

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI URBINO
"Carlo Bo"**

**FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
Corso di Laurea in Educatore Sociale Territoriale**

**"VITTORINA GEMENTI:
IL SOLE DELLA VITA.
ASPETTI TEORICO FILOSOFICI DEL SUO
PENSIERO"**

**Relatore: Chiar.mo Prof.
GIUSEPPE ANNACONTINI**

**Tesi di Laurea di:
PATRIZIA CAPOTONDI**

ANNO ACCADEMICO 2007-2008

Introduzione

Il mio interesse per Vittorina Gementi è nato quando alcuni anni fa, ho avuto la possibilità di frequentare per una settimana il Centro Riabilitativo Educativo Diurno per l'età evolutiva "Il Sorriso" che ha sede a Garda (Verona), il quale fa parte dell' I.D.R. (Istituto di Riabilitazione) "Casa del Sole" di Mantova. Incuriosita dalla particolare forma d'approccio alle disabilità, ho cercato di ampliare le mie conoscenze riguardanti la Casa del Sole e il Trattamento Pedagogico Globale. Grazie agli approfondimenti universitari, ho avuto modo di interessarmi anche degli aspetti teorici che sono alla base di questo metodo, attualmente riconosciuto a livello nazionale e internazionale.

L'obiettivo, quindi, del presente scritto è quello di presentare brevemente e sinteticamente il pensiero filosofico di Vittorina Gementi, mettendo in risalto le convergenze con il problematicismo di Bertin e il personalismo di Mounier.

Nella prima parte dell'elaborato ho ripercorso il problematicismo pedagogico di Bertin e il personalismo di Mounier, cercando di mettere in luce i principi fondamentali delle loro filosofie, mentre nella seconda parte ho analizzato il pensiero filosofico e pedagogico della Gementi, tentando di interpretarlo sulla base degli assunti personalisti e problematicisti.

Nella seconda parte ho presentato anche il metodo con cui alla Casa del Sole (istituto medico-psico-pedagogico per bambini cerebrolesi fondato dalla stessa Gementi a Mantova nel 1966) si lavora per il recupero e il sostegno educativo e riabilitativo del soggetto con disabilità, causata da danni cerebrali infantili di natura irreversibile. Esso è stato definito Trattamento Pedagogico Globale perché propone interventi educativi finalizzati allo sviluppo globale e armonico della persona.

Ogni bambino era riconosciuto dalla Gementi come persona bisognosa di cure specifiche e di attenzioni educative particolari ma, soprattutto, come una persona avente una propria dignità, degna di essere riconosciuta e rispettata nonostante la gravità della sua condizione, perché la vita aveva valore sempre, in qualunque modo si manifesti.

La Gementi comprese che per intervenire efficacemente e promuovere il massimo sviluppo del soggetto, non poteva permettere che gli interventi educativi e riabilitativi fossero guidati dal caso o fossero delle semplici sperimentazioni di nuove strategie, infatti, la logica dell'intervento era fondata sull'integrazione delle proposte educative.

PARTE PRIMA

Le direttive filosofiche del pensiero di Vittorina Gementi: Problematicismo e Personalismo

Capitolo primo

1. Il Problematicismo

Giovanni Maria Bertin dichiara di essere approdato alla pedagogia piuttosto tardi, negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale. Egli stesso sostiene di avere avuto una maturazione piuttosto complessa in ambito etico-pedagogico sulla quale influirono in modo predominante grandi eventi come il fascismo, la guerra, la resistenza ma, soprattutto, il pensiero e la filosofia di Banfi¹. Già dagli anni dei suoi studi liceali i problemi che più lo interessarono riguardavano l'origine e la destinazione dell'uomo, la natura del reale, il significato ultimo dell'esistenza. Tematiche che sono certamente filosofiche ma con rilevanti valenze pedagogiche.

Nel suo periodo giovanile Bertin era interessato soprattutto a motivi esistenziali e irrazionalisti², ma l'incontro con Banfi e la sua teoria razionalista gli permetterà di elaborare la sua filosofia dell'educazione che lui stesso definì problematicismo pedagogico.

Bertin, pur essendo fedele discepolo di Banfi, non si era però limitato a studiarlo, rielaborarlo o prenderlo a modello, ma lo aveva interpretato, scegliendo solo alcuni aspetti del suo pensiero da sviluppare in senso pedagogico.

Nel decennio in cui insegnò all'università di Bologna, Bertin tornò infine sui temi esistenzialisti e irrazionalisti del suo periodo giovanile, filtrandoli però attraverso il paradigma della ragione.

Bertin, che riconosceva la ragione come l'unica possibilità per l'uomo di dare un senso alla propria vita, si chiedeva in quale condizione l'uomo contemporaneo fosse approdato dopo la seconda guerra mondiale. Egli criticava la condizione nella quale era precipitato, perché la società, guidata dai principi del consumismo e dalle regole del mercato, lo aveva condotto ad uno stato di alienazione e reificazione.

Egli, infatti, desiderava che l'uomo realizzasse e liberasse se stesso, per questo voleva educarlo alla razionalità, ovvero educarlo all'accettazione della problematicità della condizione umana, non con un atteggiamento di passività, ma con un atteggiamento di attività e combattività.³

Il problematicismo è quindi la trasposizione filosofica del razionalismo critico in ambito pedagogico, con l'aggiunta ovviamente di nuove categorie.

1.1 Il problematicismo pedagogico di Bertin

I nuclei concettuali del problematicismo pedagogico di Bertin ruotano attorno a tre fondamentali distinzioni:

¹ La radice teoretica del problematicismo pedagogico risiede nel razionalismo critico di Antonio Banfi. Bertin riprese soprattutto da Banfi "l'idea della ragione", intesa come idea-limite, di natura trascendentale e di forza antidogmatica, l'unica in grado di affrontare efficacemente la problematicità dell'esperienza. Cfr. M. Baldacci, *Il Problematicismo*, Milella, Lecce, 2003.

² Si tratta di esperienze legate a tematiche di matrice prevalentemente artistica e religiosa, che si tradussero in un'attività letteraria influenzata dalle poetiche di Pirandello, di Hölderlin e di Baudelaire.

³ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando Editore, Roma, 1995.

- l'analisi filosofica dell'esperienza in generale e l'analisi filosofica dell'esperienza educativa;
- teoria e prassi in ambito pedagogico;
- filosofia dell'educazione di stampo trascendentale e filosofia dell'educazione implicita in un modello pedagogico.

2. Analisi filosofica dell'esperienza in generale

Le strutture categoriali che permettono l'analisi filosofica dell'esperienza in generale sono:

- l'idea di esperienza
- l'idea di problematicità
- l'idea di ragione
- l'impegno etico-razionale.

2.1 Concetto di esperienza o idea trascendentale di esperienza

L'idea di esperienza in Bertin risulta essere di fondamentale importanza perché attorno al suo significato ruotano tutte le altre categorie, ma soprattutto perché riconosce tanto al soggetto quanto all'oggetto lo stesso valore.⁴

Tale concetto ha interessato tutta la storia della filosofia e della pedagogia stessa, infatti, è stato il principale interesse di molti filosofi, che ne hanno dato diverse definizioni.

Per Locke, ad esempio, l'esperienza è data dalla relazione oggetto-soggetto, istituita nel momento in cui un dato oggettivo colpisce l'individuo nella sua dimensione sensibile. Questo filosofo ha colto la natura relazionale dell'esperienza ma non l'universalità e la reciprocità dei termini che la istituiscono, infatti, l'esperienza trae origine dall'oggetto (è quindi unidirezionale) e riguarda in modo particolare l'esperienza conoscitiva.

Dewey ci offre una definizione più articolata, perché definisce l'esperienza come il rapporto di inter-azione tra l'individuo e l'ambiente. Egli si accorge della reciprocità tra i termini che costituiscono l'esperienza, riconosce che il soggetto interviene sull'oggetto allo stesso modo in cui l'oggetto interviene sul soggetto, ma tutto ciò rimane sempre a livello empirico senza elevarsi ad un piano superiore trascendentale e universale. L'esperienza, per Dewey, è di natura transazionale, cioè concretamente si basa su un rapporto di scambio che procede in una duplice direzione: dal soggetto all'oggetto e dall'oggetto al soggetto. Il principio di transazione non permette di definire in maniera univoca cosa sia il soggetto e cosa sia l'oggetto, rivendicando così la loro interdipendenza e loro interscambiabilità.

Bertin, invece, riesce a fornire una definizione di esperienza che racchiude in sé tutte le esperienze, quindi una definizione che si pone come trascendentale.⁵

Proprio come Banfi, Bertin chiarisce l'idea di esperienza intesa come rapporto integrativo io-mondo. L'universalità (aspetto che Locke non tocca e Dewey trascura) è la pre-condizione per passare dal piano della possibilità (o universalità) dell'esperienza al piano di analisi del suo effettivo realizzarsi nella concretezza dell'esistere e dell'accadere storico.

⁴ Il termine "soggetto" e "oggetto" sono utilizzati in modo particolare da Banfi per definire il concetto di esperienza, mentre Bertin utilizza una terminologia differente (io-mondo) per intendere «il rapporto integrativo del soggetto da parte dell'oggetto e, reciprocamente, dell'oggetto da parte del soggetto». Cfr. *ivi*, in particolare p.18 e sgg.

⁵ La trascendentalità, per Bertin, implica due momenti: quello negativo che rileva la problematicità nel campo esperienziale e che si manifesta nella complessità, nella ambiguità, nell'instabilità, nell'incongruenza, nella pluralità delle forme e delle esperienze; quello positivo che risulta essere il momento di risoluzione della problematicità in direzione razionale, nel quale possiamo riconoscere il principio fondamentale della ragione che è l'integrazione razionale. Cfr. *ivi*, in particolare p.21 e sgg.

In tal senso l'idea di esperienza funge da modello o struttura formale (cioè vuota di un contenuto preciso) in cui soggetto e oggetto, o meglio io e mondo fungono da simboli, in quanto vi è l'impossibilità di definire concretamente e in maniera assoluta che cosa sono. Il rapporto integrativo io-mondo non riguarda un'esperienza in particolare, ma include la molteplicità delle forme concrete di esperienza. Infatti, esso, non avendo un contenuto preciso, riesce a cogliere e a definire l'esperienza nella sua universalità, ricoprendo così una funzione metodologica che spiega e chiarifica ogni forma concreta di esperienza individuale o collettiva.

La funzione metodologica dell'idea di esperienza di Bertin si rivela essere non solo il principio regolativo del suo processo, ma anche il momento di continuità e la legge del suo sviluppo.

Oltre all'aspetto dell'universalità e alla funzione metodologica, vi sono altri elementi costitutivi dell'esperienza in direzione trascendentale: la *natura relazionale*, che significa riconoscere che il momento dell'io e il momento del mondo sono *antinomici* nel loro porsi teoretico e storico-esistenziale, per cui la loro "sintesi" si pone come *idea limite*, cioè come obiettivo ideale da perseguire all'infinito.

L'aver riconosciuto che la relazionalità è costitutiva dell'esperienza comporta che, non ha alcun fondamento scientifico una teoria dell'esperienza che sostenga e voglia far valere un ideale educativo o una pratica metodologica che intenda sostenersi unicamente sul soggetto (alunno) o sull'oggetto (contenuti di apprendimento), oppure che ne teorizzi la sintesi. Perché momento di soggettività e momento di oggettività fanno valere esigenze che, se valutate in se stesse, si escludono a vicenda, quindi, l'antinomicità è un altro polo costitutivo dell'esperienza come relazione. La relazione antinomica della struttura dell'esperienza ha un significato molto importante perché sebbene i due poli (io e mondo) divergono, in realtà c'è un'esigenza molto forte di una loro reciproca integrazione.

2.2 Idea di problematicità

Di tale concetto non si può dare una definizione univoca e precisa altrimenti perderebbe il suo carattere di complessità e si degraderebbe in forma dogmatica.

La problematicità si manifesta nella complessità, nell'ambiguità, nell'instabilità, nell'indeterminatezza, nell'incongruenza, nella contraddizione, nell'apertura a più possibilità, quindi non è sistematizzabile in senso unitario, né riducibile ad un sistema.

Avere un atteggiamento problematico non significa essere scettici, ma essere in grado di poter osservare un fenomeno o un'esperienza da più punti di vista, oppure essere consapevoli che il proprio punto di vista personale non è l'unico valido, vero o accettabile.

Avere un atteggiamento problematico vuol dire anche essere in grado di poter ritornare sulle proprie opinioni o idee e riconsiderarle senza rimanere fermi e immobili sulle proprie convinzioni.

La funzione che ricopre la problematicità in Bertin è nettamente metodologica, ma soprattutto antidogmatica. La fenomenologia del problematico è illimitata proprio come lo è l'esperienza, infatti, il rapporto io-mondo oltre a fondare l'idea di esperienza rappresenta anche la fonte della radicale problematicità della stessa.

Tenendo in considerazione proprio il rapporto io-mondo, si può notare come la problematicità sia presente tanto nel momento soggettivo quanto in quello oggettivo. Il primo è caratterizzato dalla sensazione di dubbio, dalla mancanza di certezza dell'individuo; il secondo è caratterizzato dall'assenza di un significato univoco per ciò che concerne la sua struttura e cioè dalla pluralità di sensi e di valori che gli sono intrinseci.

La condizione di problematicità interessa sia il livello fenomenologico che si manifesta nella complessità dei piani che articolano il rapporto individuo e mondo, sia il livello trascendentale della sua trascrizione teoretica in cui la problematicità si esprime nell'assenza di un principio costitutivo assoluto.

La problematicità dell'esperienza, infatti, è legata alla molteplicità delle possibili forme di trascrizione teoretica, delle quali l'antinomia⁶ risulta essere la migliore, non l'unica però, perché altrimenti diventerebbe dogmatica, negando così la sua stessa natura di problema. Oltre all'antinomia anche termini come antitetico, contrario, contraddittorio esprimono bene il significato della problematicità.

Il momento della problematicità implica due importanti principi:

- principio d'identità ($A=A$), che vale come principio di coerenza, permette l'astrazione di un dato e offre una sistemazione teorica della realtà;
- principio di contraddizione ($A\neq A$), che vale come principio di non assolutizzazione della coerenza e fa sì che l'astrazione di un dato non si assolutizzi.

Entrambi sono problematici perché non valgono in modo assoluto ma relativamente alla direzione prescelta nell'indagine.

Quindi il principio di problematicità impedisce che venga posto a base del processo di risoluzione razionale sia il dogma (principio d'identità) sia la scepsi (principio di contraddizione) ma mira ad una loro integrazione in cui "A può essere uguale ad A e può non esserlo". Entrambi i principi sopra citati valgono come principio generale del pensiero, in cui la contraddizione supera ma non sopprime l'identità.

Riccollegandoci al discorso precedente vedremo che il passaggio dal livello fenomenologico a quello trascendentale non avviene per astrazione (perché si basa sul principio d'identità che è dogma) ma per trasposizione. L'antinomia è la forma in cui viene trasposta sul piano trascendentale la problematicità dell'esperienza. La trasposizione ha la funzione di assicurare la risoluzione teoretica della problematicità, permettendone la comprensione. *"Il processo di trasposizione avviene però in conformità con la categoria del possibile e non ha perciò il carattere della necessità, ma una natura radicalmente ermeneutico-interpretativa ed è perciò essa stessa problematica, corrispondente ad una forma del tipo 'il problema x può essere interpretabile secondo l'antinomia y' o altre analoghe"*.⁷

2.3 Idea di ragione

La ragione risulta essere il principio generale di risoluzione della problematicità. La ragione che intende Bertin non è quella di un razionalismo dogmatico ma quella di un razionalismo critico, per questo sarà considerata come un principio di natura trascendentale che vale come idea-limite di un processo infinito di ricerca. La ragione è, quindi, l'istanza che risolve le forme unilaterali, indeterminate, incongrue in direzioni rispettivamente di plurilateralità, determinatezza e congruenza. Cosa significa allora risolvere la problematicità?

Innanzitutto possiamo dire che risolvere la problematicità non significa risolvere il problema, non significa trovare una soluzione unica, valida per tutti e per sempre, ciò significherebbe cadere nel dogmatismo. Risolvere la problematicità in direzione razionale vuol dire tendere all'integrazione⁸ delle forme attraverso le quali si manifesta l'esperienza e mirare quindi al potenziamento di ciascuna di esse.

⁶ Si intende per antinomia (dal gr. *anti*: contro, e *nómos*: legge) la "compresenza di due proposizioni espressive di leggi reciprocamente contraddittorie del medesimo oggetto e giustificabili con argomenti di identico valore probativo". Cfr. *ivi*, in particolare p.23.

⁷ M. Baldacci, *Il Problematismo*, op. cit., in particolare p.96.

⁸ L'integrazione di Bertin differisce dalla sintesi di Hegel, perché in Hegel la sintesi è la fine di un processo, dove il ritorno alla tesi arricchita dall'antitesi, comporta il superamento di quest'ultima. In Bertin invece i due poli non si annullano mai. In Hegel si arriva sempre alla coincidenza fra reale e razionale, in Bertin ciò non vale, perché stabilisce una relazione di distanza tra questi due piani, sostenendo che, oltre all'integrazione esistono diversi modi per affrontare la problematicità quali la complementarietà, l'interdipendenza, la compensazione, il bilanciamento. Cfr. V. Verra, *Introduzione a Hegel*, Laterza, 2001.

Tale esigenza d'integrazione è un'esigenza di vita per l'uomo perché non può vivere nella problematicità, infatti, è chiamato continuamente a fare delle scelte che richiedono sacrifici, rinunce e compromessi.

La natura della scelta razionale è, per Bertin, filosofica perché permette di integrare e comprendere la molteplicità delle forme in cui la problematicità stessa si manifesta nell'esperienza.

Quindi la scelta razionale dell'uomo in una particolare situazione di problematicità può essere filosofica solo quando in sé racchiuderà il maggior numero di possibilità e alternative. Ecco allora che tale scelta assumerà il carattere della trascendentalità, pur come tensione, perché esprimerà l'infinita ricchezza della vita e dell'esperienza.

La validità del principio d'integrazione risiede nella sua efficacia rispetto alle problematiche.

L'idea di ragione avendo carattere metodologico, quindi regolativo e trascendentale, permette alla ragione stessa di poter agire su ogni campo culturale, ognuno caratterizzato da proprie problematiche che richiedono a loro volta particolari strumenti.

La validità di una scelta è però sempre relativa e soggetta al divenire storico, quindi ciò che vale oggi potrebbe non valere domani, ciò accade semplicemente perché la storia, il mondo, l'uomo e le sue esperienze si evolvono, cambiano di continuo le condizioni di conseguenza cambiano anche le situazioni di problematicità.

A livello "operativo", quindi concreto, l'integrazione non deve essere pensata come un momento sommativo in cui varie esperienze e problematiche vengono accumulate insieme, ma come mediazione e cioè come rifiuto dell'immediatezza delle esperienze per poterle sottoporre ad un processo di riflessione critica. Il termine mediazione è un'interpretazione dell'idea di integrazione per chiarire semplicemente che è contro la sommazione.

2.4 Impegno etico-razionale

Per Bertin la realtà non è sempre razionale, perché la problematicità può risolversi anche in direzione irrazionale.

L'uomo è responsabile circa il divenire dell'esperienza stessa e le forme storicamente concrete che questa assume, perché è lui che compie le scelte.

La responsabilità dell'uomo esige un impegno che allo stesso tempo è etico e razionale: etico perché scaturisce dalla coscienza della propria responsabilità storica ed esistenziale circa il farsi della realtà, razionale perché non si esaurisce in un cieco volontarismo, ma assume la ragione come guida e come traguardo ideale.

Quindi l'atteggiamento di un uomo che vuole superare la problematicità in direzione razionale, che vuole integrare attraverso una scelta due o più alternative spesso tra loro antitetiche, deve essere non solo teorico ma soprattutto teorico-pratico, e tale atteggiamento si basa appunto su questo impegno etico-razionale, che riesce a saldare il momento di problematicità (che combatte l'astrattezza e la rigidità) e il momento di razionalità (che impedisce la dispersione e la disgregazione).

Alla base di ogni scelta razionale devono essere sempre rispettati due importanti principi: l'aderenza alla realtà, in quanto solo la realtà può fornire le forze e le strutture necessarie all'azione e solo dall'esame delle strutture di fatto che caratterizzano una certa situazione storico-sociale si possono individuare i problemi da affrontare; e la fedeltà alla ragione voluta come principio di organizzazione e di operatività che aiuta l'individuo a scegliere la direzione verso cui orientarsi.

Anche se tale categoria esprime chiaramente un'esigenza teorico-pratica analoga a quella di una filosofia della prassi (comprendere il mondo per trasformarlo), Bertin mantiene comunque distinti la teoria dalla prassi, anche se ne riconosce "l'intima connessione".

Il problematicismo di Bertin può quindi essere letto come una forma particolare di filosofia della prassi, come razionalismo trascendentale della prassi.

3. Analisi filosofica dell'esperienza educativa

Bertin, cercando di interpretare il pensiero pedagogico di Banfi che si basa principalmente sulla distinzione tra filosofia dell'educazione (funzione teoretica) e pedagogia (compito pragmatico), giunge all'idea che anche la pedagogia può avere delle finalità teoretiche distinte da quelle della filosofia dell'educazione.

Per ben comprendere l'analisi dell'esperienza educativa di Bertin, si devono inevitabilmente analizzare le categorie fondanti del problematicismo pedagogico.

Tali categorie sono:

- idea antinomica di esperienza educativa;
- fenomenologia dei modelli educativi e problematicità dei concetti pedagogici;
- forma assunta dall'impegno etico-razionale in relazione alla coscienza pedagogica.⁹

3.1 Idea antinomica di esperienza educativa

Se per Banfi l'educazione è data dal rapporto integrativo io-mondo, per Bertin tale rapporto è alla base di tutta l'esperienza quindi anche di quella educativa.

Infatti, la problematicità dell'esperienza educativa viene a delinarsi nelle antinomie, i cui poli sono le finalità che corrispondono alle esigenze educative maggiormente in contrasto e che delimitano un campo educativo aperto alla comprensione dell'universalità delle forme in cui l'esperienza educativa si manifesta.¹⁰

L'antinomia che più adeguatamente rappresenta la problematicità dell'esperienza educativa (che mira alla formazione della personalità) è rappresentata da questi due poli: esigenza egocentrica ed esigenza eterocentrica.

Il primo ha come finalità l'affermazione e il potenziamento dell'individualità, mentre il secondo ha come finalità l'affermazione e il potenziamento di momenti e valori negativi dell'individualità stessa.

Bertin definisce la personalità come il "centro di incontro tra istanze egocentriche ed istanze eterocentriche" dove prevale l'equilibrio tra io e mondo (personalità razionale); ma si possono avere anche personalità in cui prevalgono le esigenze dell'io (egocentrica) oppure le istanze del mondo (eterocentrica).

3.2 Fenomenologia dei modelli educativi e problematicità dei concetti pedagogici

Bertin attraverso l'estensione dell'analisi fenomenologica a concetti con un contenuto educativo più concreto, supera l'astrattezza delle categorie di Banfi, in quanto concetti generalissimi formali, quindi vuoti.

Considerare un concetto da un punto di vista pedagogico non vuol dire fissarne l'essere in sé, ma cercare di svolgerlo nella fenomenologia delle sue possibilità.

Quindi è sbagliato dare un'interpretazione dogmatica e unica del concetto pedagogico, perché ogni concetto può presentare una pluralità di significati e d'interpretazioni in base al modello pedagogico a cui si fa riferimento.

*"Ogni posizione concettuale è scelta tra altre possibili, quindi è «deficiente» perché non rappresenta l'universalità del possibile."*¹¹

L'antinomia è quel dispositivo d'analisi concettuale dell'esperienza educativa che non viene risolta astrattamente ma lascia sussistere tutte le possibilità nella loro forma di esigenze trascendentali.

⁹ Cfr. M. Baldacci, *Il problematicismo*, op. cit., in particolare p.117 e sgg.

¹⁰ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

¹¹ Cfr. *ivi*, in particolare p.69.

A questo punto è necessario chiarire la differenza fra antinomie autentiche e false antinomie.

Un'antinomia risulta essere autentica se riflette contrasti ideologici culturali riscontrabili sul piano storico-sociale, mentre una falsa antinomia non ha corrispettivi storico-materiali (quindi è un'antinomia puramente concettuale).

Il problema non è tanto quello di distinguere le false dalle vere antinomie, ma quello di trovare delle antinomie valide, cioè efficaci per il presente storico-sociale.

Non tutte le antinomie hanno una rilevanza storico-sociale in un determinato momento e in un certo contesto, perché al variare di queste due condizioni potrebbero non essere più valide.

Le antinomie pedagogiche permettono la designazione di un modello educativo che, attraverso la sua struttura, diviene fondamentale nel sistema educativo, sistema che risulta essere la forma dell'attuazione dei modelli educativi sul piano storico-sociale.

Il modello¹² è uno schema che salda l'elemento teleologico con quello metodologico, mentre la sua struttura¹³ rappresenta gli elementi che caratterizzano, per la loro relativa invarianza, il modello stesso. I sistemi educativi sono le concrete forme storico-sociali secondo cui viene organizzata la vita educativa e quindi ciascuno di essi è caratterizzato dalla rispondenza ad un modello ideale.

La nozione di modello permette la costruzione di una fenomenologia dell'educazione impostata su una sistematica aperta di modelli educativi, dove il principio fondamentale è quello di problematicità che non si esaurisce nella dialettica dei modelli, ma si estende ad una dialettica entro i modelli. Questo significa che la problematicità è presente e si allarga alla loro struttura interna, portando il modello a suddividersi in altre antinomie.

Lo schema concettuale del modello pedagogico nasce dai poli antinomici che danno origine ai modelli maggiormente in contrasto ed anche ai modelli di conciliazione, infatti, partendo dall'antinomia di base dell'esperienza educativa avremo un modello d'individualità (esigenza egocentrica), un modello di collettività (esigenza eterocentrica) ed anche modelli di conciliazione in funzione dell'idea di individualità e in funzione dell'idea di collettività.

3.3 Forma assunta dall'impegno etico-razionale in relazione alla coscienza pedagogica

La pluralità e la molteplicità delle alternative e delle scelte pedagogiche che si possono fare in una determinata situazione problematica aprono ad una condizione di crisi.

La coscienza pedagogica è inquieta e tormentata perché ogni scelta prevede la rinuncia e il sacrificio di altre, inoltre il problema è che non si sa se la scelta fatta sia quella giusta oppure no finché non provo concretamente; quindi i risultati non sono mai garantiti completamente perché ci sono fattori esterni che influiscono sull'agire pedagogico come per esempio la reazione del soggetto che può rendere una scelta inadatta. Quindi la soluzione è relativa (non assoluta) e situata (valida solo in quel contesto).

Per cui l'impegno etico-razionale nel rispetto dei due principi fondamentali del problematicismo, fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà, è indispensabile per far sì che la scelta sia il più possibile valida in quel determinato contesto.

4. Teoria e prassi in ambito pedagogico

La delimitazione dei campi d'azione della filosofia dell'educazione e della pedagogia è sempre stata molto problematica e difficile.

Queste due discipline introducono il problema fra teoria e prassi. Bertin, a riguardo, riconobbe alla filosofia dell'educazione il compito teoretico della comprensione e alla pedagogia il

¹² Il modello è uno "schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità". Cfr. *ivi*.

¹³ La struttura del modello è "l'insieme degli aspetti in cui il modello assume concretezza e realtà in rapporto a situazioni possibili o storicamente definite". Cfr. *ivi*.

compito pragmatico della scelta educativa. Bertin sarebbe voluto arrivare alla delineazione di una pedagogia autonoma, ma ciò non è stato possibile perché ancora riconosceva il primato della filosofia dell'educazione rispetto alla pedagogia.

Bertin riconobbe due importanti problemi che la pedagogia potrebbe incontrare se volesse definirsi come scienza autonoma:

1. utilizzando i saperi delle altre discipline la pedagogia rischia di divenire un puro sapere applicativo;
2. la pedagogia è combattuta nel rapporto fra scienza e filosofia, quindi o rischia di divenire una scienza empirico-sperimentale o si risolve in una pura speculazione filosofica.

Bertin perciò accetta che la pedagogia sia indipendente e autonoma dalle altre scienze sociali solo se rimane subordinata alla filosofia, questo perché i saperi adottati dalla pedagogia devono sottostare alla legge trascendentale dell'educazione che, come sappiamo, è di carattere filosofico.

Il modello procedurale della pedagogia si basa sull'unità metodologica del momento teoretico con quello pragmatico, pur nella loro distinzione concettuale. Tale modello è articolato in due fasi dove la prima risulta essere di carattere filosofico e la seconda di carattere pragmatico

La prima fase è costituita dalla comprensione della natura del problema e dalla trasposizione nella forma antinomica pertinente e dalla presentazione della sistematica dei modelli educativi; mentre nella seconda fase è importante la scelta del modello da parte dell'educatore, il quale dovrà agire in modo tale che la soluzione educativa risulti adatta alla situazione. I compiti che Bertin riconosce alla filosofia dell'educazione oltre a quello di analizzare e comprendere l'esperienza consistono anche nell'analizzare in maniera critica i concetti pedagogici per poterne scoprire la ricchezza e la problematicità, nel fornire alla scelta pedagogica "il ventaglio fenomenologico dei possibili modelli educativi" e nel giustificare la scelta pedagogica.

La pedagogia si trova di fronte alle problematiche non in modo astratto, ma ha bisogno, in ogni caso, del momento teorico, di cui non può fare a meno l'educatore che farà la scelta. In tal modo l'educatore, trovandosi di fronte ad una molteplicità di possibilità legittimate teoricamente, non corre il rischio di cadere nel dogmatismo.

Bertin, riconosce alla filosofia dell'educazione il compito di giustificare la scelta pedagogica, ma, questa sua funzione ha apparentemente creato un po' di confusione, perché ci si potrebbe chiedere che cosa rimanga alla pedagogia dato che alla filosofia viene riconosciuto anche il compito di proporre la scelta.

In realtà la scelta e la sua giustificazione sono inseparabili, perché la scelta di per sé è razionale poiché inerente al criterio della fedeltà alla ragione, ma Bertin separa questi due momenti inducendo a pensare ad una pedagogia che debba solo attuare una scelta.

Se la razionalità della scelta è data dalla sua giustificazione, allora quest'ultima viene a coincidere con i criteri della scelta (fedeltà alla ragione e aderenza alla realtà).¹⁴

È fondamentale non dimenticare che una scelta anche se razionale potrebbe però non essere valida ed efficace, quindi la giustificazione non può essere solo teoretica ma soprattutto pragmatica.

A questo punto è opportuno delineare quella traiettoria problematicista che si basa sull'intreccio e sulla connessione tra momento teorico e momento pragmatico che si definisce attraverso momenti filosofici, quali:

- la comprensione della situazione e definizione del problema;
- la trasposizione del problema in un'antinomia concettuale sulla cui base viene tracciata una sistematica dei modelli educativi;
- la scelta pedagogica e sua giustificazione secondo i due criteri;
- la valutazione della validità della prospettiva prescelta in funzione della sua capacità di realizzare l'esigenza educativa razionale.

