

Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi

«Padre dell'educazione nazionale»? Che cosa ci rimane oggi, a 250 anni di distanza dall'anno della sua nascita, del lascito spirituale e pedagogico di Enrico Pestalozzi?

Le commemorazioni pestalozziane si risolvono in genere in rievocazioni storiche dell'avventura umana di colui che a torto o a ragione è considerato «il padre dell'insegnamento pubblico moderno», con toni a volte enfatici a volte commossi, ma in ogni caso con scarsa incidenza sulla realtà concreta della pratica educativa. Attraverso uno studio dettagliato dei giudizi espressi sulla concezione educativa di Pestalozzi da parte dei riformatori del sistema scolastico svizzero dell'Ottocento, Fritz Osterwalder ha dimostrato¹ che la pedagogia pestalozziana non ha avuto alcun ruolo effettivo nella costruzione e nell'evoluzione del sistema scolastico svizzero. E ciò vale a maggior ragione per il Ticino ove, come ha ampiamente documentato Ernesto Pelloni², nella prima metà dell'Ottocento tanto i più noti uomini di scuola come Francesco Soave, Giuseppe Bagutti, Antonio Fontana (che vissero peraltro quasi sempre fuori dai confini del Cantone) quanto i padri fondatori del nostro sistema scolastico Stefano Francini e Luigi Alessandro Parravicini (che fu il primo pedagogista chiamato a redigere i manuali e i corsi per i maestri) poco o nulla conobbero degli scritti e dell'opera del pedagogista zurighese, preferendo semmai ispirarsi alle idee del Lancaster o di padre Girard. Solo il Canonico Alberto Lamoni, che dal 1828 al 1838 diresse con spirito indipendente e con criteri di grande modernità un istituto a Muzano, conosceva e ammirava Pestalozzi pur non potendo applicarne i principi d'insegnamento per i vincoli impostigli dalla disciplina ecclesiastica. Lo stesso Giuseppe Curti, cui si deve il merito di avere reso per primo popolare il nome di Enrico Pestalozzi nelle scuole ticinesi, nulla scrisse su di lui prima del 1873.

In Ticino, dunque, come nell'intera Confederazione, la confezione dell'immagine pestalozziana quale noi

la conosciamo e l'ammiriamo è tardiva e non corrisponde a quella degli osservatori contemporanei, e d'altra parte noi ben sappiamo che ogni epoca rilegge e reinterpretava a modo suo le grandi figure storiche delle età precedenti. Contrariamente a quanto avvenuto in paesi come la Prussia, la Francia, l'Italia, la Spagna, la Russia, dove «la storia della diffusione del pestalozzismo è la storia stessa della diffusione e dello sviluppo della nuova scuola nazionale»³, in Svizzera il ricorso codificato (spesso stereotipato e retorico) a Pestalozzi nel dibattito sull'educazione scolastica e nel discorso sui grandi temi nazionali non si è fondato, in tutta la fase di costruzione della scuola pubblica, su un confronto reale con la sua opera e sulla considerazione della sua efficacia concettuale, ma si è richiamato piuttosto ad una generica morale pedagogizzante posta in atto nella celebrazione patriottica: la costruzione a scopi politici e civili del monumento postumo a colui in cui si volle vedere non a torto uno dei simboli storici dello spirito pubblico nazionale.

Anche se il movimento di riforma pedagogica della fine dello scorso secolo e della prima metà del nostro si è poi richiamato in forme concrete all'opera dello zurighese, ciò che oggi resta di Pestalozzi nel paese che gli diede i natali è più questo forte richiamo emblematico che non quel celebre «metodo elementare» mediante il quale egli era convinto di avere trovato il modo di «méchaniser l'éducation» e cui affidava la sua causa presso i posteri.

Che ne è del «metodo elementare»?

E d'altronde in un discorso commemorativo tenuto il 12 gennaio 1896 alla Scuola Magistrale di Locarno T. L. Imperatori⁴ ricordava, citando fonti dirette, che per gli stessi allievi degli istituti pestalozziani «quello che non senza esagerazione si diceva il Metodo del Pestalozzi era un enigma» che ognuno interpretava a suo modo, anche prima che scoppiassero le avvisaglie della lotta implacabile tra le due fazioni di Schmid e Niede-



rer che amareggiò gli ultimi anni di vita del grande educatore.

A lui stesso mancavano le doti di sistematicità, di ordine e di perseveranza essenziali per applicare un metodo d'insegnamento in modo coerente e attendibile. A suo figlio insegnava il latino a tre anni come esperimento di metodo intuitivo e pare che ancora a dodici anni Jacqueli sapesse leggere e scrivere a fatica.

Le indicazioni didattiche che si trovano nelle opere di Pestalozzi raramente vanno oltre alcuni principi o considerazioni di ordine generale.

