossibilità di liberare il bambino dai condizionamenti socio-ambientali) e, al contrario, pure in ragione di un approccio psico-pedagogico «socio-costruttivista» [p. 142], propenso a coltivare una «visione ottimistica sull'educabilità dell'infanzia» e a immaginare un fanciullo «ricco di potenzialità di sviluppo» [p. 137], Malaguzzi interessa a Baldacci anche perché promotore di un'«esperienza esemplare di *democrazia partecipativa* nei servizi dell'infanzia», tale, nello specifico, da coinvolgere famiglie e «attori sociali» territoriali alla stessa gestione scolastica [p. 140]. Dunque, tornare a riflettere su Malaguzzi significa ricominciare a ragionare in termini, se si vuole deweyani, di *scuola aperta* orientata alla formazione del cittadino di domani

e che in alcun modo può essere considerata un'azienda impegnata a erogare servizi a una clientela assai esigente e, tuttavia, sostanzialmente non partecipativa. Significa riportare al centro del discorso pedagogico il tema dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia, facendone questione importante tanto quanto lo è quella della formazione del produttore. Problematica, questa, già affrontata da Baldacci in precedenti studi (su tutti: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli 2014).

La *tradizione* tratteggiata da Baldacci (completata attraverso apporti fondamentali come quello di Malaguzzi) costituirebbe il proficuo punto di partenza per ripensare il problema della scuola dell'infanzia e costruire un nuovo *sentimento sociale* di essa, sì da invertire alcune tendenze attuali riconducibili all'egemonia neoliberista. Esse sono individuate nella «*privatizzazione* della questione dell'infanzia», conseguenziale allo «smantellamento del *welfare state*» [p. 118], nella trasformazione del fanciullo in un consumatore «corteggiato [...] dal sistema commerciale» [p. 120], nel «*declino della partecipazione*» delle famiglie «*alla gestione sociale*» [p. 124] della scuola. Per concludere, il testo di Massimo Baldacci rappresenta un contributo importante per la ripresa d'una prospettiva pedagogica in grado di contrastare la «*mistificazione della scuola azienda*» [p. 145] e proporre credibili alternative a essa.

Pietro Maltese