¹⁴ La fedeltà alla ragione consiste nel fare delle scelte che esibiscano il massimo grado di plurilateralità, di apertura e di integrazione verso le esigenze fatte valere dalle varie posizioni fenomenologiche. L'aderenza alla realtà è di natura extra-filosofica e riguarda il sapere storico e il divenire storico nel quale vengono effettuate le scelte. Da non dimenticare che anche il problema stesso deriva da situazioni socio-educative concrete.

4.1 Pedagogia come scienza e filosofia dell'educazione

La pedagogia come scienza dell'educazione ha dovuto faticare molto per riuscire a spogliarsi di quella maschera che da sempre la filosofia le aveva fatto indossare. Fino a quando la pedagogia fu subordinata alla filosofia, appariva come un semplice e puro sapere applicativo privo di teoria.

La crisi d'identità della pedagogia riguarda in modo particolare il fatto che non è mai riuscita a stabilire un proprio legittimo statuto epistemologico¹⁵, che possa garantirle un'identità strutturale altrettanto forte da poter confrontarsi con le altre discipline.

Ciò non è dipeso solo dalla pedagogia ma come sostiene lo stesso Franco Cambi: *“Le scienze dell'educazione hanno fino ad oggi sempre avuto statuti epistemologici precari, eteronomi, atipici. Erano tali le normative del positivismo, dell'idealismo, del pragmatismo e del neo positivismo che, pur introducendo alcune rigorizzazioni in un campo tanto confuso e selvaggio, hanno imposto alla pedagogia un pesante riduzionismo e il rifiuto dell'autonomia anche e soprattutto a livello epistemologico. Le conseguenze sono state dogmatismi, apriorismi, chiusure, acrisie, ecc. E pertanto si è verificato un sottosviluppo endemico delle discipline pedagogiche ora riassorbite nella filosofia, o più esattamente nella metafisica, ora nelle scienze naturali, biologico-fisiologiche, pagato con il disprezzo da parte della scienza ufficiale e l'uso subalterno e crassamente strumentale, “politico” in senso deterioro da parte dei gruppi sociali e di quelli al potere in particolare (basti pensare alla pedagogia sotto il regime fascista in Italia)”*.¹⁶

La società però ha bisogno, come sostiene Alberto Granese, di *“una pedagogia che abbia lo spessore e la qualità di una teoria e che si presenti, per quanto possibile, come un sistema coordinato di idee generali, concreto e completo. Vi furono in passato teorie educative concrete e complete, ma hanno fatto naturalmente il loro tempo e alle teorie più recenti mancano, con rare eccezioni, la struttura e la consistenza dell'autentico impianto teorico”*.¹⁷

Bertin ha dato un apporto di filosofia dell'educazione veramente assiduo e appassionato, non privo di partecipazione civile e democratica, ecco perché Frabboni rimanendo fedele all'opera più importante di Bertin, *Educazione alla ragione*, cercherà di porre il problematicismo inteso proprio come filosofia dell'educazione, a paradigma di una pedagogia intesa e praticata come scienza autonoma ovvero come sapere complesso, critico, antidogmatico e regolativo.

La necessità quindi di una pedagogia in cui vi sia integrazione fra teoria e prassi è molto forte, perché solo così la pedagogia potrebbe divenire autonoma e camminare sulle proprie gambe.¹⁸

Frabboni presenta il rapporto tra filosofia e pedagogia come attraversato da tre tappe: nella prima troviamo una pedagogia che ha una posizione ancillare rispetto alla filosofia, quindi rimane in secondo piano e viene considerata un sapere pratico, deteorizzato e applicativo; nella seconda tappa possiamo assistere alla nascita della filosofia dell'educazione come ambito specialistico della riflessione filosofica¹⁹ mentre la pedagogia solo apparentemente acquista margini di elaborazione teorico-pratica perché in realtà rimarrà comunque subalterna alla filosofia;

¹⁵ Lo statuto epistemologico è la cornice che dà scientificità ad una disciplina. Esso è costituito dagli elementi che ogni disciplina deve porre a fondamento delle proprie possibilità di produzione del discorso affinché possa essere considerata una scienza autonoma. Questi requisiti epistemologici fondamentali sono (per la pedagogia): l'oggetto di studio della pedagogia, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico, il paradigma di legittimazione. Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2003.

¹⁶ F. Cambi, *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell'educazione*, Le Monnier, Firenze, 1976, cit. in G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

¹⁷ Cfr. G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, op. cit., in particolare p.8.

¹⁸ In proposito scrisse Alberto Granese: *“La ricerca teorica è una componente insopprimibile della ricerca scientifica, anche se è evidente che la ricerca scientifica non è riducibile a ricerca teorica”*. Cfr. *ivi*.

¹⁹ Prima che nascesse la filosofia dell'educazione come ambito specifico, la filosofia si è sempre soffermata sulla problematica dell'educazione, a partire da Socrate, Platone, Aristotele ecc. Cfr. R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

nella terza ed ultima tappa Frabboni mette in risalto la pedagogia intesa questa volta come una scienza autonoma che ha conquistato una propria identità epistemologica indipendente non solo dalla filosofia ma anche dalle altre scienze.

Frabboni nell'andare a delineare lo statuto epistemologico di una pedagogia problematizzata continuamente, mai statica ma dinamica, e problematizzante perché agisce attraverso lo studio e la comprensione di quelle situazioni educative la cui caratteristica è la problematicità, considererà proprio il problematicismo il principio euristico²⁰ tanto da assumere così una funzione di orientamento e di regolazione garantendo l'apertura al trascendentale, al possibile e all'utopia.

L'utopia caratterizza la pedagogia come una scienza in cammino verso una destinazione mai certa e mai definita. Le utopie pedagogiche infatti sono idee-limite che difficilmente si raggiungono ma indicano la direzione da seguire.

Per Frabboni, la pedagogia non deve "camminare sulla testa", non deve teorizzare ideali educativi per uomini fuori dalla storia, ma vuole che "cammini sulle gambe" cioè che parta da uomini concreti e dai loro reali problemi storico-culturali.

5. Filosofia dell'educazione di stampo trascendentale e filosofia implicita in un modello pedagogico

I paradigmi, in altre parole i sistemi di credenze che stanno alla base della pratica scientifica delle varie comunità di ricercatori, presentano assunti filosofici che svolgono una funzione euristica di orientamento. Secondo Bertin la filosofia dell'educazione ha un ruolo sia analitico che critico: analitico perché rende espliciti e manifesti gli assunti e i presupposti di ogni modello educativo, critico perché controlla che tali assunti rispettino l'esigenza trascendentale del principio pedagogico e ne denuncia eventuali cadute dogmatiche.

In conclusione possiamo sostenere che il problematicismo pedagogico, che ha il merito di aver fondato l'autonomia strutturale della pedagogia dalle altre scienze, è una filosofia dell'educazione, il cui carattere è metodologico ed ha una funzione regolativa della dinamica pedagogica.

Il problematicismo rappresenta quindi una sorta di filosofia trascendentale della prassi e perciò presenta affinità con la filosofia del giovane Marx²¹ e col pragmatismo di Dewey.²²

In particolare, anche lo stesso Frabboni aderì ad una filosofia della prassi, che garantiva una forte compenetrazione dialettica tra comprensione e trasformazione del mondo.

Bertin pur analizzando diversi paradigmi pedagogici come il neoidealismo gentiliano, il pragmatismo deweyano, il neopositivismo ecc., non riuscì a trovare in loro le risposte adeguate alle esigenze di un'analisi del piano universale della problematica educativa.

²⁰ Euristica: dal verbo greco "heuriskein" (trovare). In generale, euristico è ogni procedimento che permette di condurre a nuove conoscenze e a nuove scoperte. Nell'ambito della scienza contemporanea, l'euristica è il metodo che favorisce la scoperta di nuovi risultati scientifici. Cfr. www.swif.uniba.it, dizionario on-line di filosofia, a cura di Luciano Floridi e Gian Paolo Terravecchia.

²¹ La filosofia di Marx si riassume nel materialismo storico inteso non come un sapere astrattamente speculativo, ma come un sapere che è anche capacità di agire, quindi un sapere delle cose per mutarle. È un criterio d'azione grazie al quale l'uomo "operando conosce e conoscendo opera". L'uomo vuole capire per agire, vuole comprendere il mondo per trasformarlo e non solo per conoscerlo.

²² Dewey, principale esponente del pragmatismo, pose alla base del modello metodologico empirico-pragmatista il pensiero riflessivo. Esso interviene quando si trova di fronte ad una situazione oscura e confusa. La prima fase riguarda una temporanea inibizione dell'azione, perché dalle prime esplorazioni della situazione da parte del pensiero affiorano solo impressioni o idee (*suggestioni*) che scaturiscono dall'emozionalità della situazione; la seconda fase è l'*intellettualizzazione*, in cui viene definito il problema e si comprende qual è la difficoltà; la terza fase è costituita dalle *idee guida o ipotesi* che vanno ad ampliare le supposizioni precedenti e dove il pensiero svolge un'attività di confronto e di valutazione; nell'ultima e quarta fase il pensiero è chiamato a fare un *ragionamento in senso stretto*, cioè a riflettere sull'ipotesi scelta, per capire come intervenire e quali conseguenze potrebbe comportare. Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001

Riaffermando la superiorità del problematicismo, Bertin dovrà, però, rispondere ad una delle critiche che maggiormente gli sono state fatte, quella relativa al fatto che il problematicismo può cadere nel dogmatismo nel momento in cui assolutizza la propria validità e non accetta di problematizzarsi.

Il problematicismo deve perciò mettere in discussione se stesso, non può definirsi come l'unico paradigma pedagogico perché ce ne sono altri che possono e vogliono rivendicare la loro maggior efficacia, perciò la validità di un paradigma è sempre relativa.

Capitolo secondo

1. Il Personalismo

Il personalismo è una filosofia. Molti hanno aderito a tale corrente, ma in modo particolare concentreremo la nostra attenzione sul personalismo di Emmanuel Mounier.

Il personalismo, insieme ad altre filosofie della persona, si è sviluppato in un contesto storico molto particolare, caratterizzato da una profonda crisi culturale che ha portato alla perdita dei valori più alti che riguardano la persona, la vita e la dignità dell'individuo. Il periodo storico in questione è quello compreso fra le due guerre mondiali in cui l'uomo ha dimostrato di che cosa è capace quando perde il senso della propria vita perché annesso da desideri di conquista e di potere.

Secondo Giorgio Campanini, le filosofie personaliste in realtà, sono state delle risposte ad una crisi che prima di essere politica ed economica era soprattutto spirituale e morale.

L'idea dei filosofi personalisti era principalmente quella di volere ripartire dalla persona per uscire dalla crisi nella quale la società aveva fatto precipitare l'uomo.

Il movimento di ritorno alla persona conobbe, nell'itinerario culturale e spirituale di Mounier, due diverse stagioni, tra le quali funge da spartiacque lo scoppio della seconda guerra mondiale e la forzata interruzione della rivista "Esprit" (fondata da lui stesso nel 1932, sospesa nel 1941 e poi ripresa nel 1944), nella quale Mounier aveva investito tutto se stesso rinunciando ad una promettente carriera universitaria.

Nella prima stagione, quella che comprende gli scritti redatti fra i primi anni '30 e il 1941, dal giovanile saggio su Péguy alle preoccupate pagine de *I cristiani e la pace* del 1939, la rifondazione della persona è vista attraverso l'impegno volto alla trasformazione della società.

La forzata interruzione della pubblicazione di "Esprit" costrinse Mounier ad un lungo silenzio, caratterizzato da ostracismi e persecuzioni (conobbe il carcere, l'impedimento della libertà di movimento, l'esilio...), che permisero allo stesso filosofo di riflettere ancor più sulla dimensione propriamente filosofica del personalismo.

La seconda stagione è caratterizzata dalla ripresa della rivista e dalla riassunzione di Mounier al ruolo di "intellettuale militante" il quale esprime nel *Trattato del carattere* (1946) e nei due saggi *Che cos'è il personalismo?* (1947) e *Il Personalismo* (1949) la sua elaborazione di una filosofia della persona.

Il saggio *Che cos'è il personalismo?* fu scritto di getto, in pochi mesi e appariva come un lavoro orientato a presentare il personalismo come filosofia dell'impegno. Tuttavia questo scritto non si confrontava in modo adeguato con le filosofie della persona, né affrontava organicamente il problema del fondamento della persona, soprattutto nella sua dimensione trascendente.

Il Personalismo, invece, fu scritto con molto impegno da parte di Mounier tra l'autunno del 1948 e l'estate del 1949, nonostante il suo stato di salute fosse precario, tanto che una malattia cardiaca proprio nel marzo del 1950 lo portò alla morte.

Questa opera rappresenta il maturo punto d'arrivo di una riflessione precocemente interrotta, ecco perché viene considerato il suo testamento filosofico.²³

Il Personalismo non è un trattato, né un manuale perché Mounier rifuggiva dallo spirito di sistema che già nel periodo giovanile aveva fortemente denunciato in un saggio su Cartesio.

Dal suo scritto emerge con chiarezza il progetto complessivo del Personalismo: "l'ambiziosa ricerca di una fondazione teoretica della categoria di persona, perseguita attraverso un metodo che si caratterizza per il ruolo preferenziale svolto dall'esperienza e dal vissuto".²⁴ La persona è quindi descritta e definita non come un'astratta entità teorica, ma come una realtà vivente.

²³ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Pesenti, Editrice AVE, Roma, 2004.

²⁴ Cfr. *ivi*, op. cit., in particolare p. 12 e sgg.

Per Mounier la persona è relazione e incontro con l'altro; il dialogo fra l'io e il tu è strutturalmente costitutivo dell'essere, dal momento che dire persona significa dire relazione. Proprio per questo, la comunicazione è al centro dell'universo personale.

La persona è dunque, metaforicamente un albero che affonda le radici nella corposa concretezza della terra, ma nello stesso tempo si apre ad un'esperienza che la trascende; per questo non vi è una frattura fra incarnazione e trascendenza, perché si tratta pur sempre dello stesso albero, della medesima persona chiamata ad una duplice ed insieme unica fedeltà, al cielo e alla terra.

Da ciò nasce l'idea che la persona sia radicata nella storia, ma abbia anche la possibilità di trascendere l'esperienza.

La persona è dinamica, non statica, ed è perciò per sua natura indefinibile (inutile sarebbe cercare nel *Il Personalismo* una definizione rigorosa di persona), infatti, ogni definizione fissa, rischia di sclerotizzare ciò che invece è mobile, dinamico, fluttuante, trasformando ciò che è e deve rimanere sempre un soggetto, appunto la persona, in oggetto.²⁵

Mounier quindi esprime la propria passione per tutto ciò che è "aperto", perché ogni definizione "rinchiude" mentre ogni descrizione "apre" e lascia aperto il discorso.

I luoghi della persona e della vita personale sono due: la famiglia e la società. Proprio la società, è o può essere, una minaccia per la piena realizzazione della vita personale, che rischia di essere fagocitata dall'anonimato. Occorre per questo trasformare in senso personalista le strutture stesse della società, con il fondamentale passaggio dalla categoria di società a quella di comunità (non a caso, il personalismo di Mounier si caratterizza come "comunitario").

Mounier vede in un universo familiare incentrato sull'amore il più efficace antidoto contro il ricorrente rischio dell'anonimato: l'amore viene così a costituire l'elemento fondamentale della persona e nello stesso tempo, di una società a misura di persona.

Quel movimento verso gli altri che Mounier indica come costitutivo della persona trova nell'esperienza dell'amore il momento del suo inveroamento e della sua più piena manifestazione.²⁶

1.1 Il personalismo di Mounier

Secondo il filosofo francese, il personalismo è una filosofia e non un semplice atteggiamento. Per questo ha bisogno di una sistematizzazione per dare ordine ai pensieri, ai concetti e agli schemi sintetici.

La persona non è un oggetto perché non possiamo definirla a differenza invece delle "cose". *"Mille fotografie ben accastellate non possono fare un uomo che cammina, pensa e vuole."*²⁷, perché il personalismo non tratta l'individuo come un oggetto in serie dove si tiene conto delle loro più minute diversità. Ogni uomo prima di essere un padre, un figlio, un economista, un avvocato, un sacerdote, un medico, un francese o un italiano...è, secondo Mounier, una persona, ma non una persona qualunque, ma quella persona con il suo proprio nome, ciò per rivendicare principalmente la propria unicità (una persona non è *un* Mario Rossi, ma *è* Mario Rossi).

Ogni persona non è mai vista e conosciuta allo stesso modo da coloro che le stanno attorno, perché ognuno individua un significato e un ruolo diverso in base alle persone con cui interagisce. Ognuno riceve mille interpretazioni dagli altri che non riescono mai a vedere quel qualcuno come lui vede se stesso, questo perché nonostante siamo tutti uomini e rivendichiamo la nostra uguaglianza, in realtà siamo tutti diversi.

²⁵ L'idea che la complessità della persona non possa esaurirsi in una definizione unica e assoluta è molto vicina ad uno dei principi fondamentali del problematicismo, il quale riconosceva in tali definizioni i rischi di cadute dogmatiche. Dogmaticità che, per Bertin, caratterizza un pensiero che limita e chiude le porte all'esperienza. Con ciò bloccando l'uomo stesso in una staticità che contrasta con la dinamicità della vita, della società e del mondo.

²⁶ Cfr. E. Mounier *Il personalismo*, op. cit.

²⁷ Cfr. *ivi*, op. cit., in particolare p.29.

“...Vedevano in me ciascuno un Moscarda che non ero io, non essendo io propriamente nessuno per me; tanti Moscarda quanti essi erano, e tutti più reali di me che non avevo per me stesso, ripeto, nessuna realtà.”²⁸

Questo breve passo tratto da una delle opere più importanti di Pirandello, *Uno, nessuno e centomila* sembra essere profondamente affine al pensiero di Mounier, non a caso entrambi sono dello stesso periodo storico ma, soprattutto, lo stesso Pirandello, ricordato principalmente come scrittore e drammaturgo, ha interpretato e affrontato la crisi del suo tempo ponendo la sua attenzione sulla persona e le diverse maschere che indossa, maschere che gli altri da fuori vedono in un determinato modo.

Non a caso quest'opera di Pirandello è stata considerata un romanzo “filosofico” fondamentale per la comprensione della sua poetica e quindi del suo pensiero filosofico.

1.2 Breve storia della nozione di persona e della condizione personale

Se consideriamo solamente l'Europa possiamo dire che il senso della persona nell'antichità resta embrionale fino agli inizi dell'era cristiana. I filosofi antichi non mettono al centro delle loro riflessioni la sfera del personale.

Nonostante questo, i Greci avevano un senso acuto della dignità dell'essere umano, basti pensare a Socrate che con il suo motto “conosci te stesso” si era molto avvicinato all'universo personale.

Ma per conoscere la vera grande svolta, dovremo attendere il cristianesimo che turbò molto la sensibilità e il pensiero dei Greci, i quali consideravano l'uomo assorbito dalla città e dalla famiglia, sottoposto ad un destino cieco, senza nome, superiore agli stessi dèi.

Secondo l'ottica cristiana al di sopra delle persone non vi è la tirannia astratta di un Destino, di un Pensiero Impersonale, ma vi è un Dio che è anch'egli personale, un Dio che ha pagato di persona per assumere e trasfigurare la condizione umana, e che propone ad ogni persona una singolare relazione di intimità, una partecipazione alla sua divinità; un Dio che non si afferma su ciò che strappa all'uomo, ma concedendogli al contrario una libertà simile alla propria, e rendendogli generosità per generosità.

*“L'Incarnazione conferma l'unità della terra e del cielo, della carne e dello spirito; l'unità del genere umano è per la prima volta affermata nella sua pienezza e doppiamente confermata perché ogni persona è creata ad immagine e somiglianza di Dio, ogni persona è chiamata a formare un immenso Corpo mistico e carnale nella Carità del Cristo”.*²⁹

Il cristianesimo ha faticato e lottato molto per affermarsi e per diffondere ciò in cui fermamente credeva perché gli elementi sociali e ideologici dell'antichità greca continuarono a persistere per tutto il Medio Evo.

L'interesse per il mondo personale iniziò ad interessare anche filosofi come Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Kant che a loro modo hanno riconosciuto l'uomo, la persona al centro delle loro riflessioni, mentre Hegel rimase “l'architetto imponente e mostruoso dell'imperialismo dell'idea impersonale”.

Mi sembra opportuno riportare qui di seguito il pensiero di Mauro Laeng: *“La concezione cristiana dell'uomo trova il suo nodo essenziale nella persona non oggetto da definire, ma soggetto vivente che unisce indissolubilmente anima e corpo in un volume totale, le cui dimensioni sono la vocazione, l'incarnazione, la comunicazione (...). Per instaurare una comunità personalista non servono l'oppressione o la frode, ma l'educazione e il dialogo. L'educazione deve operare per una 'formazione dell'uomo totale offerta ugualmente a tutti, che lasci ciascuno libero nelle sue ultime prospettive, ma prepari per la comune città uomini equilibrati, fraternamente preparati gli uni e gli*

²⁸ L. Pirandello, *Uno, nessuno e centomila*, Acquarelli, Firenze, 2007, p.59

²⁹ E. Mounier, *Il personalismo*, op. cit.

altri al mestiere di uomo”. A ciò non basta la mera istruzione, giacché il fine “non è quello di fare, ma di suscitare le persone’ [...]”.³⁰

Un altro pensiero altrettanto interessante è quello di Aldo Agazzi: “*Il Dio del Cristianesimo, è un Dio che ha voluto e dato Egli stesso all’uomo spirito e ragione; che lo ha fatto persona, quindi libertà, e che gli impone, perciò–volendolo umanità-libertà e razionalità, attività e ricerca, progresso e conquista, rifiutandolo altrimenti come uomo; è un Dio che rispetta Egli stesso per primo la libertà e l’esercizio della ragione nell’uomo, qualunque ne possa essere il prezzo e il rischio; è un Dio, che se fosse davvero dogmatico e mortificatore della ragione e della spiritualità, si autoescluderebbe egli stesso da quel cristianesimo, che vuole essere la verace dottrina: e tale è, perché egli stesso è Persona, vale a dire Colui che è, e non il ciò che è e succede*”.³¹

2. Le strutture dell’universo personale

Poiché la persona non è oggetto che si possa isolare ed esaminare, ma un centro d’orientamento dell’universo oggettivo, possiamo analizzare l’universo da essa edificato, per mettere in luce le strutture di cui è costituito. Tali strutture sono:³²

- l’esistenza incorporata
- la comunicazione
- il rinnovamento interiore
- l’affrontare
- la libertà sotto condizioni
- la suprema dignità
- l’impegno.

2.1 L’esistenza incorporata

Mounier per descrivere questa struttura fa riferimento ad uno dei problemi che da sempre ha interessato filosofi e intellettuali: il dualismo anima e corpo. Dualismo che lui abilmente teorizza in questo modo: “*L’uomo è un corpo allo stesso titolo che è spirito, tutto intero corpo e tutto intero spirito*”.³³

L’uomo è un essere naturale, in virtù del suo corpo. Esso fa parte della natura, e il suo corpo è dovunque egli vada. La natura non costituisce il male dell’uomo, ma siccome è il luogo dell’impersonale e dell’oggettivo, essa costituisce una continua occasione d’alienazione.

L’uomo è un essere naturale umano che sfugge alle leggi deterministiche della natura, poiché esso è creatore della propria storia. Con questo non si può più parlare di destino per l’uomo, perché altrimenti si metterebbe in discussione il suo operare.

L’uomo quando agisce sul mondo e sugli altri deve sempre tener in considerazione che ogni sua scelta ha degli effetti, positivi o negativi, dei quali è responsabile.

L’operare della persona si manifesta in una lotta fra due tendenze di senso contrario: la prima è la tendenza continua alla spersonalizzazione che, per Mounier, significa perdita di se stessi o addirittura riduzione a materia, perdita cioè del proprio carattere personale, tipico di ogni uomo. Essa danneggia la vita perché non porta solo all’impersonalità, alla dispersione, all’indifferenza ma soffoca anche gli slanci, fa degenerare le scoperte in automatismi, reprime l’audacia vitale, appiattisce sia la vita sociale sia quello dello spirito con la monotonia dell’abitudine, della routine. La seconda è la tendenza ad un movimento di personalizzazione che ha inizio soltanto con l’uomo già a partire dalla prima particella atomica che, anche se priva di qualità, risulta essere l’embrione

³⁰ Cit. G. Cives, *La filosofia dell’educazione in Italia oggi*, op. cit., in particolare p.57.

³¹ Cit. *ivi*, in particolare pp.58-59.

³² Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, op. cit.

³³ *Ivi*.

dell'individualità, ciò da cui tutto ha origine. L'affermarsi dell'universo personale non arresta la storia della natura, ma la compenetra con la storia dell'uomo, senza però assoggettarla completamente ad essa.

Il personalismo affronta ogni problema umano in tutta l'ampiezza dell'umanità concreta, a partire dalla più umile condizione materiale fino alla più alta possibilità spirituale, per questo non può essere interpretato come uno spiritualismo.

Per ragioni analoghe esso si oppone all'idealismo quando riduce la materia e il corpo ad un'apparenza dello spirito umano e si oppone anche al materialismo quando riduce l'uomo a materia e gli fa perdere di conseguenza la propria sfera personale, che Mounier ha chiamato 'anima'.

Il personalismo contrasta con lo spiritualismo e con il materialismo perché entrambi interpretano l'uomo in modo parziale, il primo si concentra sull'anima, sul pensiero e sullo spirito dimenticando l'importanza del corpo, risaltata invece dal materialismo, che però, a suo volta non riconosce lo spazio intimo e personale dell'uomo.

Mounier ben riconosce l'importanza per la persona sia del corpo, strumento con il quale agisce nel mondo, sia dell'anima, che è l'aspetto che la differenzia dalla natura. *“Io sono persona fin dalla mia esistenza più elementare e la mia esistenza incarnata, anziché spersonalizzarmi, è un fattore essenziale del mio modo di essere personale”*, e ancora: *“io esisto soggettivamente, io esisto corporalmente, sono un'unica e medesima esperienza. Non posso pensare senza essere, né essere senza il mio corpo: per mezzo suo io sono esposto a me stesso, al mondo, agli altri, è per mezzo suo che sfuggo la solitudine di un pensiero che sarebbe soltanto il pensiero del mio pensiero”*.³⁴

2.2 La comunicazione

L'esperienza fondamentale della persona è la comunicazione, perché attraverso di essa la persona soddisfa uno dei suoi bisogni principali. Per comunicazione non s'intende semplicemente quella verbale, ma l'insieme di tutti quegli atti che volontariamente o meno dicono qualcosa di noi stessi.

Anche e soprattutto il nostro corpo, la materialità più vicina alla nostra persona, trasmette continuamente dei messaggi alle persone e alla realtà circostante.

La comunicazione permette alla persona di conoscere e farsi conoscere, è solo così che si viene a stabilire una relazione fra il soggetto, con la sua costitutiva capacità “attiva”, e la realtà esterna e oggettiva.³⁵

È molto importante chiarire proprio in quest'argomentazione la differenza fra individualismo e personalismo, che assolutamente non vanno considerati sinonimi.

L'individualismo è un sistema di costumi, di sentimenti, d'idee e d'istituzioni che organizza l'individuo sulla base di atteggiamenti di isolamento e di difesa.

L'individuo inteso in tal maniera, non cerca il contatto con gli altri, rimane chiuso nel suo egocentrismo e costruisce per sé una maschera, in modo tale da non apparire come in è realtà, per paura, ma soprattutto per difesa. L'uomo così rischia di perdere se stesso, perché non riesce più a distinguere la maschera dalla sua persona, non riesce a vederla perché si è verificata un'identificazione con essa che lo rende vulnerabile e in continuo conflitto con se stesso.³⁶

La persona si sviluppa solo se l'uomo riesce a non costruirsi quella maschera che lo aliena.

La persona non può essere egocentrica, perché ha bisogno degli altri per svilupparsi.

Il termine individuo richiama quindi, l'idea della solitudine, perché un'espressione come “questa attività va fatta individualmente” vuol dire che va fatta da soli, mentre quando faccio riferimento alla persona o al personale si intende più specificamente qualcosa che riguarda in particolare

³⁴ Cfr. *ivi*, in particolare p.51.

³⁵ Cfr. G. Flores d'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, editrice La Scuola, Brescia, 1994.

³⁶ Per comprendere il discorso delle maschere consiglio la lettura di alcune opere di Luigi Pirandello come: *Uno nessuno e centomila*, *Il Fu Mattia Pascal*, *L'esclusa* ed anche l'opera teatrale *Sei personaggi in cerca d'autore*.

quell'uomo e non un altro, riguarda un suo aspetto intimo e proprio, come ad esempio l'espressione "racconta una tua esperienza personale" fa ben intendere.

La persona è per natura comunicabile, non tende all'esclusione, perché colui che si chiude all'altro si chiude anche a se stesso, infatti, sostiene Mounier: *"io esisto soltanto nella misura in cui esisto per gli altri, e, al limite: essere significa amare"*.³⁷

La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il tu. Riconoscere prima l'altro è più semplice che riconoscere se stessi. È proprio nella relazione continua con l'altro che ha inizio l'esperienza.³⁸

In tal senso possiamo notare che l'autonomia dell'uomo non risiede nella sua solitudine, in altre parole nel suo saper fare da solo, ma risiede nella relazione, perché ha un bisogno continuo e irrefrenabile degli altri o meglio di comunicare con gli altri.

L'opinione di Piero Bertolini riguardo all'autonomia rende ancor più chiaro il concetto precedente: *"La conquista di un'autentica autonomia (che è condizione imprescindibile non solo di una soddisfacente affermazione di sé ma anche di una realizzazione addirittura minima del proprio essere) non può avvenire al di fuori delle innumerevoli "dipendenze" che caratterizzano l'individuo, la persona, in carne ed ossa; ma proprio riconoscendo quelle dipendenze, ovvero i numerosissimi legami e "vincoli" che ne rendono di fatto possibile l'esistenza"*.³⁹

La persona presenta alcuni atti originali attraverso i quali entra in rapporto con gli altri.