«Pestalozzi – scrive F. Delekat⁵ – ebbe l'impressione d'una gran rivelazione quando gli venne come un «deus ex machina» l'idea che tutta la nostra conoscenza proceda dal numero, dalla parola e dalla forma... A tutte e tre [le categorie] ha assegnato una materia d'insegnamento: al numero la matematica; alla forma il disegnare e il misurare; alla lingua l'insegnamento del suono, della parola e della struttura del periodo». Ecco la gerarchia delle materie che nel sistema d'insegnamento degli istituti pestalozziani costituiva la struttura portante dell'istruzione intellettuale.

Per quanto riguarda il metodo d'insegnamento, la sostanza ultima dell'approccio pestalozziano consisteva – ridotta all'osso – in una estrema semplificazione delle conoscenze in modo da rendere accessibile a tutti la padronanza delle basi delle materie di studio e lo sforzo di una progressione graduale e sistematica dagli elementi più semplici a quelli più complessi. Era questo quello che Pe-

stalozzi definiva il «sistema d'insegnamento fondato sulla psicologia» e che ha costituito la base dell'insegnamento nelle scuole che si sono ispirate al suo pensiero.

Nell'educazione fisica (che per Pestalozzi significava addestramento delle attitudini fisiche, pratiche e professionali) ciò significava partire dagli elementi più semplici (la grammatica dei gesti: battere, trasportare, trascinare, spingere, girare, ecc.) per arrivare man mano agli esercizi più complessi. Nel disegno, l'itinerario andava dalla linea retta alla combinazione tra le rette (parallele, angoli di diversa apertura, quadrilateri) per passare quindi al cerchio e alle linee curve (in collegamento anche all'apprendimento della scrittura). I passi successivi erano dati da combinazioni in ordine progressivo tra le forme via via apprese. I lavori così prodotti dagli allievi furono paragonati dai commissari governativi in visita ad Yverdon ai disegni «grossolani» delle popolazioni precolombiane e agli «idoli dei Germani, degli Scandinavi, degli Indiani, dei Cinesi stessi»⁶. Dati i tempi era un giudizio tutt'altro che lusinghiero.

Questa scelta di principio di partire dai dati più semplici per arrivare a quelli più complessi veniva designata dall'educatore zurighese come *metodo elementare*.

Analogamente, l'apprendimento della lettura e della scrittura procedeva dalle lettere alle sillabe (parole di due e quindi di tre lettere) e così via, stando a lungo su ogni singola tappa. L'ortografia veniva appresa mediante alfabetieri a lettere mobili che potevano essere raggruppate o separate secondo le esigenze. Lo stesso nella matematica, dove l'apprendimento procedeva in modo lento e graduale a partire dalle prime nozioni «intuitive». Questo concetto di intuizione era una delle parole-chiave: secondo Pestalozzi è necessario «che ogni proposizione si presenti ai fanciulli come vera per mezzo della coscienza di un'esperienza intuitiva, connessa alle loro reali relazioni»⁷. Per le quattro operazioni e le frazioni gli allievi adoperavano sassolini e fagioli e tagliavano e dividevano mele e torte dapprima in modo effettivo e successivamente mediante l'immaginazione. Questi sussidi visivi e tattili erano la base su cui si innestava più tardi l'uso della scrittura e del disegno figurativo e geometrico.

La geografia veniva appresa mediante l'osservazione diretta. Ecco il racconto che ne fa Louis Vulliemin, che fu scolaro a Yverdon, nei suoi *Souvenirs* del 1871: «*Ci si conduceva alla vicina valletta del Buron. Ci si faceva osservare nel suo insieme e nei suoi particolari il paesaggio, sino a che ne avessimo avuto un'intuizione precisa. Allora ci si faceva raccogliere della creta, che là era in abbondanza, e la si portava a casa. Ritornati al castello, prendevamo posto ad una lunga tavola, dove cercavamo di riprodurre in rilievo la valle che avevamo osservata. E quindi altre passeggiate, altre osservazioni, sempre più complesse e più difficili. Solo in seguito ci si offriva una carta, che noi potevamo facilmente comprendere*». Come si vede, questa è la parte più viva e attuale della didattica pestalozziana.