- *Uscire da sé.* La persona è un'esistenza capace di staccarsi da se stessa, di spodestarsi, di decentrarsi per divenire disponibile agli altri. Per la tradizione personalista la rinuncia di se stessi per rivolgersi agli altri è l'atto più importante della vita personale. Gli antichi dicevano che era necessario combattere l'amor proprio, che oggi viene definito egocentrismo, narcisismo, individualismo.
- *Comprendere.* La persona deve imparare a mettersi nei panni di un'altra persona se vuole comprenderne il differente punto di vista dal quale osservano il mondo. Non deve cercare se stessa in un altro simile a sé, ma deve abbracciare la sua singolarità con l'altra singolarità, deve accettare la diversità dell'altro e riconoscerla degna dello stesso valore.
- *Prendere su di sé,* vuol dire assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dovere degli altri, "sentir male al proprio petto". La persona vive in empatia con gli altri, si lascia travolgere dalle gioie e dalle sofferenze che non la riguardano in prima persona. Questo atteggiamento di solidarietà di cui la persona dovrebbe essere capace, è molto importante in una relazione.
- *Dare,* nel senso di donare. La forza viva dello slancio personale non è rivendicazione, né lotta all'ultimo sangue, ma generosità o gratuità, cioè donazione totale e senza speranza di ricambio. L'economia della persona è quindi un'economia di dono e non di compensazione o di calcolo. La generosità dissolve l'opacità e annulla la solitudine del soggetto, è disarmante e travolgente.
- *Essere fedele.* L'avventura della persona è un'avventura continua, dalla nascita alla morte. La fedeltà alla persona, l'amore, l'amicizia, sono perfetti soltanto nella continuità che non significa ripetere in modo uniforme ma risorgere sempre di continuo. Essere fedele alla persona vuol dire riconoscerla come tale, cioè come soggetto e non come oggetto. Quando l'altro viene considerato un oggetto è come se fosse assente, perché lo riconosco come cosa che può fungere anche da strumento; mentre se riconosco l'altro come soggetto lo considero innanzitutto presente e degno di ricevere attenzioni e amore.

La comunicazione rende piena la nostra vita, però è un'esperienza complessa che incontra spesso degli ostacoli che coinvolgono i soggetti stessi. Negli altri per esempio, c'è sempre qualcosa che sfugge al nostro sforzo di comprensione, oppure c'è qualcosa in noi che resiste intimamente allo

³⁷ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, op. cit., in particolare p.60

³⁸ Cfr. G. Flores d'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, op. cit.

³⁹ Cfr. *ivi*, in particolare p.39

sforzo di comunicazione. Insomma, c'è sempre qualcosa o di noi o dell'altro che impedisce una relazione chiara, limpida, priva di malintesi e fraintendimenti.

La caratteristica principale della persona è la sua unicità e irripetibilità, e ciò rende ogni relazione speciale e unica, potremmo quasi dire eccezionale. Infatti, un uomo non comunica nello stesso modo con tutti quanti, perché la comunicazione è un atto complesso che richiede l'interazione tra due persone diverse e uniche.

Ogni uomo, nella sua riconosciuta diversità, rimane sempre un uomo, anche se umiliato, svantaggiato o addirittura disabile, perché quando nasce è già persona.

2.3 Il rinnovamento interiore

*“La vita personale comincia con la capacità di rompere il contatto con l'ambiente, di riprendersi, di ripossedersi, per riportarsi ad un centro, raggiungere la propria unità”.*⁴⁰

A prima vista potrebbe sembrare un processo di ripiegamento, un momento di un movimento molto complesso. Questo ripiegamento che in tale circostanza non è visto negativamente, permette alla persona di sperimentare il silenzio e il ritiro che gli offrono la possibilità di riflettere e di raccogliersi per gustare tutto quello che le distrazioni della nostra civiltà confondono.

La vita della persona è legata, per natura, ad una sua intimità. Coloro che sono totalmente al di fuori di sé, in una sorta di esibizionismo, non hanno intimità, né densità, né retroscena: si possono leggere come un libro aperto, e presto si esauriscono. Non avendo l'esperienza di questa distanza profonda, non conoscono il rispetto dell'intimità, propria e altrui. Essi hanno un gusto volgare di raccontare, di raccontarsi e di far raccontare, di esibire e di indagare. *“Il riserbo nell'esprimersi, la discrezione è l'omaggio che la persona rende alla sua infinità interiore”.*⁴¹

Infatti, nei pensieri d'ispirazione personalista ricorre spesso il tema del pudore. Il pudore fisico non significa che il corpo sia impuro, ma che io sono molto di più del mio corpo guardato o colto da altri. Ciò che preoccupa la persona è proprio questo: di apparire nient'altro che corpo quando invece dietro quella corporeità c'è molto di più. Il contrario del pudore è la volgarità, l'accettare d'essere solo ciò che offre l'apparenza immediata, di esibirsi sotto lo sguardo pubblico.

La coscienza intima, come dice lo stesso Mounier, non è uno stanzino riservato, dove la persona ammuffisce, ma è, come la luce, una presenza segreta e tuttavia irraggiante su tutto l'universo.

L'intimità della persona è sempre contesa fra un movimento d'esteriorizzazione e uno d'interiorizzazione, che sono entrambi essenziali, ma che possono sia soffocarla, sia dissiparla.

Nella dialettica fra interiorità ed oggettività si nota quanto l'essere estremamente ripiegati su stessi o essere completamente presi dal mondo oggettivo e materiale sia, in realtà, molto pericoloso perché la persona non può essere limitata alla sola sfera intima o alla sola sfera oggettiva. La persona, infatti, è un “dentro” che ha bisogno di un “fuori”. Il termine esistere per Mounier indica che, essere è espandersi ed esprimersi.

Non bisogna disprezzare la vita esteriore perché senza di essa la vita interiore diventerebbe assurda, così come, senza la vita interiore, quella esteriore diventerebbe delirante.

⁴⁰ E. Mounier, *Il personalismo*, op. cit.

⁴¹ Ivi.

2.4 L'affrontare

“L’amore è lotta; la vita è lotta, contro la morte; la vita spirituale è lotta, contro l’inerzia della materia e l’assopirsi della vita”.⁴²

La persona prende coscienza di se stessa in una lotta energica dove uno dei suoi attributi principali è la forza. Non la forza bruta del potere o dell’aggressività, ma la forza umana, interiore.

Una persona raggiunge la maturità quando sceglie qualcosa a cui rimanere fedele. Essere, infatti, significa amare ma anche affermarsi e questo accade nel momento in cui un uomo compie delle scelte, difficili perché richiedono delle rinunce, dei sacrifici, che gli permettono di costruire la propria vita. Agire significa scegliere, decidere ma, nello stesso tempo vuol dire anche rifiutare o respingere, perché l’uomo non può dire sempre sì, deve poter protestare, dire no, altrimenti il rischio è quello di rimanere schiacciato dalle decisioni degli altri.

Il privilegio inalienabile della persona è la sua rivolta contro l’imposizione, la resistenza all’oppressione, il rifiuto dell’avvilimento.

L’uomo per la difesa della propria persona è chiamato spesso ad affrontare gli ostacoli che la vita inevitabilmente gli pone dinanzi.

2.5 La libertà sotto condizioni

“La libertà è affermazione della persona, si vive, non si vede. È la persona che si fa libera, dopo aver scelto di essere libera. Da nessuna parte si trova la libertà offerta e costituita, nulla al mondo può dare alla persona la sicurezza di essere libera, se essa non si slancia audacemente nell’esperienza della libertà”.⁴³

La libertà è una delle esperienze più importanti per l’uomo, perché gli permette di scegliere e intraprendere la strada che gli sembra più appropriata.

La libertà non è legata indissolubilmente all’essere personale come una condanna, essa gli è proposta come un dono: la si può accettare o rifiutare.

L’uomo è veramente libero quando le persone che lo circondano sono egualmente libere e ciò perché si diventa liberi attraverso la libertà altrui. La libertà di una persona crea intorno a sé altra libertà, per una sorta di leggerezza contagiosa, come l’alienazione produce alienazione e come il male produce il male.⁴⁴

La libertà dell’uomo a cui facciamo riferimento non è la libertà incondizionata e assoluta, questa sarebbe molto pericolosa, basti infatti, ricordare le conseguenze che la libertà assoluta ha portato nell’operato di uomini come Stalin, Hitler, e Mussolini.

La sana libertà è quella condizionata, quella che per progredire deve attraversare ostacoli e deve fare delle scelte che comportano dei sacrifici. Questa libertà è la libertà personale di ognuno, e non la libertà come ideale socio-politico. L’uomo però, si preoccuperà di entrambe e tenterà il raggiungimento sia di quella personale sia di quella intesa come ideale.

2.6 L’impegno

“L’uomo libero agisce sempre anche con la sua semplice presenza”.⁴⁵

La persona vive nella collettività e non in solitudine, la sua esistenza ha valore nel momento in cui agisce non solo sul mondo ma anche su stessa.

⁴² Ivi.

⁴³ Ivi.

⁴⁴ Relativamente al tema della libertà, esistono molteplici interpretazioni. Molti filosofi, a partire dallo stesso Socrate, si sono interessati di questa tematica o meglio di questo problema che inevitabilmente porta sempre con sé riflessioni particolari e coerenti al periodo storico sull’uomo e sulla persona, questo perché la libertà è inscindibile dall’uomo stesso. Cfr. ivi.

⁴⁵ Ivi.

All'azione dell'uomo viene chiesto di modificare e di organizzare la realtà esterna. Questa azione Mounier la chiama "azione economica" perché il suo fine risiede nell'efficacia. Di questa l'uomo non è soddisfatto perché costruire e organizzare la materia, senza preoccuparsi della propria dignità e della fraternità dei compagni di lavoro, non gli garantisce una piena realizzazione.

Infatti, esso tenderà anche ad un'azione il cui fine principale sarà quello di formare colui che agisce, la sua abilità, le sue facoltà. L'uomo nell'azione dà se stesso, e l'azione a suo modo arricchisce la sua persona poiché diventa parte del suo bagaglio esperienziale.

L'uomo dovrà affrontare anche esperienze in cui le azioni che deve compiere possono sembrare inutili, perché non hanno un obiettivo preciso e concreto; sono azioni "contemplative" che riguardano in modo particolare le esperienze religiose e mistiche.

L'attività contemplativa è disinteressata nel senso che non mira direttamente all'organizzazione dei rapporti esteriori fra le cose e fra gli uomini. Con ciò non vuol dire che sia indifferente a tali rapporti, perché entrambi s'influenzano a vicenda. L'esperienza contemplativa è una ricerca e un desiderio di comprensione di quei valori che nella realtà e nella vita di tutti i giorni sono mascherati. Quest'attività, apparentemente inutile, si rivela essere invece, fondamentale per la costruzione della propria interiorità e della propria persona. Per dare senso alla propria esistenza, l'apporto della vita spirituale appare indispensabile.

L'azione è anche un mezzo di conoscenza, e nel sostenere questo Mounier introduce il problema dell'educazione e della formazione nelle scuole, dove secondo lui si distribuisce un sapere che conduce al dogmatismo ideologico. Mounier vorrebbe una scuola ed un'Università che mirino a promuovere il culto della decisione e della scelta non solo a livello spirituale ma soprattutto a livello di azione nella realtà, perché c'è un gran bisogno di persone che inizino a utilizzare la loro "personale" testa. La formazione della persona nell'uomo inizia dalla nascita e l'obiettivo dell'educazione non è tanto quello di fare ma quello di stimolare, poiché non si fanno le persone ma si suscitano cioè si aiutano attraverso stimolazioni pertinenti a svilupparsi. L'educazione quindi non vuole adattare il fanciullo al conformismo dell'ambiente familiare, sociale o statale, né vuole limitarsi a prepararlo per il compito o la funzione che egli esplicherà da adulto. La persona non è una cosa della famiglia, della società o della Chiesa, ma non è neanche un soggetto isolato e puro perché vive nella collettività e attraverso di essa si sviluppa. Mounier ribadisce l'importanza di una scuola che non sia un privilegio per alcuni, ma sia un'opportunità per tutti perché distribuisce quel minimo di cognizioni necessarie per un uomo libero che possa scegliere da solo il proprio futuro.

All'uomo viene chiesto un continuo impegno se vuole agire nel mondo per comprendere gli altri, se stesso e i valori della vita. L'impegno non è qualcosa che dipende dall'uomo perché esso è sempre impegnato, il problema è vedere in quali azioni il suo impegno si dirige.

2.7 La suprema dignità

In questa struttura Mounier analizza il carattere trascendentale della persona. Non è facile definire i limiti della trascendentalità della persona, perché i valori supremi che danno ordine e coerenza all'agire dell'uomo non possono mai esseri presi come assoluti ed unici.

La trascendenza della persona si rivela essere il suo autosuperarsi, il non accettare di essere solamente quello che gli altri vedono nell'apparenza, in quanto essa non è l'essere ma il movimento dell'essere verso l'essere stesso. Non si possono chiedere, secondo Mounier, prove della trascendenza perché essa non è oggetto di dimostrazione, la sua certezza si esprime nella pienezza della vita personale e crolla con le sue cadute.

Appare evidente l'equivocità dell'affermazione o della negazione della soggettività dei valori: essi non sono soggettivi, in quanto non dipendono dalle particolarità empiriche di un dato soggetto; lo sono in quanto esistono solo in relazione a dei soggetti, dai quali debbono essere rigenerati, senza essere legati a nessuno di essi in particolare, servendo da mediazione fra tutti, strappandoli al loro isolamento e schiudendoli verso l'universale.

Il valore inalienabile dell'uomo, è la sua "suprema dignità" che si rivela essere il rispetto della persona umana e quindi rispetto della vita stessa. L'uomo deve rispettare questo valore sia verso se stesso (accettando di vivere ogni giorno anche a prezzo delle ragioni stesse del vivere) sia verso gli altri, poiché la sua esistenza inizia proprio dal momento in cui ha costruito un quadro interiore di valori o d'ideali, sapendo che neanche la minaccia della morte potrà prevalere su di essi.

3. I valori della persona

Mounier presenta le "grandi vie" su cui si esplica il valore e il suo articolarsi in rapporto alla vita della persona:

- la felicità
- la scienza
- la verità
- i valori morali
- l'arte
- la comunanza dei destini
- i valori religiosi

3.1 La felicità.

Ogni uomo desidera essere felice. Ma cos'è la felicità? E soprattutto cosa serve all'uomo per essere felice? Il benessere fisico o il benessere economico?

Mounier, a tal proposito, disse che entrambi non permettono il raggiungimento della felicità intesa come valore supremo; perché la felicità è il valore supremo, il più importante per l'uomo che non può essere semplicemente realizzato attraverso lo stare bene in salute o lo star bene economicamente. Solo se l'uomo riuscisse a staccarsi dalla propria miseria fisiologica e sociale potrebbe accedere al valore supremo.

Una società che pensa di aver raggiunto la felicità attraverso una perfetta organizzazione di valori vitali ed economici, in realtà nasconde una grande ansia, un torpore spirituale che non la fa sentire serena, ma angosciata e minacciata.

La felicità, oggi, sembra irraggiungibile, addirittura inesistente, tutti la perseguono, tutti la desiderano ma alla fine delusi giungono alla conclusione che mai si potrà essere felici.

Ciò accade perché la ricerca dell'uomo ha sbagliato e confuso la strada e a volte non è facile accorgersene e cambiare direzione.

3.2 La scienza.

La scienza è stata, con la felicità, il secondo ideale di questi due ultimi secoli.

La scienza non vuole sovrastare l'uomo, semplicemente cerca di studiare quelle determinazioni oggettive, che non sempre riesce a comprendere, senza però essere un dissolvente della realtà della persona. Il movimento d'oggettivazione è un momento importante nel movimento totale dell'esistenza, quindi è la riflessione scientifica è molto importante.

Infatti "*una delle deficienze dell'esistenzialismo è quella di condurre troppo spesso le analisi come se la scienza non esistesse*".⁴⁶

⁴⁶ Ivi.

3.3 La verità

La trascendenza dei valori, le necessità della comunicazione, la continuità temporale della persona, implicano una prospettiva di oggettività. L'impersonale è spesso un'approssimazione, una prima elaborazione del sovraperonale. Un personalismo completo, contro ogni eccessiva attenuazione della soggettività, deve essere pronto, anche ad esaltare l'impersonale.

Alcune posizioni razionaliste giungono a delle verità che escludono la persona perché perseguono verità che volgono all'universalità, è come se facessero uno spettacolo senza spettatore. Questo carattere universale della verità non riguarda il mondo delle persone perché esso viene condotto a due fatali conclusioni egualmente mortali: lo spettatore o l'uomo viene eliminato radicalmente come esistenza personale e libera, perché si vuole mantenere la forza dell'idea, per cui l'ideologia diventa per la persona una potenza estrinseca e spesso un mezzo per governare gli spiriti; oppure viene lasciato sussistere solo uno spettatore oggettivo, vale a dire indeterminato che tutto comprende e tutto ammette che perde però il suo carattere personale.

Invece la logica personalista, che non può essere una logica della pura identità, permette il superamento che introduce nel soggetto la negazione e la lacerazione, l'ambivalenza o la tensione dei contrari.⁴⁷ Tutti questi momenti sono diretti da un pilota interiore che mantiene fede alle proprie certezze, anche nei turbamenti dello spirito. Questi momenti devono risolversi nella comprensione, nell'impegno e nella fiducia ontologica.

La dialettica che impegna l'uomo, incontra però alcuni pericoli, quello per esempio di fissarsi in un meccanismo automatico, oggettivato e oggettivante, che soffoca il principio creatore della persona; oppure quello di arrestarsi nel momento dell'alternativa, dell'incertezza; o addirittura di lasciarsi prendere dall'ecllettismo.

3.4 I valori morali

Per Mounier l'universo personale definisce l'universo morale e viene a coincidere con esso. Questo non implica che dall'universo personale si debba escludere l'immoralità. È la condizione di libertà dell'uomo che lo porta a sbagliare. Spesso le azioni dell'uomo sono mascherate, cioè vogliono apparire come azioni morali mentre in realtà sono frutto dell'immoralità. L'uomo anche se conosce il male spesso non sa come evitarlo, egli necessita di un rinnovamento interiore continuo, perché la sua inquietudine a causa del dilemma bene e male sarà sempre presente. La lotta morale dell'uomo dovrà mantenere sia l'insoddisfazione che il dramma della libertà. La sua inquietudine non finirà mai, pena la fine della stessa moralità e della vita personale.

La libertà invece, verrà sostituita da un legalismo che classificherà i buoni e i cattivi e cercherà di stabilire ciò che è bene e ciò che è male. Questo legalismo non condanna la legge, perché risulta necessaria affinché si possa esercitare la libertà non solo nella persona ma anche nella società. *“La legge, governata dalla libertà, è lo strumento della nostra liberazione continua e della nostra adesione progressiva a un universo di persone morali”*.⁴⁸

3.5 L'arte

Oggi purtroppo il lavoro ha nella nostra esistenza un'importanza eccessiva e si finisce, così, col dimenticare che la vita personale ha bisogno quotidianamente di poesia.

Per Mounier la poesia è l'estensione sensibile dell'intima gratuità dell'esistenza. Essa ci avvicina a ciò che i nostri sensi e i nostri pensieri non possono cogliere direttamente e si sforza di accostare a noi l'infernale e il sovrumano.

⁴⁷ Da notare l'assonanza con la prospettiva problematicista in cui si dà tanta importanza al soggetto quanto all'oggetto, perché il loro legame antinomico garantisce la loro sussistenza e l'apertura alla pluralità e all'ambivalenza.

⁴⁸ E. Mounier, *Il personalismo*, op. cit.

Poesia è arte. L'arte non è semplice rappresentazione della realtà, altrimenti sarebbe riduttiva e soprattutto non così fondamentale per l'uomo. Nell'arte ritroviamo qualcosa dell'universo personale, ritroviamo ciò che nella realtà si fa fatica ad esprimere. Ecco perché a volte può essere considerata una forma di protesta, o di rivendicazione del proprio mondo personale. Nell'arte l'uomo esprime involontariamente se stesso. Potremmo pensarla come il lavoro o realizzazione concreta della persona. Effettivamente, l'artista quando riguarda le sue opere spesso scopre qualcosa di sé che ignorava. I seguaci di Freud, ad esempio, sostengono che l'arte sia la manifestazione dell'inconscio, cioè della parte più oscura e sconosciuta della persona.

3.6 La storia

La storia umana o, meglio, il destino comune dell'umanità è un valore in relazione al mondo personale. Ogni uomo è creatore della propria personale storia, le storie di tutti gli uomini vanno a costituire la storia dell'umanità. Queste storie, che non sono mai uguali perché personali e, quindi, uniche, hanno tutte lo stesso destino, che non è solo quello dell'uomo ma di tutte le forme viventi: la morte. Questo evento che ci accomuna, anche se nell'ultimo atto della vita, influenza in un modo o nell'altra l'esistenza, le scelte e i valori a cui aderire. La storia è co-creazione degli uomini liberi, perché la libertà è l'attività umana per eccellenza.

3.7 I valori religiosi

La religione cristiana mette al centro la persona, questo significa che essere cristiani vuol dire anche essere personalisti. Ecco perché un personalista cristiano in realtà non dice niente di più rispetto ad un semplice cristiano riguardo alla religione. Il personalista cristiano analizza a differenza di altri personalisti, il rapporto intimo e misterioso fra la persona e una Persona trascendente, cioè analizza il rapporto tra l'uomo e Dio. Mounier intendeva dire con ciò che il personalismo include in sé dei valori religiosi molto importanti che hanno molte affinità con i valori della religione cristiana.

Capitolo terzo

1. Problematicismo e personalismo: affinità e divergenze

Problematicismo e personalismo nella loro diversità s'integrano molto bene in un comune ideale educativo definito "Progettazione esistenziale".

Si cercherà di pensare ad una pedagogia non solo autonoma ma che faccia confluire e collaborare questi due pensieri. In tale ambito il personalismo porta con sé la ricchezza della pedagogia cattolica, la quale non espone una morfologia monista bensì una fertile dialettica interna, principalmente caratterizzata dallo spiritualismo e dal personalismo.⁴⁹

In particolare l'antinomia individualità-socialità accumula nel suo divenire feconde cifre dialettiche. La persona non è un'entità esistenziale definita interamente a-priori perché costruisce la propria progettualità esistenziale nella mondanità di una vita di tutti i giorni.⁵⁰

Il personalismo valorizza una persona dotata di libertà e di ragione, impegnata ad autenticarsi nel processo di comprensione-trasformazione della propria realtà quotidiana, in vista di una nuova società. Il problematicismo a sua volta porta con sé la ricchezza del razionalismo pedagogico di Bertin. È solo vivendo fino in fondo la problematicità dell'esperienza che la persona coglie, interiorizza e pratica l'autentica e significativa essenza della propria libertà e della propria ragione, in direzione di una meta assiologica che la impegna a scelte e a ripetute sofferenze esistenziali. Il comune ideale educativo al quale si vuol giungere tramite il personalismo e il problematicismo non può che avvalersi dell'impegno (identità) e del conflitto (diversità), che a loro volta sono rivolti ad una pedagogia intitolata al dialogo.

Mi sembra opportuno riportare ciò che d'Arcais pensa a riguardo:

*"Occorre liberarci da tutte le opposizioni dualistiche, per riconoscere le diversità e le differenze, senza che da ciò possa conseguire un'impossibilità di dialogo. Che è confronto, sempre, e apertura all'altro: per una comprensione reciproca, a livello interattivo, per un'auspicabile integrazione, che non deve significare livellamento uniforme o conformistico e nemmeno identità hegeliana, risultato della sintesi"*⁵¹

L'obiettivo delle due correnti è quello di poter realizzare una Progettazione esistenziale che metta al centro una persona multidimensionale, ecosistemica ed integrale.

Prima di descrivere il progetto al quale problematicismo e personalismo mirano, è necessario soffermarsi brevemente sulla loro epistemologia pedagogica.

1.1 L'epistemologia pedagogica del personalismo e del problematicismo

Punteremo l'attenzione sulla metodologia della ricerca (teoria-prassi-teoria) e sull'oggetto di investigazione (persona-personalità), ma prima di far questo è fondamentale partire dall'idea che, entrambe le correnti apprezzano la presenza della filosofia dell'educazione come istanza teoretica⁵²

⁴⁹ L'orizzonte spiritualista percorre il proprio sentiero diretto a comprendere e a dare significato valoriale all'esperienza quotidiana reggendosi su gambe ontologiche- trascendenti. La ragione dell'uomo non basta. Rivendicare, infatti, una sua autonomia cognitiva significa naufragare nello scetticismo e nel relativismo: dove tutto sarebbe possibile, tutto sarebbe lecito. È una lettura dogmatica del razionalismo che ovviamente il problematicismo non può accettare. L'orizzonte personalista si basa su venature storiciste ed epistemologiche, in grado di sdogmatizzare gli assunti dell'ontologismo spiritualista. Cfr. M. Contini e A. Genovese, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

⁵⁰ *"Il soggetto agente è persona, non solo perché il suo agire lo riporta a sé, ma perché si tratta di un agire che, compiuto per sé, si riporta tutto nell'in sé, onde la persona si forma, si educa"*. Cfr. G. Flores d'Arcais, *Pedagogie personaliste e/o pedagogia della persona*, op. cit.

⁵¹ Cfr. *ivi*.

⁵² La filosofia dell'educazione è istanza teoretica perché la pedagogia senza orizzonti universali rischia di rimanere prigioniera in sistemi storicamente datati: determinati e contingenti, quindi rischia di opacizzarsi dentro i singoli sistemi formativi o di tramontare nella prassi delle mere procedure-apparecchiature didattiche.

e come criterio metodologico in quanto quest'ultimo conduce alla distinzione necessaria tra il ruolo della filosofia dell'educazione e la pedagogia.⁵³

La loro attenzione è per quelle sfere della vita personale intenzionalmente declassate e negate dalle socio-culture dominanti, nella prospettiva di una progettazione esistenziale che ponga al centro la formazione dell'uomo e della donna nella dimensione il più possibile integrale.

Viene ad affermarsi, così, la cosiddetta *Pedagogia del no*, intesa come opposizione radicale a tutto ciò che porta ad impoverire e a paralizzare lo sviluppo multidimensionale delle età generazionali: no alla frustrazione e all'inibizione emotivo-affettiva, no alla discriminazione e all'emarginazione sociale e culturale, no al conformismo intellettuale, no al cattivo gusto e alla mutilazione estetica, no all'alienazione e allo sfruttamento della sfera lavorativa.

Una pedagogia di questo tipo non può che ricorrere ad un'*Educazione in situazione* perché accetta e sfida la complessità e la problematicità dell'esperienza educativa. Il modello educativo scelto per intervenire non sarà statico ma pronto ogni volta ad adattarsi alle difficoltà e alle problematicità della situazione.

La metodologia della ricerca ha la morfologia "triangolare" della pedagogia secondo la sequenza teoria-prassi-teoria. La scienza pedagogica, infatti, non si costruisce muovendo dai fatti educativi per poi giungere alle congetture teoriche, ma si costruisce piuttosto partendo dalle teorie e dal successivo loro "controllo" mediante i fatti educativi, passaggio obbligato e vero banco di prova delle teorie. L'aspetto prasseologico ha il compito di problematizzare le teorie, per poi poterle confutare.

Le due correnti, che si fondano su principi metodologici di stampo razionalista-deduttivista, hanno come pilastri logico-epistemologici che guidano un'educazione autentica: la struttura dialettica, lo sguardo fenomenologico e l'orizzonte del possibile.

La struttura dialettica chiama in causa l'antinomia, i cui poli costitutivi rappresentano le finalità corrispondenti alle esigenze educative maggiormente in contrasto. Tali poli permettono la delimitazione di un campo educativo aperto alla comprensione dell'universalità delle forme in cui l'esperienza educativa si manifesta.⁵⁴ Sono i binomi io-mondo, natura-cultura, individuo-società, fede-scienza, i nuclei problematici che la pedagogia deve affrontare per giungere allo sviluppo della persona- personalità.

Lo sguardo fenomenologico chiama in causa l'universalità per la formazione di una coscienza non solo individuale ma anche collettiva. Questo approccio assicura identità e presenza alle molteplici e possibili forme attraverso le quali può essere ipotizzato e realizzato un progetto esistenziale nel nome della multidimensionalità e dell'integralità della vita personale.

L'orizzonte del possibile permette un'apertura al futuro, nel rispetto ad una fedeltà dell'idealità e un'aderenza alla realtà che implicano una coscienza intenzionale che matura come consapevolezza dell'unità profonda che deve interconnettere passato, presente e futuro.

Per il personalismo è la fede ciò che permette di dare risposta ai grandi interrogativi della vita, mentre per il problematicismo è la ragione. Nonostante alcune polarità conflittuali appare fuori discussione il comune progetto esistenziale.

Fatte salve le convergenze tra le due correnti, sia per quanto riguarda la metodologia che per l'oggetto d'investigazione, ci sono in ogni caso divergenze ermeneutiche e metodologiche da non sottovalutare.

⁵³ La filosofia dell'educazione persegue un duplice compito: il primo è quello di tracciare la complessa fenomenologia dell'esperienza educativa, rintracciabile nella legge categoriale del suo processo; il secondo compito fa tutt'uno con la scelta del modello pedagogico in grado sia di essere "fedele" all'orizzonte limite, sia di essere "congruente" alla realtà storico-sociale. Anche la pedagogia persegue un duplice compito: il primo fa tutt'uno con la presa di coscienza dell'universalità dei possibili modelli attraverso cui è stata organizzata la vita educativa in ordine ad un principio teleologico; il secondo è quello di dare progettazione esistenziale al modello pedagogico sul quale si è formalizzata l'opzione della filosofia dell'educazione. Cfr. M. Contini e A. Genovese, *Impegno e conflitto*, op. cit.

⁵⁴ Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

1.2 Le divergenze fra problematicismo e personalismo

Le divergenze fra le due correnti riguardano la meta filosofica, il fine dell'educazione e i congegni investigativi.

Meta filosofica

Il personalismo poggia su fondamenta ontologico-assiologiche, mentre il problematicismo si regge su pilastri storico-culturali. Il personalismo dice sì alla filosofia dell'educazione a patto che sia dominante la sua natura essenzialista e subordinata a quella esistenziale invece molto cara al problematicismo. Nonostante intraprendano strade differenti entrambe trovano nella filosofia dell'educazione quel congiunto confine teoretico in cui vi è una fenomenologia dell'esperienza educativa intitolata al principio d'universalità.

Fine dell'educazione

Per il personalismo la finalità dell'educazione è la persona, per il problematicismo è la personalità; per il primo la persona è "ontologicamente" determinata in quanto essenza, valore assoluto, per il secondo la personalità è "storicamente" determinata in quanto esistenza, problema.⁵⁵

Le due correnti trovano, però, nel principio ultimo dell'integralità della vita personale un punto d'incontro nel segno dell'universalità della Progettazione esistenziale.

Congegni investigativi

Problematicismo e personalismo convergono nell'identificare il triplice sentiero inquisitivo (dialettico-fenomenologico-possibile), che conduce al traguardo di una persona-personalità integrale, multidimensionale, ecologica.

Il personalismo dice sì al pensiero dialettico, ma soltanto a partire da una fonte assoluta, che lo alimenta. Per il problematicismo invece l'antinomia è un fecondo congegno metodologico, un vero e proprio criterio regolativo.

Per quanta riguarda gli aspetti del fenomenologico e del possibile essi si trovano d'accordo sui loro potenziali antidogmatici e utopici anche se per il personalismo i due sentieri hanno inizio nella coscienza pura e non nella storicità della coscienza. Nel problematicismo invece, l'inizio è nella conoscenza critica e nella coscienza utopica di un'umanità quotidiana che vive nella storia per dare senso e significato alla propria contrada antropologica.

2. L'obiettivo comune delle due correnti filosofiche nella Progettazione esistenziale

Entrambe cercano di lavorare insieme e mirano ad un modello educativo che sia storicamente in grado di dare la parola sia alle istanze epistemologiche (categorie del "dialettico", del "fenomenologico", e del "possibile"), che vogliono raggiungere l'universalità della vita educativa, sia alle istanze prasseologiche (categorie della "scelta", "amore" e "impegno"), che tendono alla

⁵⁵ La persona non è fondata né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale) e neppure dalla loro reciproca integrazione. È un'entità-principio ontologico ed assiologica, dal momento che la sua essenza è presupposta alla coscienza o fa tutt'uno con il *per sé* della coscienza medesima. Soltanto il ricorso alla fede può garantire la realtà della persona: la sua autentica realizzazione, la sua integrale umanizzazione. A sua volta, la personalità appare esistenzialmente equipaggiata di soli atti di scelta che ne garantiscono la libertà e creano il vero sistema dei valori: scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra forme e contenuti diversi interni a ciascuna scelta. "L'idea di personalità dà luce all'orizzonte educativo quando progetta una vita libera da impostazioni dogmatiche ed unilaterali: solo la concreta esperienza dell'individuo e della società in cui l'individuo vive può determinare valori e significazioni concrete". Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

progettazione esistenziale di una persona che attraversa i tempi (infanzia, adolescenza...) e che popola i luoghi dell'educazione (formali: la scuola; non-formali: famiglia, associazionismo, chiese, enti locali; informali: mercato, cultura diffusa dai vecchi e nuovi alfabeti massmediologici ed elettronici).

Mentre nel paragrafo precedente è stato preso in esame il versante epistemologico di questa nuova pedagogia, ora ci concentreremo brevemente su quello prasseologico.

L'impegno è guidato da due principi: la scelta (intesa come valore della libertà) e l'amore (inteso come valore della solidarietà).

2.1 La scelta

Per le due correnti la scelta è il simbolo di una dimensione individuale della persona chiamata ad autoeducarsi alla coscienza della propria singolarità.

La scelta permette l'incontro tra la libertà del singolo verso Dio (per il personalismo) e la libertà del singolo verso se stesso, verso le sue infinite possibilità (per il problematicismo).

Tale principio fa da guida anche alla cosiddetta "pedagogia della scelta", in cui la categoria del "serio" risulta essere fondamentale per la costruzione di una nuova cultura, di una nuova società. Il serio mira al potenziamento del pensiero affinché possa comprendere maggiormente la realtà, ciò richiede all'uomo un forte amore per la ricerca e per la creatività.

La categoria del "lieve" invece, agisce da "*fecondo anticorpo sia nei confronti di una vita destinata a rinchiudersi dentro le pareti della solitudine individuale, sia nei confronti di una vita costretta a pagare pesanti pedaggi alla contingenza, alla quotidianità, al presente, sia infine nei confronti di una vita che nel mito di una cultura e di una scienza astratte e formaliste rischi lo spirito di pesantezza e di gravità che oggi appiattisce e opacizza gli infiniti orizzonti conoscitivi e demonici dell'umanità*".⁵⁶

2.2 L'amore

Per le due correnti l'amore è il simbolo di una dimensione intersoggettiva, propria di una persona aperta all'altruità, disponibile all'essere con gli altri nella moltiplicazione e diffusione del valore della solidarietà.

"L'amore, avendo origine nella demonicità, supera l'egocentrismo, ma sullo stesso piano della soggettività: è scelta, complicata spesso da cifre di irrazionalità nell'atto di attrazione-simpatia verso la personalità altrui, in quanto questa interessi in modo privilegiato la propria. La sua razionalità non consiste nella giustificazione della scelta, ma nel rendere tale scelta, mediante l'amicizia [...], stimolo allo sviluppo in sé e nell'altro, di valori personali negatori del proprio egocentrismo e di quello dell'altro: non è fondamento, ma svolgimento etico dell'atto preferenziale".⁵⁷

Personalismo e problematicismo non solo attingono agli stessi elementi dell'amore (cordialità, amicizia, disponibilità, cooperazione...) ma convergono anche nel porre in cima alla scala gerarchica della sua morfologia valoriale la comprensione e la solidarietà.⁵⁸

"La solidarietà a differenza dell'altruismo, non altera la personalità del singolo e dell'io, ma la mantiene intatta nel quadro di un'opera collettiva; a differenza della benevolenza non

⁵⁶ M. Contini e A. Genovese, *Impegno e conflitto*, op. cit.

⁵⁷ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

⁵⁸ La comprensione simboleggia la cifra anticognitivista della fenomenologia dell'amore e non implica il giudicare perché il giudizio crea una separazione tra chi giudica e chi viene giudicato. La solidarietà simboleggia la cifra intenzionale della fenomenologia dell'amore: il richiamo ad amare il prossimo non solo per perdersi nel mondo dell'altro ma soprattutto per soccorrerlo e aiutarlo.

rimane un'istanza puramente sentimentale, ma incide in profondità, poiché crea responsabilità e si misura nell'azione".⁵⁹

2.3 L'impegno

L'impegno, guidato dal principio dell'amore e della scelta, trova nella fede e nella ragione buone possibilità di realizzazione, perché riescono a garantire la libertà della persona e a dare un senso personale alla costruzione della vita morale e del mondo.

L'uomo impegnato è l'uomo che sceglie in direzione dell'integralità della persona, e non della sua alienazione, infatti, la pedagogia dell'impegno è pedagogia dell'opzione, dell'azione, della partecipazione. La pedagogia dell'impegno è parte integrante delle due correnti filosofiche, perché l'impegno etico-sociale le invita ad un comune richiamo alla disponibilità, alla cooperazione, alla responsabilità e alla solidarietà collettive.

3. Persona, Problematicità e Progettazione: i principi per il progetto comune

L'idea di uno sviluppo integrale della persona-personalità, è sempre esistita in ambito pedagogico anche se incontra delle divergenze in ambito ermeneutico (il conflitto è sulla natura della persona) e teleologico (il conflitto è sul destino della persona).

Quando l'educazione viene ripresa in ambito teoretico, le due correnti documentano un'immagine di persona caratterizzata da profonde diversità, ma quando si viene a contatto con i fatti educativi le identità e le analogie che riguardano l'idea di persona sono molto più evidenti.

La pedagogia funge da collante tra il problematicismo e il personalismo soprattutto in ambito epistemologico. Questo perché essa si regge su tre importanti principi che le assicurano identità teorica ed empirica: la Persona, la Problematicità e la Progettazione.

La Persona assegna alla pedagogia la finalità dell'educazione: l'orizzonte della multidimensionalità e dell'integralità della vita educativa.

La Problematicità assegna alla pedagogia la metodologia per poter dar senso e significato alla vita educativa: il metodo antiautoritario e antidogmatico quindi pluralista.

La Progettazione assegna alla pedagogia il criterio empirico ed operativo per far sì che il soggetto in età evolutiva possa diventare persona.

Quindi si può parlare di una pedagogia della persona o anche di una pedagogia personalistica, a riguardo ben si esprimono Santelli e d'Arcais.

"La pedagogia personalistica attuale sembra configurarsi come critica, problematica, di carattere riflessivo più che decisionistico, impegnata a elaborare, approfondire concetti, orientamenti, principi che rendano possibili le scelte educative"⁶⁰.

La pedagogia, basata su Persona, Problematicità e Progettazione, gode di un rigoroso, perché scientificamente fondato, modello epistemologico e di un altrettanto autorevole modello prasseologico.

"Una pedagogia della persona che [...] sia in grado di evidenziare la centralità e, dunque, il primato della persona, come soggetto-fine dell'agire educativo, è una pedagogia che cerca di eliminare qualsiasi presupposto a priori precostituito [...]. È una pedagogia che, valendosi del procedimento dialogico, ritiene di potere pervenire a quell'incontro interpersonale, in cui la partecipazione tende alla comunione, la coesistenza alla convivenza, e il potenziale contrasto si conclude nell'amicizia. È pedagogia che ritiene di individuare nel diritto di vita il principio

⁵⁹ G.M. Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano, 1953, p.115.

⁶⁰ L. Santelli, *Per una pedagogia neopersonalistica*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, op. cit.

fondamentale dell'essere di ciascuno e di tutti i diritti che l'esistenza storica dell'umanità è in condizione di individuare, di giustificare, anche ai fini della reciproca tutela [...]"⁶¹

⁶¹ G.Flores d'Arcais, *Personalismo pedagogico o pedagogia della persona?*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, op. cit.

PARTE SECONDA

Il pensiero filosofico di Vittorina Gementi

Vittorina Gementi è stata una grande pedagogista del nostro secolo, riconosciuta sia a livello italiano che internazionale perché si è dedicata interamente al recupero e all'educazione dei bambini cerebrolesi, fondando un istituto medico-psico-pedagogico, la Casa del Sole, e ideando un metodo che ben riassume il suo pensiero filosofico, il Trattamento Pedagogico Globale. Nonostante questo, è ancora poco conosciuta in Italia. Il mio intento, infatti, è proprio quello di presentarla innanzitutto come persona e come donna che ha messo al centro della propria vita gli altri, cercando in particolar modo di presentare il suo pensiero filosofico: l'idea cioè, che lei aveva della vita, dell'uomo e dell'educazione.

Non a caso nella parte precedente al mio elaborato ho voluto trattare due importanti correnti filosofiche che hanno influenzato il suo pensiero. La Gementi riconobbe il Personalismo, in particolare quello di Mounier, come la corrente filosofica nella quale le sue idee trovavano maggiori affinità. Il Problematicismo, invece, non è stato preso in considerazione dalla pedagogista, ma vi sono in ogni caso delle forti analogie con il pensiero di Bertin che non possono essere trascurate da chi tenta di ricostruire in maniera organica il suo pensiero.

Vorrei subito citare un passo dei suoi scritti che, a mio parere, la presentano bene sia come donna, come educatrice e come pedagogista.

*«... vivere insieme per verificare i concetti di coscienza di sé, dignità dell'uomo, rispetto della vita, solidarietà, responsabilità, condivisione [...] promuovere la persona attuando un rapporto educativo personalizzato, un dialogo rispettoso, una proposta stimolante e gratificante; privilegiare la corretta relazione interpersonale come dono reciproco e rivelazione inesauribile del mistero di ogni uomo; proporre attività libere e molto rispettose dell'età e dei bisogni individuali e sempre arricchenti la persona».*⁶²

Prima di analizzare il suo pensiero, vorrei soffermarmi su un'importante figura femminile a cui lei si è molto ispirata, mi riferisco ad una delle più importanti pedagogiste del Novecento: Maria Montessori.

Capitolo quarto

1. Le basi Montessoriane

Maria Montessori nacque a Chiaravalle, in provincia di Ancona, nel 1870 e morì nel 1952 nei Paesi Bassi, dopo una vita operosissima. Fu la prima donna in Italia a laurearsi in medicina a Roma, e si dedicò con grande impegno all'educazione dei bambini anormali. Contribuì all'elaborazione della "pedagogia scientifica" insieme a un altro medico del Belgio, Ovide Decroly.

Dalla medicina, sia la Montessori sia Decroly, arrivarono alla pedagogia emendativa attraverso la psicologia, ma, mentre lo studioso belga ideava e attuava il metodo globale⁶³, sulla base della "funzione di globalizzazione" da lui tanto studiata, la dottoressa adottava un

⁶² Cfr. V.Gementi, *Lezioni alle educatrici dei Centri per adulte 1983 e 1985*, in *Un'intuizione alla prova del futuro, spazi di progetto per l'handicap adulto*, Atti del convegno, 10° Anniversario della morte di Vittorina Gementi, 5 giugno 1999.

⁶³ Decroly sostiene che il programma delle attività educative deve realizzare la convergenza dei contenuti culturali intorno ad un interesse centrale (principio dell'unità), adeguarsi ai livelli e alle caratteristiche mentali dei singoli soggetti (principio dell'individualizzazione dell'apprendimento), prevedere un insieme di conoscenze che consentano agli alunni di inserirsi positivamente nella vita (principio dell'adattamento all'ambiente) e, infine, promuovere lo sviluppo di tutti gli aspetti della vita infantile (principio dell'integrità dello sviluppo). Il programma per Decroly deve rispettare numerosi criteri, deve fondarsi sulla psicologia del fanciullo e sulle esigenze della società, in particolare deve tendere all'unità, nel senso che le singole parti devono congiungersi tra di loro, formando un tutto indivisibile.

procedimento opposto: quello analitico. La Montessori notò che gli esercizi analitici davano risultati positivi nella rieducazione degli handicappati e pensò di valersene anche per la formazione dei bambini normali, ovviamente con le opportune integrazioni in una più ampia prospettiva pedagogica. *“Fin dal 1898-900 mi dedicai all’istruzione dei fanciulli deficienti, credetti d’intuire che quei metodi non avevano nulla di speciale all’istruzione degli idioti – ma contenevano principi di educazione più razionale di quelli in uso: tanto che perfino una mentalità inferiore poteva esserne ingrandita e svolta. Questa intuizione divenne la mia idea dopo che ebbi abbandonato la scuola dei deficienti; e a poco a poco acquistai il convincimento, che metodi consimili applicati a fanciulli normali, avrebbero svolta la loro personalità in modo meraviglioso, sorprendente”*.⁶⁴

La sua tesi è che il soggetto anormale richiede un intervento che sia prevalentemente educativo, infatti, esso non ha solo bisogno di cure e assistenza, ma necessita di un approccio che porti alla modificazione complessiva della sua personalità.

Il suo interesse per i bambini anormali la indussero a numerosi studi su Itard e Séguin⁶⁵, che furono i primi medici ad occuparsi d’educazione nel campo della deficienza mentale e dell’idiozia.

Nel 1907 nacque la prima “Casa dei bambini”, che aveva due importanti finalità: una sociale (per accogliere i piccoli in un ambiente “adatto” durante l’assenza dei genitori impegnati in un lavoro extradomestico) e una pedagogica (educare i bambini e le stesse famiglie).

1.1 Le condizioni metodologiche della nuova pedagogia scientifica

La Montessori non ha dubbi sul fatto che la pedagogia abbia bisogno di un rinnovamento profondo in direzione scientifica, ed è anche convinta che l’introduzione della scienza nel campo dell’educazione esiga un’osservazione obiettiva del soggetto, il quale dev’essere conosciuto se si vuole educarlo. *“Misurare la testa, la statura ecc. non significa, è vero, fare della Pedagogia; ma significa seguire la via per giungervi, perché non si può educare alcuno se non si conosce direttamente”*.⁶⁶

Oggetto d’osservazione, per la pedagogista, non è il bambino in sé studiato in laboratorio, ma è costituito dalla scoperta del bambino naturale, sorpreso nella sua autenticità e, dunque, non solo quello che si rivela nella situazione artificiale del laboratorio o nella scuola (proprio quest’ultima ne reprime con i tipici metodi costrittivi ogni espressione di spontaneità).

All’epoca della Montessori, una vera e propria pedagogia scientifica non esisteva, era qualcosa di cui vagamente si parlava. La Pedagogia Scientifica per la Montessori non era la semplice applicazione di discipline come l’antropometria e la psicomètria in ambito pedagogico. Se fosse stato solo questo sarebbe stato molto semplice e piuttosto riduttivo per chi da sempre si era occupato di educazione.

Per lei è stata molto importante l’introduzione della Pedagogia, come facoltà autonoma, all’interno dell’Università di Roma, staccandosi finalmente dalla facoltà di Filosofia che da sempre l’aveva considerata come una materia secondaria, anche se in un primo momento, continuò il proprio cammino accanto alla filosofia, senza lasciarsi toccare né tanto meno trasformare dalle altre discipline come l’Igiene Pedagogica, l’Antropologia Pedagogica e la Psicologia Sperimentale.

⁶⁴ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, Magliione e Strini, Roma, 1935, in particolare p.27.

⁶⁵ M. Montessori considerava Itard e Séguin i legittimi fondatori di una pedagogia scientifica in senso moderno, perché non si limitarono ad elaborare strumenti e tecniche d’osservazione ma si preoccuparono di modificare la personalità dei soggetti con i quali entravano in rapporto. A Itard, la Montessori riconosce il merito storico di essere stato il primo che abbia tentato una metodica educazione dell’udito, riuscendo a rendere udenti i sordastri (egli ebbe in cura un fanciullo idiota, detto il selvaggio dell’Aveyron, al quale il medico francese estese a tutti i sensi quei metodi che già avevano dato per l’udito dei risultati positivi). Di Séguin invece, la Montessori apprezza in particolare l’idea che il metodo fisiologico, cioè un metodo che ha a proprio fondamento lo studio individuale dell’allievo e nei procedimenti educativi l’analisi dei fenomeni fisiologici e psichici, deve nascere anche per i fanciulli normali, segnando così la rigenerazione di tutta l’umanità. La stessa pedagogista si dichiara essere l’erede del lavoro che i due medici hanno perseguito per molti anni. Cfr. *ivi*, in particolare p.28 e sgg.

⁶⁶ *Ivi*.

La scienza si era rivelata molto utile per lo studio del bambino, ma nonostante questo, ciò che preoccupava la Montessori era la nuova figura del maestro che non doveva essere uno scienziato, ma un maestro.

Lo scienziato, per essere anche un bravo scienziato, non deve solo conoscere i meccanismi, ma deve avere uno spirito da innamorato per la scienza, deve poter perdere se stesso per la scienza, deve sacrificarsi per essa, perché solo con una forte audacia può arrivare a delle grandi scoperte. Lo stesso vale per il maestro, che non deve conoscere solo i meccanismi e le nozioni da insegnare, ma deve avere una capacità d'entusiasmo, indescrivibile, che la stessa Montessori ha paragonato all'estasi del mistico. *“Cerchiamo di fondere in un'anima sola lo spirito di aspro sacrificio dello scienziato e quello di estasi ineffabile d'un tale mistico, e avremo completamente preparato lo spirito del maestro”*.⁶⁷

Per giungere alla pedagogia scientifica occorre passare attraverso una pedagogia della liberazione, che sveli il bambino segreto, quello che il laboratorio non può cogliere e che la scuola deforma e intristisce.

Per la Montessori è soltanto con l'assunzione di una psicologia della trasformazione che la pedagogia può recuperare l'autonomia di un sapere proprio e sfuggire al ruolo subalterno e applicativo di dati osservativi ricavati al di fuori della vita scolastica e, infine, conquistare la giusta posizione, attiva, della scoperta della autenticità psicologica del soggetto da educare.

Il bambino, infatti, merita d'essere l'oggetto delle più accurate ricerche e di un'opera formativa d'alto livello; egli è il “padre dell'uomo”, cioè il potenziale protagonista di una umanità migliore, purché si scopra il segreto dell'infanzia e se ne sviluppino interamente le straordinarie capacità. *“L'umanità -scrive la Montessori- può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli della pace e unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in corso di formazione”*.⁶⁸

La crescita del bambino consiste in un processo di liberazione della vita repressa da mille ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale. *“Il fattore ambiente è indubbiamente secondario nei fenomeni della vita: esso può modificare, come può aiutare o distruggere, ma non crea giammai. Le origini dello sviluppo sono interiori”*.⁶⁹

Egli è un “embrione spirituale”, cosparso di *nebulæ*, in altre parole ricco di misteriose energie intellettuali e fisiche.

Secondo la pedagogista rispettare la spontaneità e l'individualità dei bambini non significa abbandonarli a se stessi ma vuol dire fornirgli un materiale e un ambiente scientificamente strutturato per le loro attività, affinché il loro sviluppo sia il più naturale possibile. *“Un cardine fondamentale della Pedagogia Scientifica deve essere perciò una scuola che permetta lo svolgimento delle manifestazioni spontanee e della vivacità individuale del bambino. Se una pedagogia dovrà sorgere dallo studio individuale dello scolaro, sarà dallo studio inteso in questo modo - cioè tratto dall'osservazione di bambini liberi, cioè studiati e invigilati ma non compressi”*.⁷⁰

1.2 Il bambino, l'ambiente, e l'adulto

L'ambiente dell'adulto non è adatto per il bambino, perché risulta essere un insieme d'ostacoli che non lo aiutano a sviluppare le proprie capacità ma tendono a deprimerlo perché lo portano alla convinzione di non essere adatto e capace a fare determinate cose. Il bambino non è un piccolo adulto, ma una persona come l'adulto che però non ha ancora sviluppato tutte le sue capacità e la sua intelligenza.

⁶⁷ Cfr. *ivi*, op. cit., in particolare p.10.

⁶⁸ Cfr. *ivi*.

⁶⁹ Cfr. *ivi*.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, in particolare p.23.

Le attività del bambino devono essere stimolate in ambienti pensati appositamente per lui, dove possa esprimere se stesso e svilupparsi gradualmente. La Montessori, quindi, punta molto ad una scuola che sia a misura d'alunno, pensata per i bambini e non per gli adulti o per gli insegnanti.

L'adulto non deve sostituirsi al bambino, ma deve ritirarsi sempre in una passività attiva, perché l'opera dell'adulto non consiste nell'insegnare, ma nell'aiutare la mente infantile nel lavoro del suo sviluppo.

Nella "Casa dei bambini" l'insegnante deve assumere un atteggiamento di umiltà, di amore, di pazienza se vuole educare pienamente l'alunno alla vita intellettuale e al lavoro: l'umiltà permette all'adulto di non abusare della propria forza per tiranneggiare il bambino, ma di usarla al suo servizio; l'amore stimola e aiuta a capire la complessità dell'animo infantile; la calma e la pazienza permettono di seguire e sostenere la graduale crescita dell'educando.

La nostra pedagoga presenta un profilo psicologico di un bambino concentrato, che ripete senza distrazioni i suoi esercizi, disciplinato nella libertà e calmo, severamente occupato nel suo lavoro e capace di giungere, anche in età prescolastica, alla conquista delle abilità di scrittura e lettura. Secondo la Montessori basta sottrarre il bambino alle influenze negative dell'adulto e collocarlo in un ambiente adatto, nel quale possa liberamente esprimersi e rivelare così la sua autentica natura, colma di una straordinaria energia creativa e di insospettite potenzialità di sviluppo.

La scoperta del segreto dell'infanzia è molto importante per un educatore e un insegnante perché aiuta a comprendere che i bambini, anche se molto piccoli, hanno un continuo bisogno di liberare le loro tensioni creative per la costruzione della propria personalità. Educare nei primi anni di vita è importante perché è proprio in questo periodo che nel bambino si vengono a formare quelle connotazioni della personalità che poi permangono per tutta la vita.

1.3 Il bambino esploratore e costruttore

L'uomo è un esploratore fin dall'infanzia, il suo istinto di muoversi nell'ambiente, facendo continue scoperte, fa parte della sua natura. L'adulto, infatti, deve considerare il bambino che cammina, come un "esploratore", perché l'esplorare non è un'attività di distrazione dallo studio ma una delle attività più importanti per lo sviluppo della sua personalità.

La Montessori dava molta importanza al contatto diretto e alla manipolazione delle cose, infatti, movimenti o azioni anche molto semplici come il pettinarsi, il lavarsi, riordinare le proprie cose risultavano essere molto costruttivi, soprattutto perché tendevano a sviluppare in ognuno l'autonomia.

Secondo la pedagoga, l'adulto che interviene ogni volta che il bambino è in difficoltà in realtà non lo aiuta, ma lo reprime facendolo sentire incapace stabilendo la superiorità dell'adulto. In realtà il lavoro del bambino, è diverso da quello dell'adulto, perché il lavoro del bambino ha un fine interiore, la sua produzione è quella delle forze morali e intellettuali che mettono le basi dell'uomo futuro. L'adulto perfeziona l'ambiente mentre il bambino perfeziona l'essere.

"L'intelligenza rivolta a costruire – nota Bertin in uno scritto dedicato al metodo della Montessori – esige un atteggiamento severo da parte del fanciullo verso se stesso, e quindi concentrazione e non distrazione, silenzio e non chiasso, ripetizione degli esercizi e non divagazione, ordine e non confusione, calma e non febbrità. Il fanciullo normale è un bimbo tranquillo, concentrato e riflessivo".⁷¹

⁷¹ Cff. *ivi*.

1.4 L'embrione spirituale e le forme del suo sviluppo

Nell'esperienza infantile il pensiero e l'azione, la mente e la mano si devono sempre integrare. La Montessori ben esprime tale concetto nella definizione che lei dà del bambino, inteso come un "embrione spirituale", introducendo, così, una forte relazione tra lo sviluppo biologico e lo sviluppo mentale.

Come la cellula germinale può essere considerata un nulla, da cui trae origine il processo creativo dell'organismo, allo stesso modo (sul piano psichico) occorre ipotizzare uno stimolo vitale che costituisce l'embrione spirituale, inteso come l'individualità psichica dotata nelle sue originarie potenzialità. La segmentazione cellulare dà origine ai singoli organi, preposti a specifiche funzioni, attraverso centri di particolare attività operanti all'interno delle catene cellulari; la stessa cosa accade per la vita psichica che necessita di centri di sensitività particolare (o nebuli) che sollecitano e dirigono la formazione degli organi o delle funzioni psichiche.

"Nel neonato, anche psichicamente parlando, sembra che non vi sia nulla di costruito, proprio come non vi era un uomo già fatto nella cellula primitiva. Si ha al principio l'opera di accumulamento del materiale, analogamente a quanto abbiamo visto a proposito dell'accumularsi di cellule mediante la moltiplicazione. Nel campo psichico, questa attività che accumula opera grazie a ciò che ho chiamato "mente assorbente"; anche nel campo psichico gli organi si costruiscono attorno a punti di sensitività [...]. Da questi punti di sensitività non si sviluppa la psiche, ma gli organi della psiche. Anche in questo campo ogni organo si sviluppa indipendentemente dall'altro: così vengono a determinarsi il linguaggio, la capacità di calcolare le distanze, di orientarsi nell'ambiente, di tenersi ritto sulle gambe e altre forme di coordinamento. Ognuna di queste facoltà sviluppa un interesse indipendente l'uno dall'altro: e questo punto di sensitività è così acuto da condurre l'individuo a una certa serie di azioni. Nessuna di queste sensitività occupa l'intero periodo di sviluppo: ognuna di esse ha una durata sufficiente ad assicurare la costruzione di un organo psichico. Quando l'organo si è formato, la sensitività scompare [...]. Quando tutti gli organi psichici sono pronti, si uniscono tra loro per formare ciò che chiamiamo l'unità psichica".⁷²

Nell'opera *La mente del bambino*, la Montessori analizza l'embriologia moderna, non tanto per il contenuto scientifico bensì per le ricadute in ambito psicologico e pedagogico. In questo suo scritto emergeranno delle posizioni che mettono in discussione la teoria darwiniana dell'evoluzione lineare e deterministica, mettendo in risalto quella del fondatore dell'embriologia moderna, il dottor Wolff⁷³, il quale sosteneva che il determinismo ereditario e il preformismo non incidono sullo sviluppo della cellula germinale, perché gli studi sperimentali hanno dimostrato che nulla preesiste, e che l'essere si costruisce da sé. Si soffermò anche su De Vries, il fondatore della genetica sperimentale, il quale sosteneva che le trasformazioni negli esseri viventi non possono essere attribuite solo alle influenze dell'ambiente, perché molte di esse appaiono come spontanee e quindi la causa va ricercata nelle interiori attività dell'embrione. Da De Vries riprese anche la teoria dei "periodi sensitivi"⁷⁴, intesi come momenti privilegiati di particolare sensitività, rispetto a determinati aspetti evolutivi o acquisizioni comportamentali, come per esempio il linguaggio e il comportamento sociale.

La Montessori non nega la presenza di fattori ereditari. È, però, interessata a dimostrare che l'ereditarietà non introduce una sorta di preformismo, quindi, soprattutto per l'uomo, lo sviluppo si configura come un atto creativo o costruttivo e come il risultato delle attività esercitate dal soggetto sull'ambiente, piuttosto che l'esito di un necessario processo di pura e semplice maturazione bio-psichica.

⁷² M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, 1960.

⁷³ La Montessori studiò in particolare l'opera di Wolff intitolata: *Theoria generationis*.

⁷⁴ Il termine nebuli che la pedagogista utilizza per indicare i cosiddetti periodi sensitivi, cruciali per lo sviluppo, sono i momenti in cui l'embrione spirituale (il bambino), efficacemente e adeguatamente stimolato, raggiunge il proprio sviluppo assorbendo dall'ambiente i contenuti indispensabili per la crescita.

La struttura che regola l'attività dell'embrione spirituale e che attraversa le forme e i ritmi del suo sviluppo è, indicata dalla Montessori, nella tendenza del soggetto all'assorbimento inconscio dei dati forniti dall'ambiente. La pedagoga definisce la mente del bambino una mente *assorbente* perché l'apprendimento infantile è privo di volontà e coscienza. Il bambino, infatti, assorbe in sé l'ambiente, incorpora i dati del mondo esterno, realizzando per tale via la propria personalità e, nello stesso tempo, il proprio adattamento alla realtà.

*“Indubbiamente il periodo infantile è un periodo di creazione; nulla esiste all'inizio, ed ecco che circa un anno dopo la nascita il bambino conosce ogni cosa. Il bambino non nasce con un po' di intelligenza, un po' di memoria, un po' di volontà, pronte a crescere e a svilupparsi nel periodo successivo. Qui non si tratta di sviluppo, ma di creazione, la quale parte da zero. Il meraviglioso passo compiuto dal bambino è quello che lo conduce dal nulla a qualche cosa, ed è difficile per la nostra mente afferrare questa meraviglia. A compiere questo passo è necessario un tipo di mentalità diversa dalla nostra d'adulti. Il bambino è dotato di altri poteri, e non è piccola cosa la creazione che egli realizza: è la creazione di tutto. Egli crea non solo il linguaggio, ma plasma gli organi che gli permettono di parlare. Ogni movimento fisico egli crea, ogni elemento della nostra intelligenza, tutto ciò di cui è dotato l'individuo umano. Conquista meravigliosa che non è prodotta da una mente conscia. Gli adulti sono coscienti: se noi adulti abbiamo la volontà e il desiderio di imparare qualche cosa ci accingiamo a farlo, ma nel bambino non esiste né coscienza né volontà, poiché coscienza e volontà debbono essere create. Se chiamiamo cosciente il nostro tipo di mente adulta, quella del bambino dovrebbe essere chiamata inconscia, ma una mente inconscia non significa mente inferiore. Una mente inconscia può essere ricca di intelligenza. [...] Come ha potuto il bambino assorbire il suo ambiente? Proprio per una delle particolari caratteristiche che abbiamo scoperto in lui: un potere di sensibilità così intenso che le cose che lo circondano risvegliano in lui un interesse e un entusiasmo che sembrano penetrare la sua stessa vita. Il bambino assimila tutte queste impressioni, non con la mente, ma con la propria vita. L'acquisizione del linguaggio né è l'esempio più evidente. Potremmo dire che noi acquistiamo le conoscenze con la nostra intelligenza, mentre il bambino le assorbe con la sua vita psichica. Semplicemente continuando a vivere il bambino impara a parlare il linguaggio della sua razza. È una specie di chimica mentale che opera in lui. noi siamo recipienti; le impressioni si versano in noi, e noi le ricordiamo e le tratteniamo nella nostra mente, ma rimaniamo distinti dalle nostre impressioni, come l'acqua rimane distinta dal bicchiere. Il bambino subisce invece una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Il bambino crea la propria “carne mentale”, usando le cose che sono nel suo ambiente. Abbiamo chiamato il suo tipo di mente “mente assorbente”. È difficile per noi concepire la facoltà della mente infantile, ma senza dubbio la sua è una mente privilegiata”.*⁷⁵

Due sono per la Montessori le fasi dello sviluppo mentale del bambino in età prescolastica. Da 0 a 3 anni, il bambino, attraverso l'attività d'assimilazione della mente assorbente, accumula selettivamente le impressioni prodotte dal mondo esterno e provvede alla costruzione delle funzioni psichiche fondamentali della personalità.