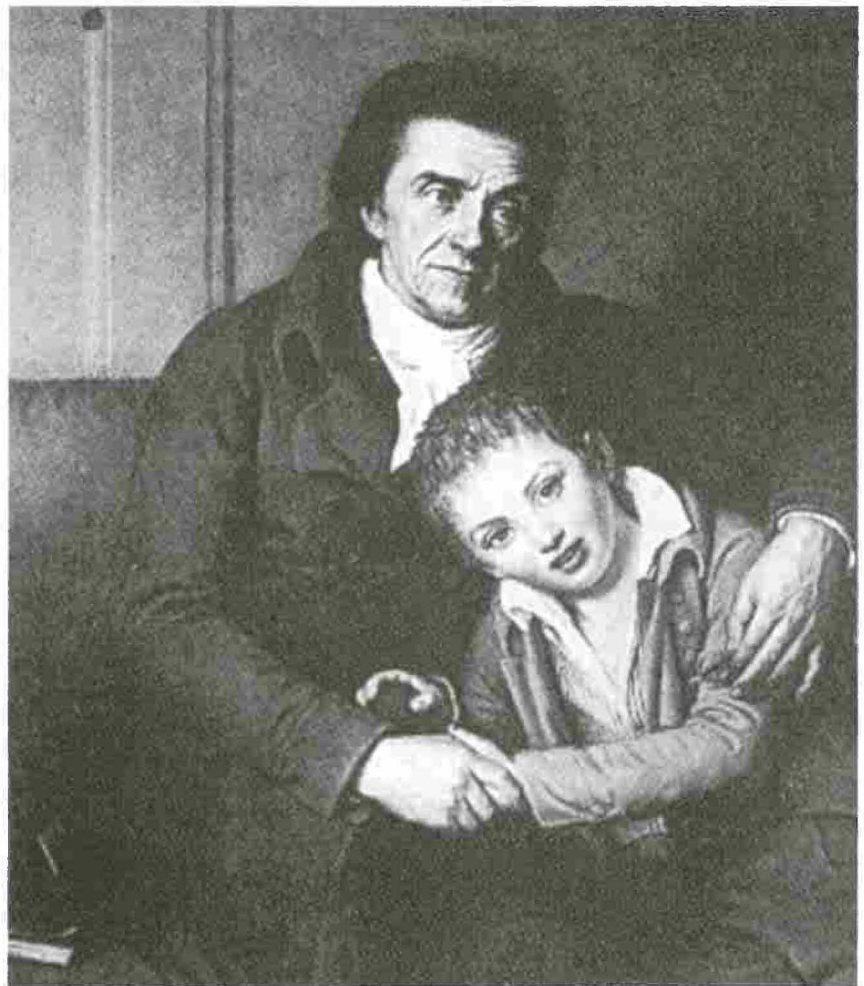
Il processo di apprendimento seguiva quindi un percorso che andava gradualmente, oltre che dal semplice al complesso, dal vicino al lontano e dal concreto all'astratto.

L'innovazione pestalozziana ancora oggi più popolare fu la lavagna con i gessetti. Prima gli allievi lavoravano esclusivamente con carta e penna: ciò che rendeva più problematiche le ripetute correzioni.

Un tipico strumento caratteristico della didattica pestalozziana erano anche le tabelle per le esercitazioni della nomenclatura, che intendevano rendere evidenti l'intera morfologia dei concetti che costituivano la nervatura essenziale delle quattro rubriche relative alle scienze della natura, alla storia, alla costituzione corporea dell'uomo e alla vita etico-razionale. Da esse si sviluppavano altre suddivisioni fino ad arrivare a un'ottantina, ciascuna con un gran numero di termini disposti in ordine alfabetico da apprendere a memoria secondo tale disposizione.

Le «lezioni di cose» si riducevano spesso all'atto pratico in scorpacciate solenni di tavole sinottiche, di tabelle morfologiche, di definizioni.

Un altro aspetto tipico della scuola pestalozziana era la grande impor-



tanza accordata ai calcoli mentali, in una misura che venne criticata come decisamente eccessiva dalla Commissione governativa presieduta da padre Girard.

Nel suo insieme la didattica pestalozziana (così come, ad esempio, la presentava puntigliosamente – con particolare riferimento alla grammatica – ai maestri ticinesi G. Curti⁸) ci appare oggi un supplizio di pedanteria, anche se non vanno sottaciuti gli enormi progressi da essa realizzati rispetto alle scuole precedenti.

Considerato alla luce delle attuali conoscenze, questo sistema conteneva un difetto di principio. Per dirla con un moderno storico della pedagogia, «*sebbene fosse nel giusto, allorché insisteva sulla necessità di iniziare l'istruzione con gli elementi tratti dalla viva esperienza del fanciullo, egli aveva un'idea errata degli elementi stessi. Per la lingua, ad esempio, egli dice: «cominciate con i suoni e con le sillabe». Ma questi prodotti analitici, se sono semplici per un adulto non lo sono per un fanciullo*»⁹.

L'educazione centrata sulla persona

Non è certo in questa pretesa illusoria di aver creato un sistema di istruzione automatizzato e infallibile l'eredità pestalozziana da riportare alla luce. Al di là del Metodo, quella che conta è l'istanza di fondo di elevare l'istruzione popolare: un'esigenza tutt'altro che pacificamente accettata dalle forze sociali dominanti e dalle autorità politiche e religiose del tempo, e che ha lanciato sul terreno dell'educazione un seme fecondo destinato a germogliare nella moderna concezione della scuola. Ma ciò che forse più conta è che l'impressione suscitata dalla lettura di *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, che insiste maggiormente sull'educazione intellettuale che su quella fisica e quella morale, va in realtà ribaltata: il cuore del messaggio di Pestalozzi non sta tanto nel Metodo quanto nella centralità delle motivazioni di ordine affettivo-morale e nel grande valore che assumono le esigenze del singolo allievo e la personalità dell'insegnante con la sua capacità di entrare in un rapporto umano profondo con l'allunno e con tutto il suo ambiente sociale.