Da 3 a 6 anni, il bambino da “creatore inconscio” diviene “lavoratore cosciente”, inizierà ad ordinare e organizzare il materiale sensoriale precedentemente accumulato. Questo passaggio è caratterizzato anche dallo sviluppo della “mente assorbente” che diventa invece “mente matematica”.

“Abbiamo parlato finora di un periodo dello sviluppo del bambino che abbiamo paragonato a quello dell'embrione. Questo tipo di sviluppo continua fino ai tre anni ed è ricco di avvenimenti perché è un periodo creativo. Nonostante ciò, lo si può considerare il periodo della vita che cade nell'oblio. È come se la natura avesse tracciato una linea divisoria; da una parte eventi che è possibile ricordare, dall'altra l'inizio della memoria. Il periodo che si dimentica è il periodo psico-embriionale della vita, che può essere paragonato al periodo prenatale fisico-embriionale, che

⁷⁵ M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit.

nessuno può ricordare. [...] Come nell'embrione fisico, nel periodo prenatale, gli organi si sviluppano uno per uno, organo separato dall'altro, così in questo periodo nell'embrione psichico si sviluppano funzioni separate. Noi non possiamo ricordare questo periodo, perché nella personalità non vi è ancora unità. L'unità potrà avvenire solo quando le parti siano completate. A tre anni d'età è come se la vita ricominciasse, perché allora la coscienza si palesa piena e chiara. Prima dei tre anni c'è creazione delle funzioni; e dopo i tre anni sviluppo delle funzioni create. Così, dai tre ai sei anni, quando il bambino conquista coscientemente il suo ambiente, entra in un periodo di vera costruzione. [...] nel periodo precedente il bambino era quasi un essere contemplativo, che guardava il suo ambiente con apparente passività, prendendo da esso ciò che gli serviva per costruire gli elementi del suo essere, in questo nuovo periodo egli esercita la sua volontà".⁷⁶

1.5 Deviazioni e processo di normalizzazione

Il bambino quando entra nella scuola dell'infanzia è quasi sempre, secondo la Montessori, un soggetto "deviato", cioè un bambino che per effetto delle inibizioni provocate dall'adulto e dal suo potere, ha subito un arresto nello sviluppo spontaneo del proprio embrione spirituale, per cui ha cercato forme di compensazione che ne hanno alterato l'autenticità e la creatività originarie. La Montessori classifica come forme di deviazione il gioco, il possesso, il potere e vede nella pigrizia, nella paura, le forme patologiche di espressione del mancato soddisfacimento dei bisogni dell'io. Vi è quindi una sorta d'immagine rovesciata del bambino cosiddetto "normale", in quanto nell'ottica montessoriana risulta essere un bambino normale quando ripete gli esercizi, cura l'ordine e si dedica ad un lavoro serio.⁷⁷

1.6 Il metodo

Le linee essenziali del metodo montessoriano risultano essere già presenti nell'esperienza della prima "Casa dei bambini". L'elemento più importante è l'ambiente speciale che offre la "casa", costruita a misura del bambino.

Un ambiente adatto e stimolante favorisce lo sviluppo naturale e creativo del bambino.

La scelta di denominare la scuola "Casa dei bambini" non è affatto casuale, perché il termine casa è molto vicino alle conoscenze del bambino, ma soprattutto perché da l'idea di una scuola o di ambiente molto simile a quello dove il bambino vive, anche se questa è una casa speciale, perché non è costruita *per* i bambini ma è *dei* bambini.

Una scuola-casa pensata e adattata appositamente per i bambini, dove nulla è lasciato al caso, ogni minimo dettaglio è stato studiato per lo sviluppo della loro autonomia.⁷⁸ La Montessori per delineare la funzione didattica dell'ambiente introduce la nozione di *esercizi di vita pratica*.

In questi esercizi, che risultano essere attività complesse, confluiscono le acquisizioni apprese dai bambini durante i loro esercizi di sviluppo, ad andamento analitico: per esempio gli esercizi analitici di coordinamento del movimento, possono essere utilizzati in atti più complessi come apparecchiare la tavola.

La "Casa dei bambini" non è un ricovero passivo dei fanciulli: ma una vera scuola di educazione, i cui metodi sono ispirati a razionali principi di pedagogia scientifica.

"Il nostro materiale per lo sviluppo dei sensi - chiarisce la Montessori - ha una storia sua propria. Rappresenta una selezione, basata su accurati esperimenti psicologici, del materiale usato

⁷⁶ M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit.

⁷⁷ Bertin sostiene che, il bambino montessoriano è un bambino laborioso, concentrato, serio e riflessivo che si dedica completamente al lavoro inteso come finalità e strumento della propria esistenza.

⁷⁸ L'arredamento della "Casa dei bambini" è costituito da: tavoli leggerissimi di diverse dimensioni, seggiolini e poltroncine, credenze e lavabi molto bassi per essere facilmente accessibili ai più piccoli, lavagne e quadretti appesi alle pareti ad altezza appropriata e di un ricchissimo materiale didattico.

da Itard e Séguin nei loro tentativi di educare i bambini deficienti e mentalmente menomati, degli oggetti usati come prove in psicologia sperimentale e di una serie di materiali da me designati nel primo periodo del mio lavoro sperimentale”.⁷⁹

Il materiale sensoriale è costituito da un insieme di oggetti raggruppati in base ad una particolare qualità fisica, come colore, forma, dimensione, suono, stato di ruvidezza, peso, temperatura ecc... Ogni gruppo rappresenta la stessa qualità, ma in gradi diversi, creando così delle gradazioni dove la differenza fra oggetto e oggetto varia regolarmente. “Simile criterio generico va però soggetto a una determinazione pratica che dipende dalla psicologia del bambino e sarà scelta con l’esperienza come adatto a educare solo un materiale che effettivamente ‘interessa’ il piccolo bambino e lo trattiene in un esercizio spontaneamente e ripetutamente scelto”.⁸⁰

Il bambino è libero di usare il materiale strutturato proposto dalla scuola, ma non può manipolare cose da lui spontaneamente scelte o giocare con esse, perché per superare i limiti del materiale e garantire un lavoro conservativo ci sono gli esercizi di vita pratica come pulizia della persona, delle stoviglie, manutenzione dei tavoli ecc.⁸¹

“Qualunque oggetto vogliamo usare per l’educazione sensoriale presenta necessariamente molte qualità diverse come peso, ruvidezza, colore, forma, dimensione, ecc... Come dovremo dunque procedere, perché la serie metta invece in rilievo una sola qualità? È necessario isolare, tra le tante, una qualità sola dell’oggetto. Questa difficoltà si supera appunto con la serie e le gradazioni: bisogna preparare oggetti identici tra loro in tutto, salvo che nella qualità, variante. Se si vogliono preparare oggetti che servano p. es. a far distinguere i colori, bisogna costruirli della medesima sostanza, forma e dimensione; e farli differire solo nel colore. [...] Dal lato psicologico, è poi noto che per rilevare meglio singole qualità bisogna, per quanto possibile, isolare i sensi: una impressione tattile è più chiara se si tratta di un oggetto che non conduce calore, cioè che non dia contemporaneamente impressioni di temperatura e se il soggetto si trova in luogo oscuro e silenzioso, dove cioè non ci siano impressioni visive né uditive che perturbino le impressioni tattili. Il processo d’isolamento può dunque essere duplice: nel soggetto, isolato da ogni altra impressione dell’ambiente; e nel materiale, con un sistema graduato secondo una sola qualità”.⁸²

La prima educazione infantile ha un carattere senso-motorio; l’oggetto col quale il bambino si rapporta, non è l’oggetto reale, l’oggetto della comune esperienza, ma un’astrazione materializzata, e cioè un oggetto costruito in modo tale da dare evidenza ad una qualità unica nelle sue differenziazioni. “Dare le qualità separate l’una dall’altra è come dare l’alfabeto dell’esplorazione: una chiave dunque che apre le porte delle conoscenze. Chi ha non solo classificato con ordine le qualità, ma anche già apprezzato le gradazioni di ogni qualità, può imparare a leggere nell’ambiente e nella natura tutte le cose”.⁸³

In conclusione, possiamo dire che della Montessori ciò che non ha convinto molto sono alcuni aspetti della sua pedagogia e del suo metodo: a partire dalla poca importanza riconosciuta al gioco e alla fantasia, l’eccessiva diffidenza nei confronti degli adulti, l’anticipazione degli apprendimenti strumentali, il rifiuto del materiale non strutturato, la sottovalutazione dei linguaggi e

⁷⁹ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

⁸⁰ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

⁸¹ F. Frabboni critica severamente la chiusura e la rigidità dell’esperienza educativa montessoriana, sia per quanto riguarda l’uso del materiale, sia per l’esigenza educativa di una formazione integrale della personalità che secondo lui non tiene in considerazione l’esperienza sociale e quella affettivo-estetica. Frabboni riconosce, però, al materiale montessoriano un valore inestimabile perché combatte l’occasionalità della vita scolastica. Nonostante il materiale sia frutto di una rigorosa e ingegnosa ricerca scientifica manca di genialità e di convertibilità, infatti, appare rigido, chiuso, scarsamente reinventabile e utile a preparare una mentalità tecnica e non scientifica. “Due grossi punti oscuri galleggiano nella sfera intellettuale teorizzata dalla pedagogista italiana. Il primo è costituito dallo scarso spazio concesso alle categorie dell’immaginazione, della fantasia, dell’avventurosità; in una parola della creatività. Il secondo va ascritto ai ristretti confini sociali accusati dai processi cognitivi, costretti nella camicia di forza di una concentrazione, di una serietà, di un impegno di marca prettamente individuale”. F. Frabboni, *La scuola dell’infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, pp.103-106.

⁸² M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

⁸³ M. Montessori, *La mente del bambino*, op. cit.

dei rapporti con i coetanei che invece la pedagogia contemporanea apprezza e riconosce come fattori fecondissimi di maturazione.

2. Presupposti e finalità del Trattamento Pedagogico Globale

Il Trattamento Pedagogico globale, è il metodo che Vittorina Gementi ha ideato, e che ormai da anni viene realizzato nella Casa del Sole⁸⁴, affinché il bambino cerebroleso possa avere una risposta personale e irripetibile ai suoi bisogni.

Il Trattamento Pedagogico Globale si basa su una concezione unitaria della persona e, pertanto, si propone, utilizzando tecniche riabilitative e proposte educative integrate, di favorire lo sviluppo armonico della personalità del bambino nel rispetto della sua globalità bio-psico-sociale. La visione globale impone di affrontare il problema del bambino cerebroleso:

- nella dimensione tecnico-specifica, perché il bambino ha bisogno di interventi specifici e professionali soprattutto per quanto riguarda la riabilitazione;
- nella dimensione umana, perché il soggetto necessita anche di interventi educativi che promuovano il suo sviluppo nel rispetto e nella valorizzazione della sua persona;
- nella dimensione socio-familiare, perché il bambino non può essere considerato fuori dal proprio contesto socio-familiare, in quanto la famiglia contribuisce al suo sviluppo, soprattutto attraverso la collaborazione con gli educatori.

Prima di descrivere il metodo, le tecniche e le strategie utilizzate, mi sembra opportuno chiarire alcuni concetti pedagogici ritenuti fondamentali dalla Gementi.

2.1 L'educazione

Per la Gementi educare non significa insegnare o istruire, ma significa aiutare la persona a realizzare pienamente se stessa, aiutarla a tirar fuori tutto ciò che ha dentro di sé, perché possa donarlo agli altri.

*“Io faccio un’azione educativa sul bambino anche quando gli insegno a tenere in mano il cucchiaino, ad aprire la porta piano, a salire sulla corriera alle quattro e non alle tre e mezza, a rispettare la tal persona..., ma faccio un’azione educativa solo se lo rendo consapevole, mentre se glielo impongo e lo pretendo non faccio senz’altro un’azione educativa perché se io lo rendo cosciente lui diventa domani autonomo in quell’azione, ma anche consapevole che la può fare o non fare secondo un certo valore. Se, però, io lo costringo a fare quella cosa perché così piace a me ed è regola così, lui sarà autonomo nelle cose, ma non sarà consapevole di essere autonomo”.*⁸⁵

La Gementi, nelle sue lezioni, faceva sempre riferimento ad un’affermazione del professor

⁸⁴ La Casa del Sole, fondata da Vittorina Gementi, è un’istituzione che ha mantenuto, nel travaglio storico della propria costituzione, la chiarezza dei principi ideologici da cui trae ispirazione operativa. È nata come Associazione di Enti pubblici e privati per offrire un servizio medico-psico-pedagogico volto al recupero dei bambini con compromissioni psico-fisiche lievi e medio-lievi. In seguito si è costituita come Associazione privata, riconosciuta come Ente Morale, rivolgendo il proprio intervento a bambini con esiti di cerebropatie infantili indipendentemente dalla gravità. L’ideologia che caratterizza i principi e la metodologia operativa è stata proprio definita: Trattamento pedagogico globale. Questo si basa su una concezione unitaria della persona e pertanto si propone, utilizzando tecniche riabilitative e proposte educative integrate, di favorire lo sviluppo armonico della personalità del bambino nel rispetto della sua globalità. La Casa del Sole si propone pertanto di realizzare un servizio d’aiuto al bambino nella condizione di minorazione provocata dalla cerebropatia, aiuti che devono realizzarsi nel rispetto della persona.

⁸⁵ V. Gementi, *Presupposti e finalità del trattamento pedagogico globale*, discorso contenuto in *Il dono del Sole*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 2003. È l’ultima lezione tenuta agli educatori della Casa del Sole il 16 settembre 1988, a conclusione dell’annuale corso d’aggiornamento. Questa, oggi, viene considerata il suo “testamento pedagogico”.

De Giacinto: *“Educare è una procreazione continua”*. Lei condivideva quest’idea, perché educare significava far sì che la relazione educatore-educando fosse realmente una procreazione, cioè un rapporto di collaborazione, dove le esperienze e i progetti venivano costruiti insieme. Infatti, secondo lei, nella relazione educatore-educando, i due soggetti costruiscono insieme il progetto da perseguire, perché il bambino lascia percepire all’educatore i suoi bisogni, e l’educatore in base a questi, fa delle proposte educative che mirano a soddisfarlo e a renderlo felice. L’educazione è, quindi, un processo di continua collaborazione con l’educando.

Per la Gementi educare significa trasmettere al bambino il valore della vita, significa renderlo consapevole che la sua vita è un dono, ma soprattutto che è un dono anche per gli altri. Se l’esistenza rimane chiusa in sé e per sé, non si sviluppa, non si realizza, è solo aprendosi e donandosi agli altri che assume significato. L’educatore trasmette questo valore nel momento in cui rispetta l’altro nella sua diversità, nel momento in cui agisce per l’altro e non per se stesso.

“Non c’è nessun bambino che nella società possa dirsi educato se non è diventato consapevole, perché solo allora saprà svolgere una mansione e la svolgerà in proporzione di quanto è consapevole e di quanto l’educazione è stata capace di renderlo tale”.⁸⁶

La Gementi insiste molto sulla differenza tra educare e operare, perché educare significa fare una proposta concreta, di vissuto, in cui il fine ultimo è la vita dell’uomo e non è il guadagno o l’interesse, che invece sono gli scopi dell’operare. Educare significa agire per l’altro, per il suo benessere, per la sua felicità, per la sua autonomia, non significa agire per se stessi o per la propria soddisfazione personale. Infatti, lei diceva che *“Tutti noi siamo qui non per fare gli operatori, ma per fare gli educatori...ho sbagliato! Per essere educatori; si fa l’operatore, si è educatore...c’è una differenza enorme”*.⁸⁷ Quando ci si impegna solo per l’operare o per il risultato, si rischia di dimenticare l’uomo e ciò accade se nell’educatore non è chiaro il fine dell’educazione.

Educare vuol dire promuovere nel bambino il suo senso di essere, di esistere e di valere, non significa assistere, perché assistere un bambino vuol dire sostituirsi ad esso, credendo di fare il suo bene. Spesso si aiuta il bambino a fare anche le cose che da solo non potrebbe fare ma, questo non è educare perché non si mira a rendere consapevole il bambino dei suoi limiti. Infatti, se egli non giunge a comprendere le sue potenzialità e le sue debolezze non potrà comportarsi autonomamente perché non sarà consapevole di ciò che sa fare e di ciò che non sa fare.

La Gementi riconobbe alcuni errori in ambito educativo che, secondo lei, non permettono di attuare un intervento efficace e rispondente ai bisogni del soggetto.

Se l’educazione è soddisfazione dei bisogni della persona, non si può avere la convinzione che ogni cosa possa essere insegnata. Volere a tutti i costi insegnare al bambino una determinata cosa non è educativo, in quanto, non è sbagliato desiderare che il soggetto si sviluppi e acquisisca nuove capacità, ma è sbagliato “pretendere” da lui delle cose di cui ancora non ne sente il bisogno. Questa azione comporta un’acquisizione di capacità non consapevole, che risulta non rispettare gli specifici bisogni educativi del bambino.

“Per educare io devo soddisfare i bisogni di quella persona, per renderla autonoma e consapevole, perché poi svolga mansioni nella società. Sembra di perdere tempo a soddisfare i bisogni del bambino di conoscersi e di conoscere il mondo, ma non è vero: lo portiamo invece alla conquista della sua autonomia e della sua consapevolezza, che egli raggiunge quando trova il piacere di fare una cosa, quando la fa per sé, non quando la fa perché gliela impongono. E siccome non è un uomo a sé stante, io devo aiutarlo a diventare autonomo e consapevole non solo per sé, ma per la famiglia, per il gruppo, per la società. Al bambino si deve dare ogni cosa al momento giusto per soddisfare il suo bisogno”.⁸⁸

⁸⁶ V. Gementi, *Presupposti e finalità del trattamento pedagogico globale*, in *Il dono del Sole*.

⁸⁷ Ivi.

⁸⁸ V. Gementi, *Presupposti e finalità del trattamento pedagogico globale*, in *Il dono del Sole*. In questo passo, vorrei far notare l’affinità con i periodi sensitivi (o nebuli) teorizzati dalla Montessori. Anche lei ribadiva il fatto che nel processo educativo si devono rispettare i cosiddetti periodi sensitivi del bambino, cioè quando è più predisposto all’apprendimento, o meglio quando sente di essere pronto o ne sente il bisogno.

La pedagoga fa riferimento in modo particolare ai bambini diversamente abili, con i quali il processo d'educazione risulta essere più difficile perché si fatica a capire quali sono i loro bisogni.

“Quante volte gli imponiamo un esercizio pensando che sia opportuno e giusto, ma ci siamo chiesti se lui ha questo bisogno, questa voglia? Prima occorre far emergere il bisogno e il desiderio, farne prendere coscienza, poi si arriva all'esercizio. È difficilissimo con un nostro bambino, ma l'educazione consiste proprio nel renderlo consapevole dei suoi bisogni. Capite che azione meravigliosa? Rendere consapevole l'altro dei suoi bisogni, rendere consapevole l'altro della sua dignità, renderlo consapevole della sua responsabilità”.⁸⁹

Un altro errore è il misconoscimento dei fini. Il fine ultimo dell'educazione è la valorizzazione della persona. Questo deve essere ben chiaro perché, quando si dimentica che il fine ultimo è l'uomo, si commette un grave errore, infatti, concentrandosi solo sugli apprendimenti non si riesce a dare spazio ai reali bisogni dell'educando.

L'altro timore della Gementi è il culto dei mezzi, il pensare cioè che il mezzo, nel nostro caso il materiale educativo, possa risolvere i problemi. Il materiale serve per fare meglio, serve per ottimizzare, ma non va a sostituire una relazione educativa e non deve prendere il posto dell'educatore. A tal proposito la pedagoga suggerisce: *“Però dopo il materiale costruito da voi (si riferisce alle insegnanti), studiate anche il materiale della Montessori, che è difficile da dare ai bambini perché è molto più piccolo, ma è molto più funzionale perché è molto più perfetto per dare certi valori. Questo non è il culto dei mezzi, è usare il mezzo perché ho ben chiaro il fine”*.⁹⁰

2.2 La figura dell'educatore

L'educatore è colui che promuove lo sviluppo armonico della personalità del bambino. Per sviluppo armonico s'intende uno sviluppo graduale nel rispetto dei tempi d'apprendimento d'ogni singolo bambino, ma s'intende anche uno sviluppo globale perché all'educatore non deve solo interessare la sfera cognitiva del soggetto, ma anche quella corporea, quella affettiva, quella sociale ecc.

Per la Gementi essere la mamma o la maestra di un bambino non significa essere automaticamente degli educatori perché, secondo lei, si diventa educatori solo quando si è in grado di riconoscere le potenzialità dell'educando e quando ci si mette a studiare per trovare i mezzi e gli strumenti con cui permettere a queste potenzialità di svilupparsi al massimo.

“Il maestro, ma anche il terapeuta, anche la mamma sono educatori. Quando? Quando conoscono le potenzialità della loro creatura e le fanno fare delle esperienze tali per cui questa creatura conosce anche lei le sue capacità, ne diventa consapevole e capace di metterle in atto per sé e per gli altri”.⁹¹

L'educatore, quindi, sente l'esigenza di studiare continuamente per verificare qual è il metodo migliore, qual è la proposta più adeguata. Egli non può fermarsi ad un risultato, perché ciò che si rivela essere efficace per molti bambini, non implica che sia una strategia valida per tutti. L'educatore non deve mai pensare di essere arrivato alla “soluzione” assoluta e perciò mettere in pratica sempre e solo quella. Non esistono soluzioni uniche, perché i bambini hanno bisogni educativi differenti a cui l'educatore deve rispondere in maniera altrettanto differente. L'educatore deve far sì che il bambino sia felice quando raggiunge il suo obiettivo, perché se egli non gode di una propria conquista vuol dire che non ne è divenuto consapevole, ma che l'ha fatta solo perché gli è stata chiesta e quindi non ne ha compreso il valore.

L'educatore deve far sì che il bambino faccia delle conquiste per se stesso, perché lui deve essere contento, non deve farle per rendere contento l'educatore o qualcun altro. Egli, quindi, deve conoscere le risorse del suo educando, le deve studiare continuamente, le deve verificare ma deve anche saper ascoltare, osservare e proporre.

⁸⁹ Ivi.

⁹⁰ Ivi.

⁹¹ Ivi.

La Gementi è in sintonia con il pensiero della Montessori: *“L’educatore è colui che ha lo spirito dell’aspro scienziato e quello di estasi ineffabile del mistico”*.⁹² Nelle sue lezioni, lei si sofferma molto su questa espressione, soprattutto sull’aggettivo “aspro” che descrive molto bene la natura del lavoro scientifico.

Il lavoro dello scienziato è aspro, assiduo, continuo, freddo, faticoso perché i risultati spesso non sono istantanei ma richiedono tempo, a volte mesi, anni. È proprio questa forte tenacia che permette agli scienziati di giungere a grandi scoperte. È importante che l’educatore abbia una preparazione scientifica, che possieda un metodo di ricerca, perché non deve agire in maniera casuale e spontanea, le sue scelte educative devono avere dei riscontri scientifici, devono essere mirate e avere delle finalità ben precise.

“Ma non può l’aspro scienziato essere educatore se non ha la capacità di entrare in un’estasi ineffabile”.⁹³

Solo la scienza, che è aspra, non mi porta ad essere un educatore ma ad essere uno scienziato, un eccellente tecnico professionista specializzato. Chi si occupa d’educazione, invece, deve essere un tecnico specialista “educatore”, in grado di unire alla scienza un’estasi ineffabile, cioè una gioia enorme e indescrivibile che l’educatore dovrebbe sentire dentro di sé. Per la Gementi l’estasi è uno stato emozionale, globale e così gioioso che permette di superare i limiti in modo tale che si possa entrare nella realtà dell’altro. Anche per la Montessori lo scienziato doveva avere questo spirito, affinché il suo lavoro non fosse paragonato a quello di un semplice tecnico. Per essere educatori, quindi, non basta un’eccellente preparazione scientifica, serve un qualcosa in più, che però non può essere una semplice materia d’insegnamento.

“La frase della Montessori, scritta all’inizio del nostro secolo, è ancora valida oggi, per tutti, ma per i nostri bambini diventa indispensabile perché, se io educatore, qualunque ruolo abbia, non riesco a studiare aspramente, a verificare, a provare e nello tempo a godere, a entrare in estasi ineffabile, non ce la faccio. E allora è giusto ed onesto che si cambi lavoro, perché siamo persone anche noi. Se noi entriamo in estasi, allora il nostro lavoro ci porta avanti, ma se non ci riusciamo, guardate che veramente facciamo del male a noi, più ancora che ai nostri bambini”.⁹⁴

Affinché l’intervento dell’educatore sia rispettoso della realtà del bambino è necessario che non sia un intervento settoriale ma globale. Far in modo che venga superato il problema della settorialità dell’intervento specifico⁹⁵ non significa che l’intervento debba perdere quanto a scientificità. Ogni intervento specifico diventa globale nel momento in cui il bambino viene considerato in tutte le sue dimensioni e la sua realtà differente viene riconosciuta e rispettata.

Un educatore che agisce tenendo sempre presente la dimensione globale del soggetto non significa che è privo di competenze, perché per essere educatori non è necessario essere specialisti o terapeuti. Un terapeuta, però, per essere anche un educatore, dovrà possedere, oltre alla preparazione nel settore di competenza, una conoscenza globale del bambino cerebropatico, quindi non solo della sua patologia ma di tutta la sua persona. L’educatore deve anche possedere accanto alla preparazione scientifica un equilibrio affettivo-emotivo e doti morali che lo rendano capace di sollecitare risposte di fiducia da parte del bambino.

La formazione dell’educatore trova i suoi momenti fondamentali nel rapporto con il bambino, nella riflessione personale, nell’aggiornamento professionale e nelle occasioni di confronto con gli altri educatori e terapeuti dell’équipe. Lavorare in équipe è molto importante, non solo per l’educatore, ma anche per tutti coloro che ne fanno parte, infatti, permette il confronto d’esperienze e d’opinioni, consente di comprendere meglio la condizione del bambino e di

⁹² Cfr. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

⁹³ V. Gementi, *Presupposti e finalità del trattamento pedagogico globale*, in *Il dono del Sole*.

⁹⁴ Ivi.

⁹⁵ Spesso il bambino è stato visto in un’ottica settoriale, questo comporta un intervento educativo altrettanto settoriale. Ciò accade quando chi si occupa di lui, il pediatra, il logopedista, il fisioterapista e l’educatore non hanno un rapporto collaborativo e di confronto, ognuno è come se si occupasse di una parte del bambino, però il bambino non è divisibile in parti perché rappresenta un’unità irripetibile, è una persona unica che va riconosciuta e rispettata nella sua globalità.

elaborare per lui un progetto che possa rispondere adeguatamente ai suoi bisogni e garantirgli il massimo sviluppo delle sue potenzialità. L'educatore, quindi, non è l'unico ad occuparsi di un soggetto, ciò vuol dire che può contare sia sul sostegno professionale che psicologico degli altri componenti dell'èquipe.

2.3 L'educando della Casa del Sole

Il Trattamento Pedagogico Globale è un metodo che è stato fin dall'inizio pensato e realizzato appositamente per i bambini cerebrolesi.

L'istituto, Casa del Sole, offre ancora oggi, un servizio diurno, incentrato sul trattamento pedagogico globale, per bambini con insufficienza mentale lieve, media e grave dall'età di 3 anni fino a 18 anni.

I bambini con compromissione gravissima sono invece accolti da un altro istituto, "Centro Solidarietà", in cui è sempre attuato un trattamento pedagogico globale. Sono poi attivi altri due centri, "Gruppo Famiglia" e "Centro Socio Educativo" per ragazze oltre i 18 anni.

La cerebropatia è il risultato di un danno causato da una malattia cerebrale insorta nella vita intrauterina o nella primissima infanzia ed ha pertanto la caratteristica dell'irreversibilità.

È ingenuo, ad oggi, sperare che la scienza o la medicina possano eliminare nel bambino cerebropatico le conseguenze di una lesione cerebrale, così da riportarlo all'integrità fisica e psichica. L'insufficienza mentale non è una caratteristica propria del bambino, ma è la conseguenza di una malattia o di un danno di natura irreversibile.

"L'handicap (la cerebropatia) non è un castigo, una disgrazia irrimediabile, un tabù e, tanto meno, pazzia; è la conseguenza umana di un evento traumatico".⁹⁶

La cerebropatia può dare conseguenze a livello corporeo, come avviene nei bambini affetti da paralisi cerebrale infantile, conseguenze a livello intellettuale ed esprimersi pertanto con le caratteristiche dell'insufficienza mentale più o meno grave, oppure può pregiudicare lo sviluppo dell'affettività compromettendo in grado più o meno marcato i rapporti relazionali o interpersonali.

Il Trattamento Pedagogico Globale non risolve il problema del bambino cerebroleso perché i danni cerebrali, come ho già detto, sono irreversibili. Questo tipo d'intervento permette, però, al soggetto di acquisire piena coscienza di sé e consapevolezza della propria condizione.

Per la Gementi è importante che sia ben chiaro, soprattutto ai genitori ed anche agli educatori, che il bambino non potrà mai liberarsi del suo deficit, questo però, non deve indurre ad un atteggiamento di rassegnazione o alla convinzione che tutto sia inutile, perché ciò che a noi appare inutile e non produttivo per i bambini risulta essere di fondamentale importanza per la loro vita.

2.4 I tempi dell'educazione

La Gementi si era resa conto che un intervento precoce poteva evitare al bambino cerebroleso ulteriori difficoltà. La Casa del Sole, infatti, oltre al servizio diurno, offre un servizio ambulatoriale, in modo particolare per i bambini d'età inferiore ai 3 anni. Questo servizio è molto importante, perché permette di soddisfare i bisogni fisioterapici e logopedici del bambino quando ancora è molto piccolo. Nel 1966 la Casa del Sole fu la prima istituzione in Italia ad offrire un intervento così precoce ai bambini affetti da gravi deficit cerebrali.⁹⁷

⁹⁶ V. Gementi, *Inno alla vita. Scritti, discorsi, interviste dal 1966 al 1989*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1991.