Kate Silber opportunamente ricorda che un anno dopo la pubblicazione di *Come Geltrude istruisce i suoi figli* Pestalozzi affermò nella *Relazione preparata per i miei amici di Parigi*

Una vita per la scuola

Heinrich Pestalozzi nacque a Zurigo nel 1746 da genitori di lontana origine lombarda.

Dopo un periodo di militanza in una società politica studentesca di idee progressiste subì un breve arresto.

Per realizzare praticamente l'idea di un rinnovamento della società tramite il riscatto delle condizioni di vita dei lavoratori, fondò un'azienda agricola a Birr. Dopo il fallimento di questo tentativo si trasferì a Neu Hof, presso Brugg, dove, accanto a una nuova azienda, costruì una scuola.

L'iniziativa naufragò nel 1779 per il disordine amministrativo e la scarsa capacità pratica di Pestalozzi.

Dopo un periodo di riflessione durante il quale videro la luce alcune delle sue opere principali che lo imposero all'attenzione dell'opinione pubblica europea, accettò di dirigere a Stans un istituto che raccoglieva gli orfani delle vittime della dura repressione francese alle rivolte dei contadini della zona. Da questa esperienza, interrotta nel 1799, trassero origine i fondamenti del metodo didattico esposto nelle opere degli anni successivi.

Il successivo esperimento pedagogico ebbe luogo nel castello di Burgdorf, a Berthoud, dove Pestalozzi venne chiamato dalle autorità scolastiche a dirigere un istituto privato.

Successivamente la scuola si trasferì a Münchenbuchsee, dove a Pestalozzi fu imposto un collaboratore di fiducia delle autorità, il Felleberg, con il quale non tardarono a manifestarsi dei contrasti che spinsero Pestalozzi a spostarsi in una nuova sede.

Sorse così l'istituto di Yverdon, che divenne il centro di diffusione in tutt'Europa del metodo educativo ormai messo a punto nei particolari.

Anche qui, però, si scatenarono delle furibonde polemiche tra opposte fazioni di insegnanti che, approfittando dello scarso senso pratico del fondatore, cominciarono ad assumere verso il maestro atteggiamenti arroganti, interpretando diversamente i suoi concetti educativi.

La rottura fu accentuata dalla pubblicazione della Relazione di una Commissione governativa diretta da padre Girard, che mosse diversi rilievi all'impostazione pedagogica dell'istituto, soprattutto per l'eccessiva importanza che aveva finito per assumere la matematica.

Alcuni collaboratori abbandonarono così la scuola inducendo lo stesso Pestalozzi a porre fine all'esperienza e a tornare nella tenuta familiare di Neu Hof, dove morì nel 1827.

(1802) che l'educazione dell'intelletto deve essere subordinata a quella dei sentimenti e della volontà¹⁰.

L'educazione del cuore e il governo dei costumi (sulle cui forme si parlerà tra breve) costituivano a detta dello stesso Pestalozzi la chiave di volta dei successi da lui ottenuti e del suo patrimonio educativo¹¹. In altri termini, la dimensione formativa era per lui prioritaria rispetto all'istruzione e a quelli che oggi chiameremmo gli «obiettivi cognitivi».

Questa visione dell'educazione centrata sulla persona poneva – coerentemente – come punto di riferimento fondamentale le caratteristiche individuali dell'allievo. Sono notevoli, a questo proposito, le annotazioni costanti che Pestalozzi teneva su ciascuno dei suoi ragazzi. Un esempio per tutti è quello, spesso citato, di Friedli Mynth, un ragazzo accolto a Neu Hof all'età di otto anni, figlio di un poverissimo falegname immigrato dall'Ungheria, incapace di ogni

impegno faticoso e in stato di avanzata denutrizione, nel quale Pestalozzi, tramite un'attenta e continua osservazione, intuì e coltivò un singolare talento per il disegno. Terminata la scuola, il ragazzo divenne un celebre disegnatore chiamato, per via del suo soggetto preferito, il «Raffaello dei gatti». Il punto di partenza di ogni intervento educativo era per Pestalozzi l'osservazione accurata di ciascuno dei suoi allievi che lo portava a formulare i propri obiettivi a partire dalla concreta situazione individuale di partenza.

Variamente affinato mediante lo sviluppo della psicologia sperimentale e genetica e della teoria della programmazione didattica, il concetto di «osservazione formativa» costituisce ancora oggi (anzi, oggi più che mai) una delle basi fondamentali della pedagogia.

È in questa visione dell'educazione come processo di formazione organica della personalità che va probabil-

mente cercato oggi il succo dell'«attualità» del pensiero pedagogico pestalozziano.

Cinque principi per la scuola di oggi

Celebrare Pestalozzi oggi significa cogliere un'occasione per tornare a riflettere su quelle che sono state le radici stesse delle istituzioni scolastiche moderne per tirare su il capo dalla *petite cuisine* e affrontare i problemi in una prospettiva più ampia e generale.