⁹⁷ Per la Gementi agire precocemente è fondamentale, ma ancora più di questo per lei è necessario un maggiore impegno nella medicina preventiva perché molte persone che presentano lesioni cerebrali avrebbero potuto avere meno compromissioni o addirittura non averne se ci fosse stata una medicina preventiva efficace. Questo, per lei, è di vitale importanza, perché l'intervento che si offre dopo il danno cerebrale in realtà non risolve più il problema, può solo cercare di far sì che la condizione non peggiori. Il momento della nascita è un momento molto delicato e importante, un errore può condizionare completamente non solo la vita del nascituro ma anche di tutte le persone che gli stanno accanto. Ecco perché la Gementi insisteva molto sul fatto che la medicina preventiva, i centri diagnostici, di verifica e

All'età di 3 anni il bambino cerebroleso può accedere al servizio scolastico offerto dall'istituto. La Casa del Sole, infatti, non offre solo un intervento riabilitativo, ma anche un intervento educativo scolastico. Attualmente vi sono sei sezioni di scuola dell'infanzia paritaria, dieci classi di scuola primaria parificata e otto classi di scuola primaria statale.

La scuola vuole aiutare i bambini e i ragazzi a dare senso alla propria esistenza, ponendo particolare attenzione alla persona e ai suoi bisogni, nelle loro dimensioni emotive, comportamentali, psichiche e relazionali. L'intervento scolastico si realizza attraverso percorsi individualizzati, quindi si adegua alle capacità di ciascun bambino e rispetta i diversi tempi d'apprendimento.

Nella progettazione per ogni singolo bambino viene incluso sia l'intervento scolastico che quello riabilitativo, per garantire così uno sviluppo armonico e globale della sua personalità.

È molto importante ricordare che la Gementi si è interessata di fornire interventi educativi anche per gli adulti, in modo particolare per coloro che nel periodo adolescenziale hanno frequentato la Casa del Sole, questo per far sì che il servizio educativo possa essere un punto di riferimento e di sostegno anche in età adulta. Ad esempio ci sono il centro Gruppo Famiglia (sorto nel 1981) e il Centro Accoglienza (sorto nel 1983) che offrono servizi molto particolari che mirano all'inserimento sociale del soggetto.

2.5 *L'ambiente educativo*

Per la Gementi l'ambiente in cui il bambino sviluppa le proprie potenzialità e intrattiene relazioni con l'educatore è molto importante, non solo per i bambini cerebropatici, ma per tutti i bambini, perché più l'ambiente è curato e stimolante più il bambino si sente a suo agio e accresce le proprie capacità. Per i bambini disabili, l'ambiente è funzionale allo sviluppo perché è uno strumento che favorisce la crescita armonica della persona nella sua globalità.

L'“ambiente educativo” è, per la Gementi, la complessa rete di rapporti che si forma attorno al bambino, rapporti costituiti da persone e cose che, in continuazione, gli inviano stimoli e messaggi a cui egli deve dare risposte adeguate. Perciò quando si parla d'ambiente educativo non s'intende solo lo spazio in cui il bambino fa le proprie esperienze, ma soprattutto le persone che interagiscono con lui e che, ogni giorno, creano continuamente situazioni educative.

*“L'ambiente diventa educativo, se tenta di rispondere ai bisogni del bambino, ma esso non è fatto solo di strutture, è fatto da noi, prima di tutto da noi, e ci chiede ordine, puntualità, armonia”.*⁹⁸

L'ambiente risulta quindi essere una condizione fondamentale per la crescita armonica del bambino, nel momento in cui è conforme ai suoi bisogni e alle sue capacità intrinseche. L'ambiente deve adeguarsi alle necessità del bambino con strutture architettoniche opportune, ma anche rispondere alle sue esigenze percettivo-motorie. Esso non deve costituire un caotico ammasso di informazioni, ma deve permettere un interesse esplorativo non dispersivo e promuovere esperienze concrete con finalità d'interiorizzazione logica del reale.

L'ambiente deve essere pertanto particolarmente curato nella qualità e nella quantità degli stimoli e delle proposte, perché mentre la ricchezza degli stimoli e la varietà delle situazioni vissute risvegliano l'interesse, la capacità d'apprendimento e la creatività del bambino non deficitario, questo stesso ambiente rischia di generare, nei bambini con insufficienza mentale, maggior confusione, maggior isolamento dalla realtà, apprendimenti difficili, precari e adattamenti passivi o reattivi. Sobrietà, dunque, nella scelta di arredi, materiale e attrezzature, ed ordine, pulizia, cura e armonia di colori, così che l'ambiente sia accogliente e procuri gioia, serenità e senso di sicurezza nel bambino.

di consulenza, ed i reparti di maternità siano sempre il più attrezzati possibile. Cfr. V. Gementi, *Il Dono del sole*, op. cit., in particolare p.180-181.

⁹⁸ V. Gementi, *Inno alla vita*, op. cit., in particolare p.168.

*“Il bambino handicappato, che incontra enormi difficoltà nel far funzionare la propria persona come unità e pertanto vive spesso in stato di ansia e di angoscia, deve trovare, oltre che nell’educatore, anche nell’ambiente un “contenitore” che lo aiuti a tenere insieme le parti della sua persona. Questo si può verificare solo se l’ambiente non è dispersivo, caotico, ma accogliente, strutturato ed ordinato sulla misura delle sue esigenze”.*⁹⁹

L’idea che la Gementi aveva dell’ambiente educativo è molto vicina a quella della Montessori, la quale non a caso è stata per lei il modello al quale ispirarsi non solo per la figura dell’educatore ma anche per l’ambiente educativo. L’idea di un luogo pulito, ordinato, accogliente, curato nei minimi particolari dove poter fare educazione, era per la Montessori un’idea nata prima per i bambini svantaggiati, poi però, si rese conto che era una condizione fondamentale per lo sviluppo di tutti i bambini. La Montessori ebbe le prime esperienze educative con bambini in condizioni d’inferiorità, la Gementi invece, inizialmente insegnò in una scuola pubblica, nella quale conobbe per la prima volta bambini che presentavano gravi disabilità, da lì iniziò a studiare e a sperimentare le modalità più adeguate per aiutarli. Entrambe hanno mostrato una grande sensibilità e un grande interesse per i bambini svantaggiati, hanno tentato di elaborare delle strategie educative, che poi si sono strutturate in un metodo, finalizzate a recuperare la dignità di persona che la loro condizione sembrava aver compromesso.

Al tal proposito la Montessori scrive: *“Bisogna saper chiamare entro l’anima del fanciullo, l’uomo che vi sta assopito. [...] Mi fu guida il gran rispetto alla loro sventura e l’amore che questi infelici fanciulli sanno destare in chi li avvicina”.*¹⁰⁰

2.6 L’atteggiamento pedagogico globale

In una lezione tenuta il 10 settembre 1986 al corso d’aggiornamento per gli educatori della Casa del Sole, la Gementi insistette sull’importanza di distinguere il “trattamento globale” dal “trattamento pedagogico globale” perché sono due realtà molto diverse.

Per “trattamento globale” s’intende un trattamento che considera la persona nella sua globalità, cioè un intervento che non mira ad analizzare le singole parti di cui una persona è costituita, ma tiene in considerazione i rapporti di interazione e interdipendenza tra loro.

Per esempio, un medico che nella cura di una malattia di un suo paziente dimentica la persona che vi sta dietro e pensa solo a come risolvere il problema non attua un trattamento globale. Oggi in medicina si sente il bisogno di attuare un trattamento globale perché il malato è prima di tutto una persona, che merita rispetto e comprensione. Il medico specialista, è un medico che può fare un trattamento globale se tiene in considerazione nella persona ammalata anche lo stato emotivo e affettivo e magari senza esprimere giudizi o fare diagnosi in settori di non competenza, può dare consigli e suggerimenti.

Quando si fa riferimento ad un bambino disabile, per trattamento globale intendiamo un approccio che non si limita a considerare le sue difficoltà ma che mette al centro le potenzialità possedute. Il soggetto non è solo ciò che non sa fare, ma è molto di più perché nasconde delle capacità delle quali non è consapevole. A volte è più facile mettere in risalto ciò che una persona non sa fare piuttosto che evidenziare i suoi punti di forza. Realizzare un trattamento globale significa, infatti, dare molto spazio a tutte le abilità e potenzialità possedute dal bambino.

Nella Casa del Sole si attua però, un “trattamento pedagogico globale”. Una sola parola in più rende quest’espressione carica di un significato molto diverso dall’altra, perché questo tipo di trattamento offerto al bambino è prevalentemente di carattere educativo. La proposta che viene fatta al bambino è basata sul presupposto della globalità, ma è prima di tutto una proposta educativa.

Ci si pone in atteggiamento educativo verso un’altra persona solo nel momento in cui si riesce ad avere un sufficiente controllo di se stessi e si è in grado tanto di dare quanto di ricevere.

⁹⁹ Cfr. E. Cantadori, *L’applicazione del pensiero di Vittorina Gementi nell’esperienza della Casa del sole*, in G. Giusberti, *Il trattamento pedagogico globale. Fondamenti teorici ed esperienze*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1996.

¹⁰⁰ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit., in particolare p.30.

*“Fare trattamento pedagogico globale è quindi molto difficile perché richiede un atteggiamento non voluto, in cui entra senz’altro l’intelligenza, ma in cui questa deve essere sostenuta da tutta la nostra sensibilità, affettività e capacità di controllo e di padronanza di noi stessi. Se non arriviamo ad avere questa padronanza di noi stessi saremo bravissimi terapeuti e dei bravissimi insegnanti, ma non saremo mai capaci di realizzare il trattamento pedagogico globale”.*¹⁰¹

L’educatore per poter attuare il trattamento pedagogico globale dovrà essere padrone di se stesso, ma la Gementi è consapevole che è una cosa molto difficile e che forse è uno stato che non si riuscirà mai ad ottenere pienamente perché *“l’emotività, infatti, gioca anche in noi educatori, sempre: vi garantisco che non posso dire che, se oggi sono riuscita a controllarmi un po’, domani riuscirò a controllarmi meglio; delle volte faccio di quei ruzzoloni che fan paura, poi però il desiderio di poter essere veramente e professionalmente un educatore mi aiuta a riprendermi e a non scoraggiarmi; noi dobbiamo possedere noi stessi per poterci donare e ricevere dagli altri, altrimenti non possiamo”.*¹⁰²

Affinché l’educatore possa concretamente sviluppare un atteggiamento pedagogico globale è necessario che sia continuamente aggiornato professionalmente e che sia anche uno “studioso osservatore” della realtà del bambino. Per la Gementi è molto importante che l’educatore sappia osservare attentamente un bambino, che non significa solo guardarlo quando svolge un’attività, ma significa saper cogliere tutte le sfumature comportamentali, psichiche ed emotive che una determinata azione può comportare. Questa capacità era considerata fondamentale anche dalla stessa Montessori, la quale specificò nel *Il metodo della pedagogia scientifica* che la capacità di osservazione del maestro, nell’ottica della pedagogia scientifica, era essenziale.

Essere “studiosi osservatori” del bambino vuol dire anche essere capaci di prevenirne i bisogni, perché il vero educatore dovrebbe riuscire a creare un ambiente adatto affinché il bambino possa soddisfare il suo bisogno ancor prima che egli ne sia divenuto consapevole.

Queste capacità non s’imparano né sui libri né all’università, sono dei perfezionamenti personali, proprio come la capacità di intuire i desideri del bambino. Il desiderio e il bisogno non hanno lo stesso significato, perché quando si parla di bisogni ci si riferisce alla promozione umana, all’azione educativa, ad un programma educativo, invece, quando si parla di desiderio si fa riferimento in maniera più profonda alla globalità della persona perché esso è ciò che spinge il bambino a sforzarsi, ad impegnarsi per arrivare al raggiungimento del suo obiettivo. Essere un educatore “studioso osservatore” significa anche possedere la capacità di conoscere le possibili reazioni del bambino di fronte alla proposta educativa. Conoscere le possibili reazioni del bambino permette all’educatore di fare delle scelte pedagogiche molto più mirate, adeguate e rispondenti ai suoi reali bisogni. Non è facile prevedere le reazioni, gli errori sono inevitabili ma permettono di conoscere meglio il bambino.

3. Il Personalismo nella Gementi: ricostruzione del suo pensiero filosofico

Dagli scritti della Gementi appare evidente che ella non ha svolto una ricerca di tipo filosofico nel senso tecnico del termine anche se a fondamento della sua concezione pedagogica vi è una visione dell’uomo, del mondo e di Dio chiaramente connotata in chiave filosofica. Lei stessa, nella sua onestà intellettuale, ogni volta che affrontava nelle lezioni argomenti filosofici, si affidava al pensiero di altri autori come Mounier, Maritain, Montessori, Rosmini, come a dimostrare la sua non competenza in materia. Ogni suo riferimento di natura filosofica era sempre giustificato e motivato.

Molti si sono interessati del pensiero filosofico della Gementi, un pensiero che in realtà non aveva una sua struttura ed un suo ordine, quindi chi lo ha studiato e lo studia ancora oggi sente il bisogno di rielaborarlo.

¹⁰¹ V. Gementi, *L’atteggiamento pedagogico globale*, lezione contenuta in *Il Dono del sole*, op. cit.

¹⁰² Ivi.

Il Monsignor Giovanni Volta¹⁰³, studioso del pensiero della Gementi, ha voluto mostrare come l'idea che la pedagogista aveva della persona fosse molto conforme con quella del personalismo di Mounier. Volta in una relazione, relativa proprio all'importante contributo del personalismo nella vita e nel pensiero della Gementi, scrisse:

“Di fronte a domande ‘come educare’ e ‘chi è colui che dobbiamo educare’ nasce l’interesse per il personalismo in quanto complesso di riflessioni svolte attorno ad un punto nodale: chi è l’uomo, quale è il suo valore, come cresce e come si rapporta. In altre parole, potremmo dire che studiare il personalismo è come accendere una luce sul sentiero che deve percorrere l’educatore, per permettergli di conoscere sempre meglio chi è l’uomo. Non si tratta perciò, nel nostro caso, di passare semplicemente in rassegna un pensiero, ma di arricchire la nostra comprensione del mistero dell’uomo e inoltre di meglio intendere il nostro rapporto con l’uomo, le possibilità di aiuto alla sua crescita e le modalità di questo aiuto”.¹⁰⁴

Secondo Volta, per la Gementi ha avuto molta importanza la fede cristiana, che non l'ha allontanata da una teoria filosofica, ma, al contrario le ha permesso di accedere ad un pensiero molto vicino alla visione cristiana. Nell'ottica della pedagogista sembra che le idee personaliste e quelle cristiane vengano a coincidere, ma è sbagliato pensare che esista un unico personalismo, è più opportuno pensare a molteplici personalismi proprio per rispettarne i diversi orientamenti, perché oltre al personalismo cristiano esiste anche un personalismo agnostico, i quali pur non differenziandosi nelle strutture più intime seguono percorsi differenti, per cui non troverebbero nessun vantaggio nel cercare di raggiungere dei compromessi.

Nonostante questo, Volta, ha cercato di evidenziare le istanze comuni del personalismo, inteso come corrente di pensiero filosofico articolato ma coerente, che include posizioni anche molto diverse.

Le istanze rilevate sono:

- il primato del concreto;
- la trascendenza dell'uomo;
- la socialità e l'autonomia della persona;
- dalla frammentazione all'unità del sapere.

3.1 Il primato del concreto

La prima istanza riguarda il primato del concreto rispetto all'astratto e del reale rispetto al pensato contro le ricorrenti tentazioni storiche dell'intellettualismo. Da ciò la diffidenza verso ogni teoria che tenda a costruire concettualmente l'uomo e che, secondo i diversi sostenitori del personalismo, tradisce l'autenticità dell'uomo stesso perché ne fa un'immagine povera e ingannevole.

L'uomo non è solo corpo ma non è neanche solo pensiero, perché queste due dimensioni sono legate in maniera indissolubile. Il pensiero, l'interiorità, in altre parole l'astratto dell'uomo si comprende molto più dal concreto, dall'azione, dal corpo che da altre teorie astratte.

Questo primato è molto importante per comprendere il pensiero della Gementi. Nella maggior parte dei casi, come abbiamo già detto, la cerobrapatia ha delle gravi conseguenze a livello intellettuale, quindi lo sviluppo del pensiero risulta essere seriamente compromesso. Allora che tipo di intervento si può progettare per un bambino, il cui pensiero non raggiungerà mai un determinato livello, se non un intervento concreto sul corpo? Questi bambini recepiscono la maggior parte dei messaggi solo attraverso il loro corpo perché anche se deficitario, è l'unico canale che permette all'educatore di instaurare una relazione educativa con il bambino. Per la Gementi, quindi, è assolutamente fondamentale affermare il primato del concreto sull'astratto, perché dichiarare il contrario vorrebbe dire che per questi soggetti non si può fare nulla per il loro sviluppo.

¹⁰³ Monsignor Giovanni Volta è vescovo emerito di Pavia dal 11 gennaio 2004.

¹⁰⁴ Mons. G. Volta, citazione in *Il trattamento pedagogico globale*, op. cit.

3.2 La trascendenza dell'uomo

La seconda istanza è decisamente collegata alla prima e riguarda la trascendenza dell'uomo rispetto alla natura. La natura è costituita dalle cose che ci circondano, essa si colloca in uno spazio, ha un suo ritmo, non ha un pensiero e non ha una libertà.

Anche l'uomo ha un suo ritmo e un suo spazio, ma a differenza della natura, ha un pensiero e una libertà che gli consentono di uscire dai suoi limiti e che gli permettono di andare oltre la realtà. La memoria, i progetti, le relazioni sono ciò che distinguono l'uomo dalla natura, perché mentre quest'ultima è determinata, come dimostrano l'ordine e il ritmo degli eventi, l'uomo è libero perché può fare delle scelte per la sua esistenza.

L'uomo trascendentale di Mounier contrasta con quello di Brunswick perché per il secondo *“l'universo è pieno di uomini che compiono i medesimi gesti nei medesimi luoghi, ma che portano in sé e suscitano attorno a sé universi più distanti tra loro delle costellazioni”*, mentre per il primo *“l'uomo può trascendere, ma non per questo si svincola dal proprio luogo e dalla propria situazione”*.

In Mounier, per esempio, l'uomo è trascendentale, ma ancora con i piedi per terra, in pratica non del tutto “svincolato” dalla realtà, con ciò Mounier rafforza il concetto riguardante il primato del concreto.

La Gementi pur avendo convalidato l'istanza precedente, è concorde nel riconoscere il carattere trascendentale dell'uomo. In riferimento ai bambini cerebrolesi, infatti, si rifiuta di pensare che oltre quei corpi non vi sia nulla. L'uomo non si esaurisce nel corpo, va oltre, perché se il pensiero risulta compromesso, non significa che il soggetto sia anche privo di sentimenti ed emozioni. Per la Gementi l'intervento educativo comincia dal corpo, ma non si ferma lì, perché l'educatore è chiamato ad educare, e l'educazione impedisce di agire solo nel corpo dimenticando che dietro vi è una persona.

3.3 La socialità e l'autonomia della persona

La persona vive, cresce e muore nel rapporto.

Non può l'uomo vivere in solitudine, perché ha bisogno degli altri e del mondo per realizzarsi, ma, soprattutto per accettarsi e riconoscersi.¹⁰⁵

Solo nel rapporto con gli altri l'uomo evita la condizione di solitudine. All'uomo, che vive per la socialità, non sono sufficienti le cose con cui interagisce perché ha bisogno di relazioni umane.

L'azione educativa, per la Gementi, parte dalla concretezza, ma questa si può realizzare solo dopo che l'educatore è riuscito ad entrare in rapporto con il bambino. I bambini cerebrolesi hanno un incessante bisogno di relazionarsi, perché nel rapporto che non è solo educativo ma anche affettivo, riescono a crescere, riescono a raggiungere la consapevolezza della loro condizione, dei loro limiti e delle loro potenzialità. Nella relazione il bambino prende coscienza di sé, comprende la sua identità ma soprattutto il suo valore.

Nelle relazioni, però, non tutto è positivo, perché ad esempio, un maestro può sia svegliare la persona che c'è in noi, ma può anche spegnerla; questo accade quando si emettono giudizi negativi che deprimono il soggetto e lo inducono a pensare che lui sia ciò che gli altri pensano. L'educatore quindi deve fare molta attenzione, perché specialmente con i bambini cerebrolesi, egli è responsabile della relazione ed anche dell'idea che il bambino ha di sé.

Nella relazione educativa, per la Gementi, si deve sempre promuovere l'autonomia dell'educando. Per autonomia non s'intende solo essere in grado di fare le cose autonomamente, cioè senza l'aiuto di un'altra persona, ma vuol dire riconoscere i propri limiti e fare tutto ciò che la

¹⁰⁵ Vedi in seguito il paragrafo dedicato alla relazionalità.

mia condizione mi permette di fare, chiedendo aiuto alle persone giuste quando invece il compito richiesto va oltre le mie possibilità.

3.4 Dalla frammentazione all'unità del sapere

Se oggi si vuol promuovere lo sviluppo del sapere, è necessario specializzarsi, ma la specializzazione potrebbe indurre alla diminuzione dell'importanza del sapere unitario.¹⁰⁶ Questo fenomeno può comportare, a livello educativo, la perdita dell'unità primaria della persona, infatti, ogni uomo non può essere ridotto alla sua intelligibilità, perché altrimenti non si riuscirebbe a comprenderlo pienamente, e si interverrebbe solo su ciò che appare manifesto.¹⁰⁷

Anche i bambini cerebrolesi sono persone, persone speciali che hanno bisogno di molte cure ed interventi specialistici. L'équipe, infatti, è plurispecializzata proprio per poter offrire al soggetto un trattamento non solo pedagogico ma soprattutto globale. L'équipe, quale organo indispensabile per il Trattamento Pedagogico Globale, rappresenta concretamente la globalità dell'intervento, perché ogni componente del gruppo non lavora in maniera indipendente, ma si confronta sempre con gli altri membri, ed insieme prendono le decisioni e progettano un percorso per il soggetto. Nel momento in cui ogni terapeuta condivide le proprie particolari osservazioni con gli altri, si tenta di ricostruire l'unità primaria di quella persona, cercando di considerarla nella sua globalità.

Quindi per la Gementi, la frammentazione del sapere, cioè la specializzazione dei terapisti, è fondamentale affinché l'intervento sia più efficace e mirato, ma non deve dimenticare l'unità del sapere, ovvero l'unità della persona perché altrimenti il trattamento non è più globale ma settoriale.

Capitolo quinto

1. La persona: centro dinamico di identità e differenza

L'attenzione che il personalismo ha nei confronti del concreto e del singolare, ha favorito un'analisi comportamentale e psicologica del soggetto, soprattutto per quanto riguarda il suo modo di operare, di sentire e di rapportarsi. Tale analisi, anche se importante, non è ritenuta sufficiente per comprendere fino in fondo la dignità della persona umana. Il personalismo ha rilevato che la persona viene dal di dentro, non dal di fuori, risaltando così il valore della coscienza e della libertà.

A tal proposito, Emilio Baccarini¹⁰⁸, studioso e collaboratore della Gementi, ha tentato di ricostruire sistematicamente il concetto di persona perché è la nozione più importante del suo pensiero filosofico e pedagogico.

1.1 Lo statuto identitario della persona

È importante che alla base di ogni azione, in particolar modo ci riferiamo a quella educativa, vi sia un paradigma filosofico. Per riflettere adeguatamente sulla persona vi è la necessità di un paradigma che possa permettere di cogliere il senso d'essere della persona nel rapporto tra identità e differenza.

Identità e differenza possono essere pensati come due principi antinomici, nei quali l'uomo non può riconoscersi in maniera assoluta in nessuno dei due, perché esso è allo stesso tempo sia

¹⁰⁶ Cfr. B. Martini, *Formare ai saperi*, Angeli, 2004.

¹⁰⁷ "In ogni società evoluta la funzione terapeutica si differenzia. Così è avvenuto nella cultura dell'Occidente: il compito di guarire è svolto dal medico per ciò che riguarda le malattie somatiche, dallo psicoterapeuta per i disagi di tipo psichico, emotivo e relazionale, e dal sacerdote per ciò che concerne i mali di natura spirituale. La differenziazione è utile e produttiva; è pensabile, però, un cammino in avanti, verso l'integrazione dei diversi saperi e pratiche terapeutiche". C. D'Angelo, *Oltre l'handicap. Esperienze e proposte a contatto con bambini autistici, down, cerebrolesi, ipoacustici*, Città Nuova Editrice, Roma, 1995.

¹⁰⁸ Emilio Baccarini è attualmente professore di filosofia morale al corso di Laurea di base in Filosofia presso l'università di Roma "Tor Vergata".

identità che differenza, quindi in lui permangono entrambi in quanto funzionali allo sviluppo della persona.

Questi due principi sono stati molto importanti per Bertin, il quale ha dovuto negare l'assolutezza di entrambi per poter giungere ad un principio che potesse adeguatamente rappresentare la problematicità dell'esperienza. Il principio di problematicità, che ha integrato l'idea di identità e differenza, è utile per comprendere la complessità, la pluridimensionalità e l'ambiguità del reale e dell'esperienza. L'uomo incorpora in sé il principio di problematicità perché nella sua identità, intesa come unicità ed irripetibilità, permane la differenza intesa come diversità dall'altro. Concetti così contraddittori sono fortemente integrati nel concetto di persona.

Infatti, per affermare la mia identità devo prima riconoscermi nella logica della differenza e cioè percepire me stesso a partire dall'altro. Quando si pronuncia il pronome "io", si è già arrivati al risultato di una sorta di costruzione identitaria, ciò accade solo dopo essersi trovati di fronte ad un "tu" che permette la percezione della propria condizione di soggetto.

Riuscire a chiarire lo statuto identitario della persona vuol dire riconoscere in essa il principio bertiniano perché identità e differenza convivono, non si escludono ma si integrano.

La Gementi per definire concettualmente la persona si affida alla definizione di Mounier "*la persona è ciò che non può essere ripetuto due volte*" riproponendo così la sua unicità e il principio di identità. Baccarini, che ha tentato di ricostruire il suo pensiero, giunge ad una definizione molto più articolata: "*la persona è come una vita donata a se stessa che si scopre come un compito obbedienziale e come autotrascendenza*".

Egli ha però riconosciuto comunque la difficoltà e la complessità di tale dimensione, considerandola ancora molto ambigua e sfuggente.

La persona è una vita donata a se stessa...

Ognuno di noi si percepisce come un essere vivente, dove il vivere non è la semplice passività dell'esistenza, ma la percezione di una condizione.

Scrivono Baccarini: "*Vivere significa scoprirsi come gratuità ontologica, l'uomo è un essere gratuito. Nella gratuità scopriamo una dimensione ontologica e ciò significa che ogni uomo è un valore assoluto, totalmente separato da qualsiasi altro riferimento. Gratuità significa l'assenza di qualsiasi altro riferimento, condizione per poterne cogliere il significato. Ogni persona è un prototipo, è paradigma a se stessa, non rimanda ad altri che a se stessa*".¹⁰⁹

La gratuità, filosoficamente spiegata, la si comprende nel momento in cui l'uomo si pone una domanda, apparentemente banale ma essenziale per la costruzione della propria identità: "perché esisto?". A volte anche se si è coscienti della propria esistenza, si fatica a comprendere il motivo, il perché della vita. Ovviamente a nessun farebbe piacere sapere che si esiste solo perché si serve a qualcosa o a qualcuno, questo ridurrebbe l'uomo ad uno strumento.

L'unica logica che riesce a dare significato alla vita, secondo Baccarini, è quella della gratuità, la quale ci permette di comprendere che la vita ci è stata donata in maniera disinteressata e che tale dono è stato uguale ma differente per ogni uomo.

Quando Baccarini afferma che la persona è un prototipo, intende dire che ognuno di noi è il primo modello di una serie, la persona è esclusivamente prototipo di sé stessa, perché non c'è ripetizione. Un uomo, anche se può avere delle somiglianze con qualcun altro, è identico solo a se stesso.

"Il semplice esistere della persona umana ne fa un essere assolutamente prezioso, un prototipo, perché è autosignificante, è un per sé che non rimanda a nient'altro".¹¹⁰ Quindi ognuno di noi è

¹⁰⁹ E. Baccarini, in *Handicap e relazionalità, Atti del Corso di aggiornamento marzo-maggio 1996*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1996.

¹¹⁰ Espressione tratta da un convegno, dal titolo *Aspetti valoriali della persona*, tenuto dallo stesso Baccarini in occasione dei "10 anni di Sorriso", 15 marzo 2008, Garda. Il "Sorriso" è un centro diurno per soggetti cerebropatici in età evolutiva, nato dal modello della Casa del Sole di Mantova.

originale e originario perché non ha bisogno di un modello precedente e non ha bisogno di nessun riferimento o contesto per aver significato. Dal punto di vista filosofico significa che ogni soggetto umano non ha bisogno di nient'altro per essere significativo.

Baccarini sa che questo argomento è molto caro alla Gementi, perché lei riconosceva in ogni persona malata o sana, disabile oppure no, una vita, una vita che aveva valore semplicemente perché esisteva. Una persona è vita nonostante l'aspetto fisico, mentale e quindi se Dio ha deciso di donarle la vita perché noi, che siamo uomini, non dovremmo riconoscerle la stessa dignità di qualunque altra persona? La dignità della persona è propria alla vita stessa.¹¹¹

L'uomo è unico, irripetibile, assoluto, ma è anche fragile e questa fragilità rivela come esso sia un essere bisognoso degli altri perché non può vivere in solitudine; questo suo bisogno è ciò che gli consente di entrare in relazione. Il fatto che l'uomo sia un essere bisognoso, lo rende sofferente, ma la sofferenza essendo parte integrante della sua vita non può essere eliminata.

La Gementi ha compreso che impegnare la propria vita per gli altri, in modo particolare per coloro che vivono in una condizione sempre bisognosa, come i bambini cerebrolesi, è l'esperienza che più avvicina al valore e al senso profondo della vita.

Essere dono significa che ciascuno è una totalità significativa, indipendente nella totale dipendenza nella quale si vive perché bisognosi di cure. Ricevere gratuitamente la vita come dono, è il segno che essa è valore. Il dono gratuito della vita è sempre un dono originale per ognuno, questo fa sì che la persona possa poi essere riconosciuta nella sua unicità e irripetibilità.

...che si scopre come compito obbedienziale...

“Vivere è obbedire”. È molto forte l'espressione che Baccarini utilizza per parlare della vita della persona, una vita che il personalismo aveva riconosciuto, invece, come libera.

L'uomo per definire e ricercare la propria identità, è costretto ad obbedire alla vita che non significa prendere ordini da altri, ma obbedire a se stessi e per se stessi.

Baccarini con questa dimensione richiama l'idea di un uomo come essere bisognoso, e quindi non totalmente autonomo. La vita pone l'uomo in questa condizione di falsa autonomia perché egli ha sempre bisogno degli altri per riconoscere se stesso. Il compito obbedienziale a cui fa riferimento Baccarini è il riconoscersi bisognosi degli altri, e ciò ci pone nella condizione di obbedire ad una nostra esigenza.