Il lascito pedagogico pestalozziano, che non invecchia col passare delle stagioni e delle mode educative e che la scuola dei nostri giorni è chiamata a ricordare e a coltivare, si può fondamentalmente riassumere in cinque punti che ci danno la costellazione essenziale del concetto di educazione integrale della persona come lo intendeva l'educatore zurighese:

1. In primo luogo una giusta visione del rapporto tra scuola e società. La scuola dell'obbligo è nata, con Pestalozzi, come condizione e garanzia sostanziale della società moderna. Non c'è democrazia reale senza un popolo istruito e culturalmente maturo. Una democrazia senza il nerbo di un sistema educativo valido non ha senso. È la scuola che garantisce (o dovrebbe garantire) l'esigenza di offrire ad ogni nuova generazione l'opportunità di rimescolare le carte e di iniziare in condizioni uguali per tutti una nuova partita al di là dei condizionamenti sociali, economici e familiari. Per Pestalozzi era questo il senso ultimo della scuola, anche se il realismo lo portava a formulazioni attenuate e di ripiego, quali la famosa e non di rado fraintesa parola d'ordine: «*educare i poveri alla povertà...*».

Non sarà male tenere presente l'importanza e il significato del nesso scuola-società in un periodo storico in cui, mentre le esigenze di effettuarne delle scelte per determinare i settori di risparmio possono ingenerare tentazioni di vedere nella scuola un ramo secco improduttivo, emergono spinte crescenti alla privatizzazione dell'istruzione e a una visione efficientistica e aziendalistica degli istituti.

2. Ma questo strettissimo rapporto tra la scuola e le attese economiche e politiche della società non ha mai porta-

to Pestalozzi ad appiattare l'educazione ad una funzione di subordinazione nei confronti delle determinanti sociali.

Al contrario, egli scorgeva un delicato equilibrio tra il versante sociale dell'acculturazione dell'individuo e quello soggettivo del diritto della persona all'autosviluppo. Guai se si sbilancia il rapporto tra gli aspetti istruttivi e quelli formativi. «*Ogni squilibrio unilaterale d'una singola facoltà conduce ad un eccesso delle sue pretese, che nell'intimo della loro essenza sono fiacche e morte. E questo è tanto vero per la fede e per l'amore quanto per il pensiero, l'arte e le abilità professionali*»¹².

Oggi si avverte molto la tensione (non facilmente conciliabile) tra l'esigenza di una scuola formativa e quella di una scuola centrata sull'istruzione.

La dottrina pestalozziana di una «*educazione del corpo, della mente e del cuore*» rappresenta l'idea di una visione integrale del processo formativo prioritariamente inteso come educazione integrale della persona. I metodi proposti dal Pestalozzi sono certamente obsoleti e la «*psicologia*» che egli poneva alla base del lavoro educativo poco ha a che fare con gli odierni modelli della mente. Rimane però ancora da meditare questo ideale di una scuola capace non solo di trasmettere conoscenze ma anche di aiutare l'allievo a costruire la propria volontà, il proprio carattere, il proprio sviluppo intellettuale, le proprie abilità manuali e il proprio «*cuore*»: una scuola, infine, che abbia il proposito e la capacità di dare valori ancora prima che informazioni inerti. Un ammonimento certamente importante soprattutto al livello dell'insegnamento medio, dove la dimensione dell'istruzione ha forse finito col prevaricare le altre componenti del processo formativo. A 50 anni di distanza possiamo quindi accogliere come ancora valide le considerazioni espresse da Felice Pelloni, che in occasione del secondo centenario dalla nascita dell'educatore rilevava che «*il sorgere di pedagogie scientifico-sperimentali (fondate sull'osservazione, la constatazione e la misura) le quali, più che alla formazione dell'uomo nella sua interezza mirano alla «scuola su misura», fondata sulla psicologia del fanciullo, sull'evoluzione dei suoi interessi, sui vari tipi psicologici*» ha dato una grande importanza al

sapere che deve essere impartito, all'«*avvaloramento delle attitudini*» e alla preparazione professionale del docente. Ma deplorava nel contempo il fatto che lo sviluppo delle moderne scienze dell'educazione ha finito col creare il risvolto perverso di un certo inaridimento spirituale. «*Tanto più in un'epoca che per il suo stesso utilitarismo ha dimenticato e dimentica molti insegnamenti del «maestro dei poveri», trascura l'educazione a vantaggio della istruzione, e tende sempre più a sostituire la fredda logica della ragione alla fede del cuore*»¹³.

3. Perché il programma di una educazione integrale si possa realizzare è necessario che non si dimentichi, come spesso avviene, che è l'insegnante, con la sua personalità e il suo *savoir-être*, la risorsa primaria della scuola più della «*scientificità*» (vera o presunta) dei «*metodi*», più dei programmi, più delle infrastrutture e delle architetture curriculari.

Eppure il fraintendimento fatale di sopravvalutare l'importanza dei fattori «*oggettivabili*» rispetto a quell'imponderabile decisivo che è la personalità (il *savoir être*) dell'insegnante risale proprio al tentativo programmatico del Pestalozzi di «*trovare forme d'insegnamento che, almeno per tutto il periodo dell'istruzione elementare, rendano il maestro un puro strumento meccanico di un metodo i cui risultati devono provenire dalla natura delle sue forme e non dall'arte dell'uomo che ne usa*»¹⁴. Ma il pestalozzismo senza Pestalozzi (come pure senza un Krüsi, un Tobler, un Buss, senza il fior fiore degli aspiranti maestri che si riversavano a Yverdon a offrire la propria opera al maestro) si riduce a poca cosa. I prodigi che si compiono a Neuhof, a Burgdorf, a Stans e a Yverdon non sono certo dovuti né al metodo né alla (inesistente) capacità manageriale del direttore né alla sua cultura disciplinare (che lasciava alquanto a desiderare) o professionale. L'anima di tutto era nella prodigiosa e trascinate energia che egli sapeva trasmettere intorno a sé.

Anche la Commissione governativa era arrivata alla conclusione che lo zurighese era un educatore che aveva dato un contributo eccezionale all'insegnamento, ma che questi erano meriti della sua opera individuale, non sempre rilevabili nemmeno nell'istituzione di cui era animatore.

Ed egli stesso era ben cosciente che il segreto della sua forza proveniva dalla corrente galvanica con la quale era sempre in grado di elettrizzare la scuola. «Io ero convinto che il mio cuore avrebbe cambiato lo stato dei miei ragazzi tanto rapidamente quanto il sole di primavera cambia il terreno indurito dall'inverno» scriveva nella *Lettera da Stans*.

Vedeva bene, certamente, il Ministro prussiano dell'Educazione che raccomandava agli *stagiaires* che inviava a imparare il mestiere alla sua scuola: «Voi non dovete appropriarvi degli aspetti meccanici del metodo, ma riscaldarvi al fuoco sacro che brucia nel petto dell'uomo di forza e d'amore la cui opera realizzata resta

prestigio sociale se lo sa conquistare sul campo, vincendo resistenze e sospetti e operando su tutto il territorio come il principale «intellettuale organico» del villaggio. Un ideale oggi sicuramente improponibile, ma che ci sfida a tentare una ridefinizione attuale dello statuto professionale e deontologico del docente, superando la forza di inerzia di una crisi di identità per una professione con un profilo i cui contorni sono stati resi ormai slabbrati dall'usura del tempo. Si tratta di una scommessa vitale che sarebbe pericoloso disattendere.

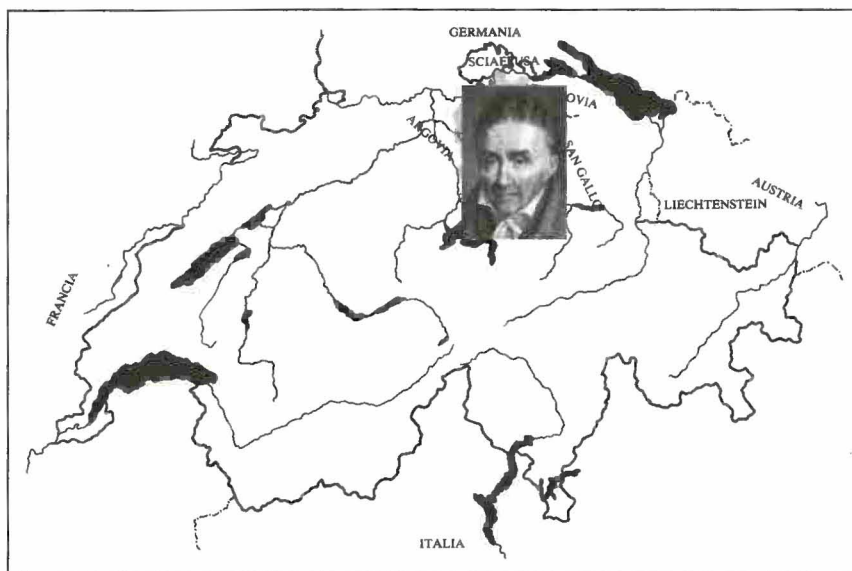
Come dell'immagine del Pestalozzi che si dedica con un'abnegazione assoluta agli orfani e ai diseredati ci si era serviti per reclamare da insegnan-

mento pubblico e fiducia nel suo lavoro. Altrimenti tutto rischia di rimanere scritto sulla sabbia.

4. Accanto alla lezione da trarre circa l'importanza decisiva della personalità dell'insegnante, altrettanto importante è l'esigenza che la professionalità di quest'ultimo venga costantemente alimentata mediante un continuo raccordo tra teoria e pratica. Lo sforzo costante di Pestalozzi era quello di tradurre in pratica pedagogica la sua visione generale dell'uomo e la sua filosofia dell'educazione e — di ritorno — di cercare di concettualizzare il suo operato sul terreno in una visione coerente e generale in continuo sviluppo. È così che sono nate le sue opere. Il Metodo altro non è che il risultato di questo incessante andirivieni tra prassi e pensiero che impediva che la prassi scadesse in routine cieca e che il pensiero rimanesse astratto e inoperante. Esperienza attiva e modelli teorici in Pestalozzi si legano inestricabilmente. È così che l'educatore (ogni educatore) costruisce il proprio stile educativo in quanto legame vivente tra teoria ed esperienza: la teoria dà luce all'esperienza didattica e la riflessione sul proprio operato si fa a sua volta teoria e si concretizza in una metodologia personale di lavoro. La fondazione della prima scuola magistrale per la formazione dei futuri insegnanti di Yverdon muoveva, appunto, i primi passi in questa direzione.