Per la Gementi questo aspetto è di vitale importanza perché permette di comprendere lo spirito dell'educatore che si occupa di soggetti disabili. Dedicarsi alla vita di un bambino cerebroleso e tentare di rispondere ai suoi bisogni per ottimizzare il suo sviluppo globale e armonico, significa obbedire alla vita, cercare cioè di far emergere anche in loro il valore e la dignità di persona che la malattia pare abbia voluto tenere occultata nella gravità della condizione.

...e come autotrascendenza.

Uno dei principali bisogni dell'uomo è quello di voler comprendere il senso profondo della vita, ma, per fare questo deve autotrascendersi, in pratica deve uscire da sé. Uscire da sé significa essere in grado di riflettere sulla vita accantonando tutte le condizioni materiali della realtà perché possono influenzare i pensieri e i giudizi.

Baccarini a proposito dell'autotrascendenza dell'uomo scrisse¹¹²: *“Uscire da sé significa che la mia identità non appartiene soltanto a me. La mia identità sarà il risultato di un processo di*

¹¹¹ Vittorina Gementi era profondamente religiosa, la fede è stata la sua guida, è ciò che ha dato spessore e sostanzialità al suo lavoro. Nonostante questo è riuscita ad elaborare un metodo nel quale si integrano i principi scientifici con quelli religiosi.

¹¹² La differenza fra trascendenza e autotrascendenza dell'uomo potrebbe non emergere in modo evidente. Per trascendenza, soprattutto per il personalismo, s'intende quella caratteristica fondamentale che distingue l'uomo dalla natura perché in grado di poter andare oltre la realtà, di poter progettare, guardare e non essere prigioniero dei confini.

identificazione in cui l'identità non è mai data per intero, ma sarà continuamente qualcosa che viene sollecitato dall'esterno, che cresce".¹¹³

L'uomo fa fatica a trovare il senso della vita soprattutto quando si trova di fronte alla sofferenza, perché non riesce a comprendere che è parte integrante e inalienabile della vita stessa. La sofferenza come mezzo di realizzazione del senso della propria vita e del proprio io, è vista, da chi ricerca il senso del vivere nel successo e nel guadagno come una follia, ma permette all'uomo di crescere, di maturare, di riscoprire se stesso, di chiedere aiuto, di riconoscere la sua non totale e assoluta autonomia.

Baccarini, però, ribadisce che la vita ha significato per se stessa e che non ha bisogno di ricorrere a categorie estrinseche come la sofferenza o il successo, perché *"ognuno è insostituibile in virtù dell'unicità dell'essenza di ciascun uomo e la vita di ciascun uomo è unica in quanto non può essere ripetuta in virtù dell'unicità dell'esistenza"*.

"Quanto vale una persona?" oppure "che cosa vale la persona?", sono oggi a mio parere, domande più che legittime, il problema però, è vedere come si risponde. Una persona vale le sue capacità, la sua bellezza, i suoi soldi o il suo ruolo? È difficile quantificare il valore della persona, che è vita, perché esso è una qualità. Allora possiamo dire che la persona non vale nulla perché in realtà essa stessa è valore; la persona è valore in sé. Un uomo quindi, vale semplicemente per il fatto di esistere, questa è già una condizione sufficiente.

1.2 L'aspetto relazionale della persona

La persona definisce la propria identità nel momento in cui è in relazione con qualcun altro, per questo è definita una realtà relazionale. Martin Buber, filosofo ebreo-tedesco, scrive in *Io e tu* che *"la persona si definisce, fundamentalmente, come relazione, nel suo essere tra, io-tu, io-esso"*.¹¹⁴ Io-tu ed io-esso sono le antinomie che rappresentano la struttura relazionale tra la persona e il mondo che comprende in modo particolare le altre persone. Solo nella relazione l'io e il tu giungono alla comprensione della propria identità, perché essa si conquista nel momento in cui l'uomo si mette in relazione con un'altra identità personale differente dalla propria.¹¹⁵ Baccarini sostiene: *"Nel mantenersi come differenza rispetto all'altro, mi costituisco come identità, ma nel costituirmi come identità mi riconosco come differente da... e riconosco l'altro come differente da..."*.¹¹⁶

"È proprio la relazione a permetterci di essere noi stessi, a renderci consapevoli di essere vivi. La solitudine non permette di essere se stessi. È quindi inequivocabilmente necessario ammettere l'alterità. L'altro è la sorgente della consapevolezza di noi stessi e della nostra realtà profonda. E l'altro non è soltanto quella parte che riconosciamo come 'nostra', come costitutiva della nostra identità: è anche quella parte che sentiamo estranea o contraria alla nostra identità".¹¹⁷

Anche se a livello giuridico è riconosciuta l'uguaglianza fra gli uomini, un'uguaglianza preziosissima e faticosamente ottenuta, a livello antropologico e filosofico gli uomini non lo sono e non lo saranno mai, perché è solo nella diversità che viene riconosciuta l'unicità di ognuno.

Per autotrascendentalità, invece, s'intende l'azione volontaria dell'uomo di uscire da sé per prendere coscienza della propria identità attraverso l'interazione-relazione con l'altro.

¹¹³ E. Baccarini, in *Handicap e relazionalità*, op. cit.

¹¹⁴ M. Buber è citato in E. Baccarini, in *Handicap e relazionalità*.

¹¹⁵ Vorrei far notare a tal proposito l'affinità con il pensiero di Bertin, il quale non parlava di identità ma di esperienza, e neanche di relazione ma di rapporto di integrativo fra io e mondo. Le differenze a livello terminologico sono evidenti, ma a livello contenutistico non appaiono così forti, anche se vi è un'importante differenza: Bertin non può esprimere in maniera assoluta cosa è l'io e cosa è il mondo, mentre nel nostro caso sappiamo chi è l'io e chi è il tu perché sono due persone.

¹¹⁶ E. Baccarini, *Handicap e relazionalità*, op. cit., in particolare p.59.

¹¹⁷ A. Canevaro e A. Chierregatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, 2003, p.160.

Nella relazione la persona si sviluppa ulteriormente perché pur nella sua completezza significativa e nella sua autosignificazione, ha bisogno dell'altro per realizzarsi al massimo.

Ciascuno di noi, nelle relazioni, diviene sempre più se stesso, diviene in altre parole un'identità sempre più articolata, sempre più ricca. Divenire sempre più persona vuol dire che noi cambiamo la nostra struttura dalla nascita alla fine della nostra vita, ma significa anche che la vita si definisce a partire da un'identità che gradualmente si differenzia e che quindi si articola e si definisce sempre più. Per l'uomo, quindi, ogni relazione è fondamentale per la maturazione e la crescita personale della propria identità.

Una delle prime relazioni umane, forse la più importante, è quella che s'instaura tra una madre e il proprio bambino. La prima decisione di una madre per il proprio figlio è quella di scegliere per lui un nome. Sembra banale, ma in realtà il nome, per ognuno di noi, è fondamentale perché è ciò che identifica la nostra identità. Il nome serve al soggetto per potersi riconoscere, ma, questo accade solo quando è qualcun altro che pronuncia il nostro nome. Infatti, chiamare qualcuno vuol dire distinguerlo tra tante altre persone.

Ad esempio, quando la Gementi spiegava come andavano realizzati i progetti educativi personalizzati, insistette molto sul fatto che un progetto doveva essere pensato e realizzato non per un bambino, ma per quel bambino, quello e nessun altro. In tal caso il nome non serviva solo per chiamare un bambino ma soprattutto per distinguerlo dagli altri, perché anche lui aveva una propria identità riconosciuta dagli altri attraverso il nome. Il nome, quindi, è ciò che permette di essere chiamati. È qualcosa che qualcun altro ci ha dato come segno d'identità, è un'identità che abbiamo ricevuto da altri, ma nonostante questo, l'essere chiamati da altri significa ricevere l'accertamento d'identità che diventa funzionale alla costruzione della stessa.

“Ciascuno di noi è il nome che ha”, ciò significa che dietro a quel nome c'è un volto ben preciso; non c'è più un ente astratto, non è più un uomo o una donna, perché pronunciando quel nome pronuncio un'identità personale che richiama un volto preciso, quello e non un altro. Il volto diventa così la manifestazione del nome e viceversa. Dare il nome all'uomo vuol dire fornirgli il suo intrinseco, irriducibile, irripetibile principio d'identità. Il nome diventa così il principale bisogno dell'uomo, perché senza nome non ha identità e non ha neanche la possibilità di entrare in relazione.

A tal proposito, Baccharini affermava: “*Il rivolgere la parola si fonda sulla posizione e sul riconoscimento dell'attività autonoma dell'altro con il quale proprio su questa base si costruisce una relazione*”.¹¹⁸

Il nome è così importante in una relazione perché permette al soggetto di divenire responsabile delle proprie azioni. Ad esempio, quando qualcuno in un'azione, volontariamente non lascia il proprio segno, la propria firma, significa che non vuole essere riconosciuto come responsabile. Per Baccharini quindi gli elementi che costituiscono la relazionalità sono il nome e/o la responsabilità, entrambi indispensabili per la costruzione dell'identità.

Nella relazione essere chiamato significa essere chiamato a delle responsabilità, alle quali posso anche non rispondere oppure rispondere nel momento in cui penso che possa portare dei vantaggi, ma, in questo modo non attuo un'azione gratuita, ma, un'azione interessata. In educazione, invece, le azioni dovrebbero essere gratuite ed interessate solo al bene dell'educando. Per Baccharini, quando un'azione è gratuita diviene anche un'azione morale, infatti, scrive: “*La moralità, però, si esercita fundamentalmente nella responsabilità disinteressata, nell'uscir fuori dal proprio interesse e quindi nell'entrare in una relazione radicale in cui la gratuità significa un uscire da sé senza prospettiva di ritornarci*”.¹¹⁹

A tal proposito, egli riporta un esempio di Lévinas molto particolare riferito alle diverse esperienze di Ulisse e Abramo. Ulisse è colui che esce da Itaca, gira il mondo, ma sempre con la nostalgia di tornare al suo luogo di origine; Abramo, invece, è colui che segue il comando, “esce

¹¹⁸ E. Baccharini, in *Handicap e relazionalità*, op. cit.

¹¹⁹ Ivi.

dalla sua Terra e v'". Nel caso di Abramo "uscire da sé" diventa disponibilità ad andare, senza avere la preoccupazione di ritornare nella sua terra.

Questo aspetto è molto caro alla Gementi, che si dedicò in modo gratuito al recupero e all'educazione di bambini cerebropatici, i quali, spesso non riuscivano a ricambiare le attenzioni e le cure ricevute, ma nonostante ciò si continuava ad offrirgli opportunità di sviluppo. La Gementi, infatti, sostiene che le azioni educative, che sono anche interventi di aiuto, devono essere gratuite, cioè date senza la pretesa di un tornaconto personale. La sua disponibilità per l'altro è la dimostrazione concreta che la realizzazione della propria identità avviene attraverso la conoscenza della differenza; la sua 'obbedienza' verso i bambini non l'ha limitata come persona ma le ha permesso di accrescere e migliorare la 'persona' che, come abbiamo già detto, è insita in ognuno di noi.

Lei, che ha sempre cercato il rapporto con la differenza, con cui ha vissuto, lavorato, gioito e sofferto, è riuscita a trasmettere una cultura della differenza¹²⁰ che si fonda su di un'etica della differenza e del rispetto, che Baccarini così ripropone: *"La cultura delle differenze sta divenendo un bisogno sempre più forte. Non soltanto differenze culturali, ma anche interpersonali, di sesso. L'affermazione delle differenze ci permetterà di avere anche una visione della verità diversa in cui il mio essere altro di fronte all'altro significherà che la sua prospettiva di verità vale quanto la mia, non nel nome di un relativismo, ma nel nome di una molteplicità di prospettive e possiamo intenderci, dialogare in riferimento ad un'unica verità"*.¹²¹

2. Le categorie del pensiero di Vittorina Gementi

Volta e Baccarini hanno ricostruito il pensiero filosofico della Gementi, mettendo in luce quelle che, secondo loro, erano le categorie che rappresentavano la struttura della sua filosofia. Attraverso questi due studiosi è stato possibile notare le profonde affinità con il personalismo.

Vittorina Gementi, essendo in sintonia con le idee personaliste, era scarsamente propensa a ridurre l'uomo alla sola dimensione mentalistica che dava importanza esclusivamente alla ragione, alle capacità intellettuali e al pensiero razionale. I bambini affetti da gravi cerebropatie, non raggiungevano lo sviluppo massimo di queste capacità intellettuali e razionali, perciò fu necessario elaborare un approccio originale alla disabilità, in modo tale da promuovere lo sviluppo globale del soggetto.

Bertin aveva aderito al razionalismo critico di Antonio Banfi e aveva considerato la ragione come il dispositivo deputato a comprendere la criticità e la problematicità dell'esperienza, capace di riconoscere nella diversità e nella pluralità delle forme in cui essa si manifesta, le molteplici possibilità di interpretazione della realtà. La ragione di Bertin non giungeva a delle verità assolute e dogmatiche, perché ciò avrebbe impedito all'uomo la libertà di scelta.

A questo punto, mi sembra opportuno presentare le categorie del pensiero della Gementi, cercando di mettere in luce le forti assonanze con il problematicismo di Bertin:

- la persona;
- la vita come servizio;
- la diversità;
- la globalità.

2.1 La persona

La Gementi, per tentare di dare una definizione del concetto di persona, fece ricorso all'idea che ne aveva Mounier, secondo cui *"la persona è ciò che non può essere ripetuto due volte"*. La

¹²⁰ Anche se il concetto di cultura della differenza è stato elaborato da Baccarini, in realtà è stato promosso dalla stessa Gementi, che non si preoccupò di spiegarlo da un punto di vista teorico-filosofico, ma s'impegnò affinché venisse concretamente realizzato non solo nella Casa del Sole, ma anche in tutti gli altri centri da lei personalmente fondati.

¹²¹ E. Baccarini, in *Handicap e relazionalità*, op. cit.

persona è, quindi, unica, irripetibile e insostituibile, e lo è a prescindere dal colore della pelle, dalla condizione sociale, dagli attributi fisici, psichici ed intellettuali che porta in sé. La persona di cui lei tanto parlava nelle lezioni e nei convegni, è presente anche nei soggetti disabili, perché la menomazione può colpire il corpo, la mente ma non la dignità profonda di ognuno. La Montessori, in particolare, aveva riconosciuto l'unicità e l'originalità dell'uomo nella particolare distinzione fra uomo e animale: l'uomo era considerato metaforicamente come "l'oggetto lavorato a mano", perciò ognuno era l'originale di se stesso, mentre l'animale era come "l'oggetto fabbricato in serie" perché ripresentava sempre gli stessi caratteri fissati dalla specie.¹²²

La Gementi, come Mounier, sosteneva che la persona non era un concetto riducibile ad un'unica definizione, ma che, non si esauriva neanche nelle molteplici definizioni che ne davano le diverse discipline umanistiche, perché essa va sempre oltre le determinazioni che medico, pedagogista, psicologo, sociologo le attribuiscono in base a schemi o ambiti troppo settoriali e sempre riduttivi: "ogni creatura umana è un mistero e ogni persona è più grande di ciò che riesce a comunicare con la sua corporeità".¹²³

A tal proposito scriveva la Gementi: "Ogni vita ha diritto al massimo rispetto e alle massime cure: il bambino cerebroleso è persona a pieno titolo come ogni altro bambino. Se è vero che crediamo nella vita e che siamo solidali, non si comprende perché al bambino cerebroleso non si debbano dare tutte le cure e le premure che si riservano ad ogni altro uomo malato o con esiti di malattia. Forse il bambino di poche ore o di pochi giorni è meno uomo di colui che ha 20, 50, 70 anni?".¹²⁴

Bertin preferiva al termine 'persona' il termine 'soggetto', facendo però, salvo il valore dell'unicità della persona e, soprattutto, il valore della sua dignità. Egli, infatti, desiderava per l'uomo un mondo migliore affinché potesse "attuare pienamente se stesso"¹²⁵, proprio come anche la Gementi mirava al massimo sviluppo dei bambini disabili.

Mentre la Gementi riconosceva in ogni uomo l'intrinseco valore della persona cercando di promuoverne la crescita, Bertin poneva la sua attenzione su minacce di alienazione e reificazione che mettono a repentaglio il valore dell'uomo-persona perché, preso dalla "corsa al benessere nella civiltà dei consumi"¹²⁶, rischiava di perdere se stesso e la propria identità. Entrambi, quindi, si dirigevano verso un comune obiettivo che prevedeva la valorizzazione dell'uomo e della donna. Bertin, in particolare, concentrò le sue riflessioni su un'educazione alla ragione perché, secondo lui, avrebbe maggiormente favorito lo sviluppo del soggetto.

Secondo Bertin solo la ragione poteva aiutare l'uomo a liberarsi da quelle idee che lo portavano a credere che la civiltà dei consumi fosse l'unica che poteva appagarlo. Egli aveva intuito la necessità di un'educazione alla ragione, alla differenza, alla diversità e alla pluralità delle forme, perché solo così l'uomo avrebbe avuto la possibilità di cogliere i molteplici significati racchiusi in ogni esperienza.

Sia la Gementi che Bertin, credevano in un soggetto-persona capace di riconoscere il proprio valore, in grado di svilupparsi adeguatamente nel rispetto della propria diversità, accettandola non come limite ma come condizione di problematicità da affrontare con un atteggiamento di attività e combattività e non di passività e inerzia.

La differenza terminologica tra persona e soggetto è data dal fatto che, in modo particolare, la Gementi si è nutrita dei principi del cristianesimo, il quale è, fortemente in accordo con le teorie personaliste perché anch'esse pongono al centro della loro attenzione il valore della persona in ogni singolo uomo. Bertin, invece, affrontando il tema della persona in ambito più propriamente filosofico ha scelto il termine 'soggetto'. Lo scopo di Bertin era di analizzare l'educazione dal punto di vista filosofico, quindi, elaborò una sua filosofia dell'educazione, mentre l'obiettivo della

¹²² Cfr. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

¹²³ G. Giusberti, *Il trattamento pedagogico globale*, op. cit.

¹²⁴ V. Gementi, *Inno alla vita*, op. cit.

¹²⁵ Cfr. G.M., Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit., in particolare p.13 e sgg.

¹²⁶ Cfr. G.M., Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit., in particolare p.15 e sgg.

Gementi non era quello di elaborare e organizzare i fondamenti teorici del suo pensiero, anche se era continuamente arricchito dalla filosofia, ma di riuscire a garantire un trattamento pedagogico globale ai bambini le cui compromissioni fisiche e psichiche non consentivano loro di svilupparsi adeguatamente e gradualmente.

Così come per la Gementi il concetto di persona non può esaurirsi in un'unica definizione perché essa è molto più di ciò che riesce a trasmettere attraverso la sua corporeità, anche per Bertin il soggetto non può essere rinchiuso in una definizione assoluta e predeterminata, perché altrimenti l'uomo non potrebbe più essere pensato nella sua pluridimensionalità.

2.2 *La vita come servizio*

Per la Gementi la vita è un dono gratuitamente ricevuto che non può rimanere chiuso in sé, perché per realizzarsi deve aprirsi all'altro, deve a sua volta donarsi. Donarsi significa impegnare la propria vita nel servizio, inteso come aiuto e promozione dell'altro. Per la Gementi, la vita acquista senso solo quando nella relazione si giunge alla consapevolezza che la mia presenza può essere importante per l'altra persona. Impegnare la propria vita nel servizio affinché l'altro possa svilupparsi e crescere gradualmente non è affatto facile, perché spesso l'aiuto offerto non viene compreso o accettato. È facile offrire il proprio aiuto quando viene esplicitamente chiesto, o quando vi è un tornaconto personale, ma non è questo l'aiuto a cui fa riferimento la Gementi perché per lei deve essere incondizionato, disinteressato e per il bene dell'altra persona. La vita è un servizio per gli altri, per il loro bene e la loro felicità e non per noi stessi. Questo è per la Gementi il presupposto più importante per tutti coloro che si occupano di educazione, perché solo così l'azione educativa può diventare anche un'azione morale, intesa come azione che mira al soddisfacimento dell'altro e non a quello personale.

Considerare la propria vita come servizio è un impegno, una scelta e una responsabilità, perché ognuno è libero di scegliere se dedicarsi o meno agli altri, ma nel momento in cui si decide di fare un determinato lavoro, come l'educatore, la scelta diventa un impegno perché dietro vi sono molte responsabilità. L'educatore deve avere la consapevolezza di essere responsabile dello sviluppo dell'educando, poiché la sua sola presenza influisce molto sulla sua crescita.

La Gementi ha completamente dedicato la sua vita al servizio di quelle persone che, secondo un giudizio superficiale, erano considerate improduttive. Persone che spesso erano ignorate, emarginate e rinchiuso dalla società, destinate all'infelicità e che al massimo suscitavano compassione. Per lei, invece, erano persone che avevano il diritto di vivere una vita in maniera dignitosa. Ha creduto fermamente in quest'idea con una sicurezza e una lucidità da riuscire a superare ostacoli che potevano sembrare insormontabili a chi invece non aveva questa fede.¹²⁷

Bertin puntava all'impegno etico-razionale per affrontare la problematicità dell'esperienza. Considerare la vita come servizio è una scelta, come anche affrontare la problematicità della stessa in maniera etico-razionale. Sono due atteggiamenti che richiedono un impegno molto forte e costante affinché si possano raggiungere gli obiettivi prefissati. Nella logica bertiniana l'atteggiamento etico-razionale dell'educatore si comprende nel suo approccio alla situazione problematica, poiché un approccio problematicista non assume mai come valida un'unica soluzione, ma, nel valutare tutte le possibilità, sceglie la più adeguata per quel particolare contesto.

L'atteggiamento problematicista richiede un impegno etico, perché le scelte, specialmente quelle pedagogiche, devono essere morali, ma soprattutto razionale affinché la scelta non sia casuale ma sia quella ritenuta più adatta a rispondere ai bisogni dell'educando.

¹²⁷ Si trattava in realtà di far trionfare un principio di giustizia sociale, chiaramente affermato dalla *Dichiarazione dei Diritti del fanciullo*, promulgata dall'ONU nel 1959. "Il bambino ha diritto a un futuro in cui egli possa esercitare e sviluppare il proprio diritto alla vita; egli ha pertanto il diritto di vivere e svilupparsi in un ambiente familiare, in un'atmosfera di felicità, amore e comprensione e in un ordine sociale e internazionale in cui tutti i suoi diritti e le sue potenzialità possano pienamente realizzarsi".¹²⁷ Cfr. www.onuitalia.it, *Dichiarazione dei Diritti del fanciullo*, O.N.U., 1959.

Come si può a questo punto sostenere che l'approccio alla disabilità non dovrebbe essere razionale? Si può scegliere un qualunque intervento per un bambino cerebroleso in modo casuale? Con quale logica si struttura per lui un progetto educativo, se non con quella razionale? Appaiono, perciò, evidenti le affinità tra il pensiero della Gementi e quello di Bertin.

2.3 La diversità

La persona è unità indissolubile di identità e differenza, principi attorno ai quali si concentrano le numerose riflessioni della Gementi, che come Bertin, riconobbe la necessità di procedere ad una loro integrazione affinché la persona potesse essere compresa nella sua globalità.

Il concetto di persona, per la Gementi, è quindi radicato nella tensione dinamica e mai definitivamente risolta di questi due principi antinomici. La diversità, come risultato di un processo d'integrazione che da origine ad un valore ampiamente riconosciuto dalla Gementi, implica la problematicità delle situazioni relazionali, perché nella relazione, vi è una realtà dinamica che può efficacemente essere ripercorsa attraverso gli strumenti propri del problematicismo pedagogico di Bertin. Infatti, la Gementi, come Bertin, identificò nella relazione educatore-educando situazioni di criticità che inducevano continuamente alla riflessione ed alla necessità di integrare le proposte educative. Questa necessità era data dal fatto che si mirava alla promozione dello sviluppo globale dell'educando, per cui ogni intervento educativo e riabilitativo se considerato nella sua unicità e particolarità, rischiava di non perseguire tale obiettivo.

La problematicità insita nella relazione educatore-educando riguardava le molteplici difficoltà che i due soggetti incontravano nelle esperienze educative, perché entrambi avevano una propria personalità che si veniva ad incontrare e scontrare nel rapporto, da ciò, l'esigenza di promuovere una relazione nella quale i due soggetti potevano integrarsi.

In ambito educativo la specifica condizione dell'educando, causata dalla cerebropatia, è una particolare problematica che condiziona la natura della relazione, perché i bambini cerebrolesi non solo hanno gravi compromissioni fisiche e psichiche, ma anche notevoli disturbi e ritardi nello sviluppo affettivo e sociale.

La gravità della condizione del soggetto richiedeva all'educatore particolari capacità relazionali. Se le alterazioni riguardavano nello specifico la sfera comunicativa, si rendeva necessaria una strategia d'intervento, particolare e speciale, che permettesse in ogni modo all'educatore di instaurare un rapporto con l'educando.

La diversità è quindi, difficoltà, ambiguità e incertezza, che non può essere superata né tanto meno eliminata, ma solo integrata. Questo processo è l'unico che permette di comprendere la ricchezza di cui è portatrice la diversità, poiché solo esso permette il riconoscimento della validità di ogni singolo intervento specifico.

2.4 La globalità

Alla base di ogni processo educativo, di ogni scelta didattica, di ogni metodologia di intervento pratico vi è una teoria pedagogica, cioè una concezione della vita e dell'uomo che esprime con chiarezza quali sono i principi costitutivi del suo essere, qual è il suo posto e il suo valore nel mondo. Nel nostro caso ciò significa che, l'educatore prima di relazionarsi con i bambini deve avere ben chiaro qual è il fine dell'azione educativa, ovvero lo sviluppo globale della persona. Il termine globale è molto importante per la Gementi, infatti, non a caso definì il suo metodo Trattamento Pedagogico Globale.

Per globalità s'intende l'unità indissolubile nella persona di anima e corpo. L'anima è la parte astratta, densa di significati, di valori e di sentimenti; il corpo, invece, è l'espressione materiale e concreta della persona, come essa si presenta nel mondo e agli altri. Occuparsi di bambini in cui queste due dimensioni sono molto compromesse vuol dire intervenire non solo sul corpo ma anche e soprattutto sull'anima.

Il bambino cerebropatico, nei limiti che impone la sua patologia, può migliorare con dei trattamenti specifici, le sue posture, i suoi movimenti, la sua coordinazione, specialmente se si agisce già nella primissima infanzia, ma in lui dovrà maturare anche la consapevolezza di se stesso, della sua realtà e arrivare a comprendere i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza, attraverso l'accettazione della propria condizione. Non è facile poter fare tutto questo, perché spesso si pensa che un bambino che non parla, non cammina, non ride sia solo corpo, senza anima, senza pensiero, sentimenti e senza dignità. La Gementi, invece, riconobbe in questi soggetti una dignità suprema (come direbbe Mounier).

Egli deve essere rispettato nella tridimensionalità delle sue caratteristiche ed esigenze affettivo-cognitive-relazionali. Il rispetto diventa così l'elemento fondamentale dell'incontro tra l'educatore e il bambino. Questo rispetto include l'accettazione della particolare condizione del soggetto, la condivisione d'esperienze, sentimenti ed emozioni e l'uguaglianza intesa come riconoscimento nel bambino di una persona degna di rispetto tanto quanto quella dell'educatore.¹²⁸

Il metodo ideato dalla Gementi provvede al soddisfacimento globale dei bisogni del bambino senza trascurare nessun aspetto della sua persona. Il bambino cerebroleso ha bisogno di interventi che mirino a migliorare le sue capacità intellettive, sociali, affettive ecc. L'educatore non dovrà mai dimenticare che dietro ad un corpo bisognoso di cure vi è sempre una persona altrettanto bisognosa di essere riconosciuta, rispettata e amata.

Bertin, a mio parere, ha espresso il concetto di globalità nell'idea generale di esperienza, la quale rispondeva al criterio di universalità, perché solo così si poteva garantire l'estensione di tale concetto alla totalità dei significati, escludendo così il rischio di rappresentare l'esperienza in maniera parziale. Quindi il "*rappporto integrativo io-mondo*", riusciva a rappresentare tutte le possibili esperienze, non solo quelle educative. Bertin giunse così alla teorizzazione di un'educazione completa (globale, come direbbe la Gementi) il cui obiettivo era quello di promuovere la formazione della personalità, offrendo non solo un'educazione intellettuale, ma anche una etico-sociale, affettiva, estetica, fisica e professionale.¹²⁹

3. Il metodo della Gementi: il Trattamento Pedagogico Globale

3.1 Il metodo

“Un educatore può attuare il trattamento pedagogico globale se è cosciente e padrone di sé, culturalmente e tecnicamente preparato, se è studioso osservatore del bambino, capace di prevenire i suoi veri bisogni, di intuire i suoi desideri, di conoscere le sue possibili reazioni e di coinvolgere l'ambiente.”¹³⁰

Aver specificato che cosa s'intende per atteggiamento pedagogico globale permetterà di comprendere ancor meglio le sfumature del Trattamento Pedagogico Globale.

Questo metodo risulta essere la proposta educativo-riabilitativa della Casa del Sole, che si basa su una visione integrale del bambino disabile e tende, abbracciando la sfera cognitiva, affettiva e relazionale, a favorire lo sviluppo armonico della sua personalità attraverso il recupero delle sue risorse personali, nel rispetto della sua individualità e nella consapevolezza che il lavoro con lui deve essere caratterizzato in senso educativo.

Il bambino disabile riceve un trattamento individualizzato, seguito da un'équipe plurispecializzata, composta da un educatore, un medico, un neuropsichiatra, un fisioterapista, un logopedista e tanti altri terapisti specializzati in particolari tecniche riabilitative, come l'ippoterapia, la psicomotricità e altre ancora.

¹²⁸ Anche la Montessori s'interessò di bambini definiti "anormali", e tal proposito vorrei citare una sua frase molto significativa: "*Mi fu guida il gran rispetto alla loro sventura e l'amore che questi infelici fanciulli sanno destare in chi li avvicina*".¹²⁸ Cfr. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, op. cit.

¹²⁹ Cfr. G.M., Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

¹³⁰ Ivi.

Il lavoro d'équipe è molto importante perché il bambino ha bisogno di trattamenti specifici che non devono essere slegati tra loro ma perseguire tutti gli stessi obiettivi, perciò l'educatore e i terapeuti dovranno cercare di cooperare e collaborare, aiutandosi a vicenda e avendo fiducia l'uno nell'altro.

Per far sì che ogni intervento non sia settoriale, quindi isolato e indipendente dagli altri interventi, occorre un progetto educativo individualizzato, perché ogni bambino ha esigenze, bisogni e tempi di sviluppo molto differenti fra loro.

Il progetto educativo è di carattere pedagogico-globale, e risulterà essere una sintesi fra due diversi orientamenti d'approccio all'handicap. Il modello normativo-evolutivo, tratto dalla psicologia evolutiva, confronta il livello di sviluppo reale del soggetto con quello "medio" riferito alle tappe di sviluppo dei bambini cosiddetti "normali". Lo scarto è un indicatore di precocità o ritardo. L'altro modello, quello ecologico-comportamentale, confronta le capacità concretamente manifestate dall'alunno con ciò che l'ambiente di vita richiede quotidianamente, allo scopo di raggiungere un soddisfacente adattamento ed un buon livello d'autonomia.¹³¹

I due modelli sono entrambi necessari per la stesura dei progetti educativi, perché s'interessano di aree differenti che non possono essere escluse. Il riferimento alle tappe di sviluppo del bambino normale può essere indicativo per i traguardi verso i quali il soggetto disabile si sta muovendo, ma è altrettanto importante che il progetto fornisca gli strumenti giusti affinché la persona possa agire nel suo ambiente quotidiano in maniera autonoma. Le due componenti, quella ecologica e quella di sviluppo, non possono, quindi, fare a meno l'una dell'altra.

Le proposte educative di un progetto devono essere il più possibile legate all'esperienza concreta, perché chi è affetto da cerebropatia, spesso ha dei deficit intellettivi gravi, per cui l'unico modo che hanno per conoscere il mondo, per conoscere se stessi e mettersi in relazione è il loro corpo. Ecco perché il Trattamento Pedagogico Globale dà molta importanza a quelle tecniche riabilitative che lavorano principalmente sulla corporeità come l'idroterapia, la fisioterapia e la psicomotricità.

Affinché il progetto educativo per un soggetto cerebroleso possa essere realizzato, è necessaria:

- la sua *conoscenza anamnestic*, attraverso la quale vengono recuperati dati, fatti e momenti della sua esistenza passata e attuale;
- la conoscenza della sua *diagnosi*, non solo quella clinica ma anche quella funzionale. Ogni diagnosi va letta criticamente, perché se c'è un errore si rischia di progettare degli interventi non rispondenti ai bisogni del bambino. Le diagnosi vanno aggiornate ogni anno proprio per evitare che delle inesattezze compromettano lo sviluppo globale del soggetto;¹³²
- *l'osservazione in situazione*, è un metodo comune ma difficile, che permette all'educatore di conoscere sempre più il bambino. La Gementi ribadiva che il bravo educatore è colui che si ferma ad osservare discretamente il bambino, per cercare di capire i suoi bisogni e intuire i suoi desideri. Questo metodo ha come fine ultimo quello di rilevare un certo numero di fatti

¹³¹ Cfr. E. Baccarini, *Handicap e relazionalità*, op. cit.

¹³² La diagnosi riveste un ruolo fondamentale nel progetto educativo e riabilitativo. Se l'aiuto che si vuole offrire al bambino deve essere rispettoso della sua diversità, competente e promuovente, non assistenziale e approssimativo, vi è la necessità di individuare, fin dal primo momento, tutte le caratteristiche fondamentali del bambino per predisporre interventi educativi e terapeutici che possano consentirgli una crescita più armonica della personalità. La diagnosi non deve essere solo di carattere clinico, ma si dovranno anche individuare le diversità del suo pensiero, le sue potenzialità d'assimilazione e d'elaborazione della realtà e delle proposte, la sua capacità d'interiorizzazione delle conoscenze al fine di strutturare una sempre più matura e soddisfacente coscienza di sé (diagnosi funzionale). Inoltre non si possono ignorare le caratteristiche emotive del bambino, le sue capacità relazionali e i suoi bisogni affettivi. L'attività diagnostica serve per comprendere i problemi di carattere neurologico e psichiatrico. Essa si realizza attraverso: la visita neuropsichiatrica infantile, che comprende oltre all'apporto della neuropsichiatria, anche un'osservazione pedagogica e psicologica; il servizio d'elettroencefalografia con elaborazione computerizzata dei dati; le consulenze specialistiche esterne d'ortopedia, oculistica, odontoiatria e pediatria.

naturali, a partire dai quali sarà poi possibile formulare ipotesi che verranno sottoposte a verifica. Le verifiche servono anche per assicurarsi che le diagnosi dei bambini siano corrette;

- in seguito all'osservazione si deve giungere ad una *sintesi conoscitiva*, che consideri i dati anamnestici, la diagnosi e i dati osservati con le relative valutazioni fatte da parte di tutte le competenze coinvolte nell'educazione del bambino (famiglia, insegnante-educatore, pedagogista, terapeuta, neuropsichiatria, psicologo). Questa conoscenza occorre ai diversi educatori come base fondamentale per la programmazione educativa e la didattica individualizzata;
- la sintesi, operata in ambito d'équipe, consente di giungere a definire il *profilo dinamico funzionale*. Questo profilo permette di conoscere i punti di forza e di debolezza del bambino, il quale viene osservato in tutte le sue parti, cioè in modo globale. Nel profilo sono rigorosamente descritte le capacità più o meno sviluppate della sfera intellettuale, emotiva, sociale, motoria ecc. Proprio come la diagnosi, anche il profilo, dovrà essere aggiornato continuamente, perché sarà il documento che attesterà i miglioramenti del bambino.

Nel Trattamento Pedagogico Globale si parla di progetti e non di programmi, perché il termine programmazione, che è chiaramente legato alle esperienze scolastiche, è caratterizzato dalla rigidità, infatti, il programma risulta essere un percorso uguale per tutti. Nella Casa del Sole l'idea di avere un programma uguale per tutti è inammissibile perché altrimenti quei principi teorici relativi alla persona, alla sua dignità e al suo diritto ad essere riconosciuta nella sua diversità perderebbero di significato. Il progetto invece implica la complessità, la diversità e la pluralità dei possibili percorsi che un bambino può fare. Progettare vuol dire proporre e riconoscere nel soggetto i suoi reali bisogni, perché un intervento potrebbe rivelarsi inefficace semplicemente perché in quel momento non risponde al bisogno del bambino. Ogni progetto deve mirare a soddisfare i bisogni del bambino, perché così gli si può dare la possibilità di divenire consapevole delle proprie conquiste.

È molto importante ricordare che il Trattamento Pedagogico Globale si realizza in collaborazione con la famiglia del bambino, infatti, la Casa del Sole gli offre un servizio diurno (dalle ore 9.00 alle ore 16.00) garantendo così ad ogni soggetto la possibilità di vivere anche nell'ambiente familiare. Per la Gementi è molto importante che il bambino non venga abbandonato dalla famiglia in un istituto, perché l'amore che può dare una mamma o un papà non è assolutamente paragonabile all'affetto che può dare un educatore.

Il Trattamento cerca, perciò, di collaborare e coinvolgere molto la famiglia, soprattutto perché rappresenta per il bambino l'ambiente nel quale trascorre la maggior parte del suo tempo. La famiglia va quindi, sostenuta, incoraggiata e aiutata. Il sostegno non deve essere solo tecnico, culturale, sociale e umano ma soprattutto spirituale perché spesso le famiglie che hanno un bambino cerebroleso si sentono abbandonate e considerano la loro creatura (come li chiamava la Gementi) una disgrazia, una rovina. Ecco perché vanno aiutate, affinché riescano ad accettare e amare il proprio figlio nella sua diversità. La Gementi voleva trasmettere la sua "filosofia" anche alle famiglie, perché erano quelle che ne avevano più bisogno. L'educatore quindi, s'interessa di dare ad ogni componente della famiglia gli strumenti necessari per contribuire attivamente ed in modo equilibrato al processo di crescita del bambino.

3.2 Le tecniche riabilitative

La Casa del Sole offre un servizio che comprende sia attività scolastiche, sia attività riabilitative, queste ultime sono offerte ai bambini in età prescolare, ma possono essere utili anche in fase adolescenziale.

L'attività riabilitativa fa riferimento ad un ampio ventaglio di interventi specialistici terapeutici miranti a ridurre le incidenze negative delle cerebrolesioni e a favorire lo sviluppo delle potenzialità per un'evoluzione armonica della personalità del bambino.

Il programma riabilitativo dura tutto il tempo necessario a sviluppare e potenziare le risorse di ogni bambino e, in determinati casi, può continuare anche dopo il raggiungimento di tale traguardo al fine di evitare possibili e pericolose regressioni. L'intervento può essere individuale, oppure per piccoli gruppi o addirittura rivolto all'intero gruppo classe.¹³³

Le diverse tecniche riabilitative che oggi costituiscono il Trattamento Pedagogico Globale sono: la fisioterapia, la idroterapia, la logoterapia, la musicoterapia, l'ippoterapia, la terapia occupazionale, la riabilitazione neurovisiva, la psicomotricità, la luxterapia.

In base alle necessità e ai bisogni del bambino viene fatto un progetto che può comprenderne alcune e non necessariamente tutte. Infatti, se ad esempio un bambino ha paura dell'acqua o dei cavalli è inutile tentare di fargli fare idroterapia o ippoterapia. Le attività che non vengono accolte positivamente dai bambini non rispettano il principio base dell'educazione secondo cui si deve cercare di rispondere maggiormente ai bisogni del bambino, infatti, è sbagliato pensare che l'idroterapia possa essere sempre efficace per tutti, perché essa fa bene solo quando una persona ne ha veramente bisogno.

I vari tipi di intervento attualmente realizzati alla Casa del Sole sono:

1. Fisioterapia

L'intervento fisioterapico si propone di:

- prevenire, contenere, correggere gli atteggiamenti adeguati di postura e di movimento;
- favorire il maggior recupero possibile delle potenzialità motorie residue, l'intenzionalità e la relazionalità del movimento, il benessere psicofisico e l'autonomia del bambino.

Si rivolge ai bambini affetti da disturbi neuromotori (paralisi cerebrale infantile, distrofia, ritardo psicomotorio, mielomeningocele, distrofia muscolare, paralisi periferiche, ecc). Consiste in trattamenti individuali e individualizzati attuati in una prospettiva globale nel rispetto delle caratteristiche neuromotorie, cognitive e affettivo-relazionali di ciascun bambino.

2. Idroterapia

L'idroterapia si rivolge ai bambini con difficoltà di tipo neuromotorio e relazionale, esse si propone le seguenti finalità:

- il rilassamento;
- la facilitazione delle capacità d'espressione del corpo e del movimento attraverso la scoperta delle proprie capacità motorie e la sperimentazione di nuove possibilità di movimento offerte dal fatto di trovarsi in acqua;
- lo sviluppo delle funzioni percettivo-motorie e dello schema corporeo;
- l'integrazione della percezione dello spazio e del rapporto corpo-oggetto.

3. Logoterapia

La logoterapia è un trattamento finalizzato all'educazione del linguaggio. Essa pone come premessa essenziale l'instaurarsi di una relazione del bambino con l'altro e con l'ambiente al fine di creare uno scambio comunicativo bidirezionale.

In modo specifico l'intervento logopedico si rivolge a:

- bambini con paralisi cerebrale infantile e grave compromissione delle modalità alimentari per facilitare schemi più adeguati;

¹³³ Il gruppo-classe è un insieme di bambini, di condizioni piuttosto simili, affidati ad un educatore che programma e conduce l'azione educativa insieme agli altri membri dell'équipe.

- bambini con insufficienza mentale che presentano un quadro disomogeneo tra prestazioni, capacità di comprensione e desiderio di comunicare per favorire l'avvio alla padronanza di un codice mimico-gestuale o verbale o di un codice alternativo;
- bambini disfasici con compromissione specifica nel settore neurolinguistico (alterazioni strutturali e strumentali del codice linguistico).

4. *Musicoterapica*

La musicoterapica viene usata essenzialmente come mezzo di comunicazione non verbale in grado di agire sulla totalità dell'essere umano: il corpo, la mente e le emozioni. Si rivolge in particolare a bambini con problemi relazionali di origine organica o psichica e si propone di:

- favorire il benessere psico-fisico dei bambini;
- agire positivamente sul vissuto emotivo e sullo sviluppo intellettuale;
- favorire la relazione interpersonale e la socializzazione.

5. *Ippoterapia*

L'ippoterapia, avviata in modo sistematico dal 1993, è una metodologia riabilitativa che cerca di portare il bambino ad una maggiore coscienza di sé e delle proprie capacità. L'attività svolta con i cavalli vuole essere un ulteriore strumento per raggiungere uno sviluppo il più possibile armonico dei bambini e ragazzi portatori sia di problemi neuromotori, sia di disturbi relazionali e della personalità.

Nell'ippoterapia il cavallo viene utilizzato per soggetti di una certa gravità che possono beneficiare passivamente delle caratteristiche dell'animale e delle sue andature (rilassamento psico-fisico, stimolazioni senso percettive, aggiustamento di particolari posture, possibilità di interazione positiva con l'altro da sé).

Nella riabilitazione equestre i soggetti possono agire sull'animale arrivando sino alla guida autonoma del cavallo. Tramite la riabilitazione equestre si possono raggiungere ottimi risultati nel miglioramento dello schema corporeo e di molte qualità motorie ad esso correlate: equilibrio, lateralità, coordinazione generale, coordinazione oculo-manuale, dialogo tonico, orientamento e strutturazione spazio-temporale.

Nel maneggio della Casa del Sole da pochi anni è iniziata la specialità del volteggio per un gruppo di ragazzi interni alla scuola. L'attività di volteggio è una disciplina sportiva che consiste nell'eseguire esercizi tipici della ginnastica artistica.

Il volteggio viene proposto ai ragazzi disabili per la ricchezza di obiettivi raggiungibili mettendo in primo piano la sua potenzialità educativa ed adattando gli esercizi alle caratteristiche dei ragazzi e alla loro personalità.

6. *Terapia occupazionale*

La terapia occupazionale mira allo sviluppo e alla maturazione delle potenzialità dei ragazzi attraverso attività pratiche. Il prendere coscienza del progressivo affinamento delle proprie capacità e la possibilità di osservare e verificare concretamente il risultato del proprio impegno aiutano i ragazzi nella costruzione di un sé positivo, indipendente e utile nel contesto sociale. La terapia occupazionale è pertanto finalizzata ad aiutare i ragazzi e le ragazze:

- ad apprendere l'attitudine al lavoro e a responsabilizzarsi operando nel concreto;
- ad esercitare nuove abilità operative per rafforzare l'autonomia personale, l'affermazione dell'individualità e del ruolo sociale.

Attualmente la terapia occupazionale si avvale dei seguenti laboratori: laboratorio di manipolazione e attività artistica, serra, orto e falegnameria.

7. Riabilitazione neurovisiva

La riabilitazione neurovisiva si occupa del recupero e del mantenimento del residuo visivo del bambino cerebropatico ipovedente. Non prende in carico solo le funzioni oculomotorie ma anche e soprattutto le funzioni visive a livello cerebrale come l'identificazione delle immagini visive, il loro riconoscimento e la loro elaborazione.

Attraverso esperienze di tipo ludico il terapista cerca di rendere il bambino ipovedente consapevole del proprio residuo visivo favorendone l'utilizzo adeguato da parte del bambino stesso, con ricadute positive su tutte le aree di sviluppo compresa quella del linguaggio collegato alle informazioni visive.

8. Psicomotricità

L'educazione psicomotoria si propone di aiutare il bambino:

- nello sviluppo delle capacità relazionali;
- nella presa di coscienza del proprio corpo e nella progressiva strutturazione dello schema corporeo;
- nella conoscenza della realtà attraverso l'organizzazione dell'attività percettiva;
- nell'orientamento nello spazio e nel tempo.

9. Luxterapia

Prendendo spunto da studi sperimentalmente effettuati in America sono stati approfonditi i rapporti esistenti tra disturbi del sonno, del comportamento e dell'umore in bambini cerebropatici e alterazione della normale produzione di un neuro-ormone, la melatonina.

L'esposizione del bambino ad una particolare intensità luminosa (ottenuta attraverso una speciale apparecchiatura) secondo un calendario settimanale specifico si è dimostrata in grado di armonizzare la produzione della melatonina con positivi risultati sui sintomi precedentemente esposti.¹³⁴

¹³⁴ Questi riferimenti alle tecniche sono tratti dal sito ufficiale della Casa del Sole (www.casadelsole.org).

Appendice

1. Vittorina Gementi: fondatrice della Casa del Sole

Vittorina Gementi nasce il 17 febbraio 1931 a Gambarara, allora frazione di Porto Mantovano e ora nel territorio del comune di Mantova. Si diploma all'Istituto Magistrale del Redentore nel 1949.

Dal 1950 inizia la sua esperienza di responsabile della Gioventù Femminile di Azione Cattolica, inizialmente a livello parrocchiale e poi diocesano. È in tale veste che, nel 1958, dà inizio alle prime esperienze di campi-scuola estivi diocesani.

Vince il concorso magistrale e nel 1951 diviene insegnante alla scuola elementare di Vasto, piccola frazione del comune di Goito, e dal 1955 anche nella scuola di Villanova de' Bellis. In queste piccole scuole elementari di campagna Vittorina incontra per la prima volta bambini con disabilità ed inizia a studiare e sperimentare le modalità più adeguate per aiutarli. Per sua iniziativa nei due paesi viene istituita anche la scuola materna fino ad allora assente: nel 1954 a Vasto e nel 1961 a Villanova.

Nel 1960 viene eletta consigliere comunale nelle liste della Democrazia Cristiana, dando inizio alla sua esperienza politica che, a vari titoli e con vari incarichi, dura fino al 1980.

Nel 1962 viene esonerata dall'insegnamento (essendo diventata nel frattempo assessore comunale) e viene nominata segretaria del Consorzio Provinciale dei Patronati Scolastici.

Dal 1962 al 1973 è assessore per l'assistenza all'infanzia e alle scuole materne del comune di Mantova; dal 1965 al 1970 è vice sindaco; nel 1975 viene eletta consigliere comunale nella lista civica "Rinnovamento" da lei stessa fondata. In questi anni ricopre numerosi incarichi in altri organismi sempre legati all'assistenza e all'educazione: il Consiglio Scolastico Provinciale, l'ONMI e l'Ente per la Protezione del Fanciullo.

Come assessore all'infanzia, fonda numerose scuole materne e adotta provvedimenti per facilitare la frequenza scolastica a tutti e cura in modo particolare la qualificazione del personale insegnante. Venendo ancora una volta in contatto con le realtà di bambini disabili, inizia un'intensa attività di studio e di visite a Centri italiani e stranieri per cercare una soluzione adeguata al problema dei bambini con disabilità, sentita da lei come "un'esigenza di giustizia sociale".

Così, nel 1966, dà vita alla Casa del Sole, struttura ad esternato per l'educazione dei bambini disabili, gestita dapprima da un Consorzio di Enti pubblici e privati e, dal 1980 dall'attuale Associazione Casa del Sole.

Nel 1977 fonda il Centro Solidarietà per bambini gravissimi, nel 1981 il Gruppo Famiglia per l'inserimento sociale e familiare di ragazze cerebropatiche e nel 1983 il Centro Accoglienza, divenuto poi un Centro Socio Educativo. Di tutte queste strutture fu ininterrottamente presidente, animatrice e ortopedagoga dalla fondazione fino al giorno della sua morte, avvenuta il 3 giugno 1989.

*"Noi siamo testimoni della Provvidenza: Amore di Dio Padre Misericordioso, che si espresso nella realizzazione della Casa del Sole e dei Centri Solidarietà per la tutela dell'integrità delle Famiglie e per la difesa della Vita, valore assoluto dell'universo umano. Questi Centri diurni sono la 'bussola' indispensabile all'uomo, perché nel mondo moderno, fatto di consumismo e di ateismo, trovi l'orientamento e la forza per difendere, prima di tutto, la Vita dei propri figli handicappati cerebrolesi, e poi il coraggio, che diventa eroismo, di farli vivere e crescere in Famiglia".*¹³⁵

*"Vorremmo anticipare e favorire un mondo in cui i genitori e gli amici riescono a scoprire e amare la persona al di là dell'handicap e godere così della grande ricchezza umano-affettiva che i bambini con handicap possiedono e desiderano donare".*¹³⁶

¹³⁵ Cfr. V. Gementi, *Inno alla vita*, op. cit., in particolare p.137.

¹³⁶ Cfr. V. Gementi, *Inno alla vita*, op. cit., in particolare p.105.

2. La Casa del Sole

La Casa del Sole è stata fondata dalla Gementi a San Silvestro in provincia di Mantova nel 1966. E' un complesso che si estende su una superficie di 50.000 metri quadrati con vasti spazi verdi, dove vi sono padiglioni, ambulatori ed edifici di servizio (depositi, rimesse, ecc). È un servizio medico-psico-pedagogico che inizialmente era volto al recupero dei bambini con compromissioni psichiche lievi e medio-lievi, ma successivamente rivolse il proprio intervento anche a bambini con esiti di cerebropatie infantili indipendentemente dalla gravità.

Il servizio di aiuto offerto al bambino doveva svolgersi nel rispetto della persona e porsi come occasione di potenziamento e valorizzazione delle risorse e dei valori della famiglia. Gli interventi miravano alla promozione del benessere psico-fisico e alla crescita fisica, culturale, sociale, morale e spirituale del bambino, e si basavano sul rispetto del valore dell'individualità e dell'originalità di ogni persona.

La Casa del Sole si avvale di un Centro Diagnostico molto importante. La diagnosi è necessaria per poter realizzare al meglio un progetto educativo-riabilitativo che possa realmente rispondere ai bisogni del bambino. In base alla Carta dei Servizi del 2007, tale centro si avvale di varie tipologie d'indagine, come quella neuropsichiatrica, neuropsicologica, strumentale e psicologica (attraverso test dell'intelligenza e della personalità) ed anche di test psicomotori e del linguaggio.

Oltre al servizio diurno, attualmente offerto dal lunedì al venerdì per undici mesi all'anno, dalle ore 9.00 alle ore 16.00, e che rappresenta l'occasione per la realizzazione completa del Trattamento Pedagogico Globale, vi anche il servizio residenziale, il servizio ambulatoriale e quello sociale.

Il servizio diurno si basa sulla progettazione dell'intervento da parte degli educatori con gli altri membri dell'équipe, i quali insieme realizzano sia un progetto educativo che un progetto terapeutico per ogni singolo bambino. Periodicamente i medici e il coordinatore pedagogico fanno visita nei gruppi-classe per verificare la corretta applicazione dell'intervento previsto. Inoltre l'équipe si riunisce al completo almeno tre volte l'anno, per accertare l'evoluzione del bambino a seguito del trattamento, negli incontri viene documentata l'attività svolta e specialmente nell'ultimo si progetta la prosecuzione degli interventi per l'anno successivo.

Il servizio residenziale è offerto dalla Casa del Sole ai bambini ritenuti pronti per affrontare l'esperienza di servizi residenziali temporanei della durata di sette-dieci giorni, organizzati sulla base delle esigenze e delle possibilità presenti nei gruppi o nei singoli bambini.

Il servizio ambulatoriale offerto dalla Casa del Sole è concentrato su alcuni interventi rieducativo-terapeutici (fisioterapia, logoterapia, psicomotricità e idroterapia) per bambini di età inferiore a 3 anni, ragazzi oltre i 18 anni e per bambini che, presentando solo deficit settoriali di tipo motorio, linguistico o psicomotorio, frequentano le strutture scolastiche comuni.

Il servizio sociale riguarda l'incontro del bambino e della sua famiglia con l'assistente sociale, che è la persona che agisce a livello amministrativo e si occupa delle pratiche burocratiche per favorire l'inserimento del bambino al Centro, funge da mediatore tra la famiglia, l'organizzazione del Centro e il comune di appartenenza della famiglia.

Il servizio diurno è attivo non solo alla Casa del Sole, ma anche negli altri centri affiliati, come il Centro Solidarietà, il Gruppo Famiglia e il Centro Accoglienza divenuto poi Centro Socio Educativo. L'esistenza di più centri è motivata dal fatto che si cerca sempre di ottimizzare l'offerta formativa, quindi la Casa del Sole offre il proprio servizio a bambini a partire da 3 anni fino a 18 anni, la cui gravità risulta essere lieve, media e grave, mentre il Centro Solidarietà offre il proprio servizio a soggetti gravissimi. La gravità non ha valore esclusivamente diagnostico, ma comporta una particolare preparazione del personale educativo, richiedendo metodologie e tecniche riabilitative mirate. La suddivisione anche all'interno dei centri in aree diverse, in rapporto all'età e alle caratteristiche cliniche è funzionale alla realizzazione di una adeguata ed efficace proposta educativa.

Il Gruppo Famiglia è un centro che ospita all'incirca quindici ragazze di età compresa tra i 18 e i 23 anni, con insufficienza mentale media, medio-grave o grave. Il fine di tale servizio è di completare il processo educativo iniziato alla Casa del Sole e di aumentare l'autonomia della ragazza nel contesto della sua famiglia. La frequenza è limitata a un tempo determinato (quattro anni) con possibilità di un rientro settimanale fino all'età di trent'anni per le ragazze che hanno una collocazione familiare definitiva.

Anche il Centro Accoglienza offre un servizio alle ragazze di età superiore ai 18 anni con insufficienza mentale media, esso mira al sostegno per una progressiva e costante socializzazione e al mantenimento dei livelli acquisiti. Questo centro offre alle ragazze una struttura che si affianca alla famiglia, fatta di spazi educativi diversificati, ma riconducibili a un progetto costruito sulla globalità della persona nel rispetto della sua unicità e individualità.

Oggi sono attivi anche due Centri Educativi Occupazionali Diurni "Villa Dora" (a Garda) e "Girasole" (a Mantova), ed anche un Centro Educativo Riabilitativo Diurno "Il Sorriso" per l'età evolutiva con sede a Garda.¹³⁷



“Casa del Sole”

¹³⁷ Per maggiori informazioni consultare il sito ufficiale della Casa del Sole ed in particolare la Carta dei Servizi 2007, www.casadelsole.org

Conclusione

Vittorina Gementi è stata una pedagoga che, interessandosi della problematicità delle situazioni educative in cui l'educando presenta difficoltà e ritardi a causa di un deficit cerebrale di natura irreversibile, ha realizzato un centro (la Casa del Sole) e un metodo (il Trattamento Pedagogico Globale) integrando in maniera involontaria le idee personaliste e quelle problematiciste.

Nel tentare di dare ordine al suo pensiero, ricercando i principi fondamentali che guidavano il suo agire e le sue scelte pedagogiche, è apparsa evidente la sua forte adesione al personalismo, in particolare a quello di Mounier, da lei più volte citato nei suoi convegni.

Anche se nelle lezioni e nei discorsi la Gementi non ha mai fatto un chiaro e specifico riferimento al razionalismo critico di Bertin, non significa che le loro idee fossero discordi, perché ad una più attenta lettura risultano avere molti più punti in comune di quanto si possa immaginare.

Effettivamente abbiamo visto nell'ultimo capitolo della prima parte come in realtà personalismo e problematicismo possano, nonostante le sostanziali diversità teoriche, trovarsi in accordo nell'idea di una Progettazione esistenziale il cui fine è lo sviluppo della persona e il cui metodo per realizzare ciò, si fonda sul principio di problematicità.

A mio parere, la Gementi è riuscita, inconsapevolmente, a realizzare da un punto di vista pedagogico, un progetto non solo educativo, come lei lo definiva, ma soprattutto un progetto esistenziale, perché il fine è chiaramente riconosciuto nello sviluppo globale della persona e il metodo attuato si realizza nel rispetto del principio di problematicità. Agire nel rispetto di questo principio significa riconoscere l'importanza della diversità, intesa come caratteristica propria di ogni uomo che stabilisce di conseguenza l'unicità e l'irripetibilità della persona, e l'importanza della pluralità delle forme d'intervento perché, per rispondere adeguatamente ai differenti bisogni educativi di ogni soggetto, è fondamentale poter scegliere la strategia migliore.

La Gementi, infatti, è sempre stata molto attenta a far sì che la relazione educativa avesse come finalità lo sviluppo armonico e globale del bambino cerebroleso, tentando di offrire ogni volta un intervento mirante al soddisfacimento dei suoi specifici bisogni.

Vorrei chiarire un aspetto molto particolare, relativo alla terminologia utilizzata dalla stessa Gementi. Oggi il diversamente abile non viene più definito un handicappato o un portatore di handicap, perché l'handicap risulta essere la "socializzazione del deficit". Il soggetto si trova in una situazione di handicap quando la società, la scuola e la famiglia non riescono ad offrirgli delle risposte adeguate ai suoi bisogni, perciò oggi, l'idea è quella di accettare il deficit, per poter ridurre l'handicap. La Gementi, invece, utilizzò una terminologia differente, che a suo tempo era accettabile e considerata anche un grande passo in avanti non solo dal punto di vista linguistico, ma soprattutto, dal punto di vista concettuale. Il termine handicappato andò a sostituire parole come svantaggiato, sventurato, idiota, menomato, che oggi sono considerate molto più dispregiative.

A mio parere, l'intuizione della Gementi anche a livello terminologico è stata fondamentale per superare ostacoli e pregiudizi, contro i quali la pedagogia speciale sta ancora combattendo.

Bibliografia

- Baccarini E., *Handicap e relazionalità*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1996.
- Baldacci M., *Il Problematicismo*, Milella, Lecce, 2003.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno*, Utet, Torino, 2002.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando Editore, Roma, 1995.
- Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999.
- Cantadori E., Bodon C., Baccarini E., *Un'intuizione alla prova del futuro, spazi di progetto per l'handicap adulto*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 2001.
- Centro di Studi Montessoriani, *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Cives G., *La filosofia dell'educazione oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.
- Contini M. e Genovese A., *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- D'Angelo Carlo, *Oltre l'handicap. Esperienze e proposte a contatto con bambini autistici, down, cerebrolesi, ipoacustici*, Città Nuova Editrice, Roma, 1995.
- Flores d'Arcais G., *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Editrice La Scuola, Brescia, 1994.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2003.
- Gaspari P., *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini, Milano, 2002.
- Gaspari P., *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma, 2002.
- Gelati M., *Pedagogia speciale e integrazione*, Carocci, Roma, 2004.
- Gementi V., *Il dono del Sole. Scritti, discorsi, interviste dal 1951 al 1989*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 2003.
- Gementi V., *Inno alla vita, Scritti, discorsi, interviste dal 1966 al 1989*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1991.
- Gementi V., *L'ultimo discorso di Vittorina Gementi: 18 maggio 1989*, Arel, Mantova, 1989.
- Gementi V., *La vita è sempre un dono: scritti, discorsi e interviste dal 1963 al 1989*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1996.
- Giusberti G., *Il trattamento pedagogico globale, Fondamenti teorici ed esperienze*, Editrice Casa del Sole, Mantova, 1996.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino, 1990.
- Maganzani G., Larocca F., Volta G., *Casa del Sole: esperienza di vita per la vita. Atti del convegno "Tracce di un cammino"*, Casa del Sole, Mantova, 2004.
- Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Martini B., *Formare ai saperi*, Angeli, 2004.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica*, Maglione e Strini, Roma, 1935.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, 1960.
- Mounier E., *Il Personalismo*, Editrice AVE, Roma, 2006.
- Pirandello L., *Uno, nessuno e centomila*, Acquarelli, Prato, 2007.
- Verra V., *Introduzione a Hegel*, Laterza, 2001.

Sitografia

- www.casadelsole.org
www.onuitalia.it
www.swif.uniba.it