5. Un altro insegnamento che possiamo ricavare da una riflessione sul lavoro di Pestalozzi è il coraggio di tornare a parlare col linguaggio semplice dei valori.

A questo proposito non è il tono mesianico e vagamente teologizzante dei suoi scritti quello che oggi può interessarci. Quello mettiamolo pure in conto all'idealismo romantico dell'età in cui visse e agli slanci spesso eccessivi del suo temperamento di candido sognatore. Ma se rileggiamo le cronache a vivo del suo insegnamento e del suo operato da direttore di istituto ci accorgeremo subito che un altro dei suoi segreti era la capacità di riportare ogni conoscenza all'esperienza dei ragazzi e ogni esperienza ad una riflessione sul tessuto dei valori che ne illuminavano il senso umano. Gli aspetti disciplinari e quelli morali andavano così di pari passo e l'insegnamento della materia non era mai disgiunto dal lavoro più



Zurigo, città natale di Enrico Pestalozzi (1746-1827)

sempre inferiore a ciò ch'egli avrebbe voluto inizialmente»¹⁵. Era l'«educazione del cuore» la temperatura che l'educatore sapeva insufflare alla «relazione pedagogica», che da sola faceva il miracolo.

A questa visione dell'insegnante, Pestalozzi dette una forma plasticamente esemplare, in *Leonardo e Geltrude*, nel personaggio di Glüphi, il maestro di Bonnal. Glüphi è certamente l'antitesi del docente-funzionario. È la figura del maestro a tutto tondo, che prende in carico i propri allievi a tempo pieno e in ogni aspetto del loro essere: dall'igiene fisica alla formazione del carattere, dall'ambiente familiare alle abilità manuali, oltre, evidentemente, all'educazione intellettuale. Glüphi è il maestro che il

ti mal pagati e mal considerati un impegno missionario quasi sacerdotale, della pretesa scientificità dei metodi e dei mezzi didattici ci si è serviti per affrontare il problema della scuola esclusivamente in termini di «riforme di struttura», di innovazioni metodologiche, di riscritture dei programmi di studio. Tutte cose indubbiamente importanti ma destinate a rimanere poco operanti se non si punta decisamente, prima di tutto, a mettere l'insegnante in condizione di operare in modo sereno e convinto dandogli una formazione professionale efficace anche al livello del *savoir-être*, la possibilità di un aggiornamento continuo, voce in capitolo nelle scelte che lo concernono, considerazione sociale, riconosci-

profondo sui valori da essa veicolati e sugli atteggiamenti verso il sapere, lo studio, i compagni, la scuola. In questo senso va intesa la precedenza da lui accordata all'educazione morale, che era poi un continuo riflettere insieme agli allievi sui casi che occorreivano nella vita scolastica quotidiana e sulla coerenza e il significato del loro comportamento. Miravano a questo i quotidiani colloqui personali e collettivi che da direttore teneva con i suoi ragazzi soprattutto negli anni di Yverdon. Ripensare Pestalozzi può significare oggi per noi anche tornare a riflettere sull'importanza di questa dimensione dell'educazione forse un po' trascurata o sottovalutata nella nostra prassi scolastica degli ultimi decenni.

Una figura di riferimento esemplare Kierkegaard sosteneva che per giudicare correttamente le categorie secondo cui un filosofo ha pensato bisogna prima considerare le categorie secondo cui egli è vissuto. Da questo punto di vista, Pestalozzi è un esempio impeccabile, che non a torto è stato accostato a Socrate: non è possibile scindere la grandezza delle dottrine da quella dell'uomo.

Collocandolo nel Pantheon ideale delle grandi personalità elvetiche, Peter Stadler ha scritto che Pestalozzi rappresenta oggi nel mondo uno dei più popolari rappresentanti dello spirito elvetico, «quasi un'etichetta in numerose denominazioni di strade e di edifici scolastici, i suoi ritratti sono diffusi ovunque. Benché come scrittore, soprattutto come scrittore popolare (genere a cui ambiva) sia ormai letto di rado, Pestalozzi è rimasto vivo in tutti i continenti, senza distinzione, attraverso tutti i mutamenti dei sistemi politici e delle ideologie»¹⁶. La sua fama deriva ancor più che dalle sue realizzazioni in campo educativo dalla sua grande carica di umanità che gli permise di resistere ostinatamente a tutti i tracolli e i fallimenti che contrassegnarono in pratica ogni sua iniziativa.

Nell'iconologia nazionale egli rappresenta una potente *Integrationsfigur*, uno dei personaggi, cioè, su cui tutto un paese modella il proprio immaginario collettivo e costruisce la propria identità ideale e la propria stessa ragion d'essere. L'intensa e dolorosa avventura spirituale del creatore di *Leonardo e Geltrude*, candido e irremovibile don Chisciotte della passione umanitaria, sembra



Yverdon, Place Pestalozzi.
La statua del pedagogista

fatta apposta per simbolizzare, con la grandezza di un personaggio dostoevskiano (a mezza via tra Aljosha Karamazov e il principe Mishkin), la migliore tradizione dell'«umanesimo svizzero». Si tratta dunque di una di quelle figure archetipiche che hanno contribuito a dare una fisionomia alla civiltà europea e che ancor oggi non sfigurerebbe certo ad entrare come un potente vettore esemplare nel patrimonio simbolico delle giovani generazioni accanto a un Gandhi, a un Luther King, a un Albert Schweizer o a una Teresa di Calcutta. In un mondo in cui le giovani generazioni non hanno di meglio che prendere a propri modelli di vita gli idoli posticci delle *star* dello spettacolo, non si può quindi che biasimare con Alfred Berchtold¹⁷ il fatto che gli allievi delle scuole svizzere (e soprattutto i maestri in formazione nelle scuole magistrali) siano privati di una vivida presa di contatto – se vogliamo anche mediante incisivi abbozzi aneddotici – con una personalità la cui energia spirituale ha tutti i numeri per «sforare» i limiti di una smunta e venerabile agiografia di maniera.

Martino Beltrani

Note

- 1) F. Osterwalder: *Pestalozzi, Pestalozzianismus und der Aufbau des schweizerischen Schulsystems*, in *Bildungsforschung und Bildungspraxis, Universitätsverlag Freiburg Schweiz, Quaderno speciale 1, 1995: Denkmal Pestalozzi*, pp. 11-33.
- 2) E. Pelloni: *Pestalozzi e gli educatori del cantone Ticino in Centenario pestalozziano, Raccolta di ventiquattro studi su G. E. Pestalozzi e l'opera sua*, a cura di G. Lombardo Radice: cinque fascicoli speciali promossi da *L'educazione nazionale* nel corso del 1927. In questi quaderni sono anche apparsi numerosi contributi del ticinese Carlo Sganzi, docente all'Università di Berna. Sganzi è stato anche autore di un opuscolo: *Pestalozzi educatore* (Edizione *La scuola*, Tipografia Leins & Vescovi, Bellinzona, 1927) e di un più organico e corposo testo dal titolo: *Giovanni Enrico Pestalozzi. Vita Opera Pensiero e Significato presente della sua figura spirituale*, Bellinzona, Tipografia cantonale Grassi & C., 1927.
- 3) Antonio Banfi: *Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 534.
- 4) *Commemorazione di Enrico Pestalozzi*, allocuzione pronunciata alla Scuola Normale di Locarno il 12.1.1896 e ristampata nel 1927 a cura di Achille Pedrioli (Tipografia Dones, Mendrisio).
- 5) F. Delekat: *Pestalozzi. L'uomo – il filosofo – l'educatore*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 397.
- 6) P. Gregorio Girard: *Relazione sull'istituto del Pestalozzi a Yverdon*, trad. it. Soc. Editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1911, pp.124-125.
- 7) A. Banfi, *cit.*, p. 476.
- 8) G. Curti: *Pestalozzi. Notizie della sua vita e delle sue opere letterarie, de' suoi principi e della loro applicazione nella istruzione del popolo*, Bellinzona, Tipografia C. Colombi, 1876.
- 9) William Boyd: *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it. Roma, Armando, 1972, p. 363.
- 10) Kate Silber: *Pestalozzi*, trad.it. Brescia, la Scuola, 1971, p. 182.
- 11) Sull'educazione morale così com'era applicata a Stans si può trovare un resoconto esauriente in Fritz Blätner: *Storia della pedagogia*, Roma, Armando, 1970, pp. 173-179.
- 12) H. Pestalozzi: *Il canto del cigno*, trad. it. Torino, Paravia, 1951, cap. 1.
- 13) Felice Pelloni: *G. E. Pestalozzi nel II° centenario della nascita (12 gennaio 1946)*, a cura del Dipartimento cantonale della pubblica educazione, Bellinzona, Tipografia Leins & Vescovi, 1946, p. 37.
- 14) H. Pestalozzi: *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. 39-40.
- 15) A. Berchtold: *Raconter Pestalozzi*, in *Bildungsforschung und Bildungspraxis 1, cit.*, p. 126.
- 16) Peter Stadler: *Enrico Pestalozzi, in AAVV: I protagonisti. Cento ritratti da Guglielmo Tell a Friedrich Dürrenmatt*, edizione italiana a cura di Brigitte Schwarz, Locarno, Armando Dadò editore, p. 206.
- 17) A. Berchtold: *Raconter Pestalozzi, cit.*, pp. 133-134.