

## *Notizie, recensioni e segnalazioni*

---

G. Bandini, C. Betti, A. Massari (a cura di), *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*, Roma, Anicia, 2020, pp. 177, € 23,00

Il volume raccoglie gli atti di un recente convegno tenutosi a Bagno a Ripoli e dedicato a Marcello Trentanove, figura di spicco del rinnovamento educativo nella Firenze del dopoguerra, dal 1959 fino al pensionamento, impegnato come fu, appunto, nella cittadina toscana come direttore didattico e al tempo stesso sul territorio come animatore del dibattito circa la scuola quale luogo di democrazia e di trasformazione sociale e civile.

Il volume ha tutti i pregi ed i rischi tipici degli atti di convegni, specialmente se dedicati a celebrare un personaggio dagli indubbi meriti, per molti versi eccezionale e, soprattutto, legato, in maniera carismatica, al contesto in cui il convegno stesso si svolge.

Il rischio è quello di non saper o poter sempre evitare la tentazione dell'agiografia, che, nel volume in esame, fa qua e là capolino nelle testimonianze di collaboratori e collaboratrici, di amici ed amministratori locali che ebbero in Trentanove un prezioso e fattivo interlocutore. Il pregio è quello di chiamare in causa anche lo sguardo di esperti del settore – in questo caso storici dell'educazione e della scuola e docenti di Pedagogia – per ricostruire una cronaca scolastica con quel distacco critico-interpretativo, necessario a trasformare una vicenda locale (per molti versi straordinaria) in una lezione esemplare.

La prima parte del lavoro è, appunto, dedicata ai ricordi personali con un intreccio tra le scelte e le attività di Trentanove e le scelte e le attività svolte, nella scuola o nei servizi educativi del comune o a livello di amministrazione locale, da suoi collaboratori o amici, e da assessori o sindaci che con Trentanove si trovarono a progettare ed a organizzare servizi scolastici, negli anni Settanta del secolo scorso, da ritenersi pionieristici, dai Nidi al tempo pieno, senza dimenticare le tecniche Freinet e il lavoro con i CEMEA, di cui Trentanove fu presidente per la Toscana. Con questi progetti, che erano innovativi in generale e quasi rivoluzionari per un luogo come Bagno a Ripoli, per alcuni anni la cittadina toscana fu all'avanguardia e riuscì a diventare una sorta di isola educativamente felice al punto che il provveditore fiorentino di quegli anni, non contento dell'indirizzo riformatore del

direttore didattico, aveva coniato l'espressione tra l'ironico e lo spreghiativo di "repubblica di Bagno a Ripoli".

La parte conclusiva del volume dà la parola direttamente a Marcello Trentanove, per molti versi assimilabile per l'impegno civile e l'istanza didattica rinnovatrice, a Bruno Ciari ed a Pettini (entrambi non a caso suoi amici personali), ma diversamente da loro restio ad affidare alla carta le proprie riflessioni: perciò sono particolarmente interessanti i pochi interventi che qui vengono riprodotti, tutti del periodo compreso tra il 1995 ed il 2008.

La seconda parte del lavoro, che ho non casualmente deciso di trattare per ultima, è quella lasciata agli esperti: Vasco Tasconi, Carmen Betti, Gianfranco Bandini, Beniamino Deidda, Rosaria di Santo, Gianfranco Staccioli, Paolo Borin, nel rigoroso ordine in cui si susseguono nel testo, riflettono sui temi cardine dell'impegno di Marcello Trentanove. Se, per un verso, il riferimento a Bagno a Ripoli non può essere omissis, appunto per i motivi prima riferiti, per l'altro questi interventi consentono di inserire la vicenda di Marcello Trentanove in un quadro più generale della scuola a cavallo tra gli anni del boom economico e i decenni immediatamente seguenti.

Certamente, ne emerge a chiare tinte il quadro di "come era la nostra scuola" e di che cosa significava essere insegnante e direttore didattico militanti; altrettanto chiaramente emerge la distanza tra quel modo di essere ed il presente di una scuola, costretta in parte dalla pandemia ed in parte soprattutto da orientamenti politici aziendalistici ed efficientistici ad abdicare ai suoi compiti di fondo, mentre le sue categorie fondative vengono distorte, trascurate e conculcate. Con il tramonto della scuola si accompagna il tramonto dell'insegnante e del suo ruolo, da un lato umiliato dalle famiglie e dall'altro assoggettato ad un didatticismo esasperato ed inconcludente.

Non a caso – ricorda Carmen Betti –, Santoni Rugiu aveva notato ed annotato che in quell'angolo di Toscana compreso tra Firenze, San Donato e San Gersolè, si erano svolte tre esperienze nuove ed esemplari, legate ai nomi di Ernesto Codignola, Don Milani e Maria Maltoni. In più anche Bruno Ciari avrebbe lavorato, qualche decennio più tardi, poco lontano. In quegli anni e in questo contesto culturale, insomma, si coltivò un'utopia educativa, nella quale si mescolavano l'istanza civile alla democrazia, lo sforzo di fare della scuola la casa di tutti, non uno escluso, e la consapevolezza di trovare un'interazione efficace tra scuola ed extra-scuola in quel sistema formativo integrato e pubblico, che si sarebbe teoricamente chiarito e precisato poco tempo più tardi.

La sfida che quel gruppo di insegnanti lanciò contemporaneamente alla società civile, alla politica ed alla tradizione scolastica, ingessata in canoni didattici e culturali, è certamente l’erede dell’impegno maturato durante la guerra tra le file partigiane, ma anche certamente il frutto di una riflessione sull’educazione e sulla scuola con la consapevolezza che la scuola non è un servizio alle famiglie, ma alla società nella sua interezza e, insieme, se l’espressione non suona troppo retorica, all’umanità, di cui ogni essere umano è portatore. (**Luciana Belatalla**)

F. Batini (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Firenze, Giunti Scuola, 2021, pp. 160, € 19.00

Il volume *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, edito da Giunti Scuola, è il risultato dell’impegno e della collaborazione di molti attori, riuniti in un numeroso gruppo di ricerca intorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell’Università di Perugia, tutti motivati da uno scopo comune: promuovere, negli addetti ai lavori del settore dell’educazione ma non solo, la consapevolezza dei benefici della lettura ad alta voce fatta dall’insegnante per i propri alunni secondo un metodo ben preciso e, di conseguenza, invitare all’adozione della lettura ad alta voce come pratica educativa.

Il volume, articolato in tre sezioni, guida il lettore nella conoscenza globale della pratica di lettura ad alta voce: la prima sezione è dedicata all’accurata disamina delle evidenze, dei dati statistici e delle conoscenze teorico/scientifiche disponibili in letteratura e risultanti dal lavoro del gruppo di ricerca stesso. Ne emerge uno scenario complesso: le evidenze scientifiche e le conoscenze teoriche suffragano e dimostrano la grande valenza educativa della lettura ad alta voce, che si dimostra un metodo fortemente equitativo e democratico in grado di impattare su molteplici domini di sviluppo dell’individuo e capace di aderire alle richieste formative ministeriali; tuttavia i dati statistici analizzati, provenienti da vari paesi comunitari e non, fotografano una realtà differente: la lettura ad alta voce è spesso misconosciuta nei contesti educativi e si rileva che tale pratica diviene gradualmente più marginale nello scenario educativo man mano che gli studenti salgono di grado nel ciclo di istruzione; in tali contesti educativi la lettura ad alta voce è ridimensionata ad un’attività riempitiva, un lusso difficile da inserire fra le numerose attività educative già programmate. Gli autori del volume, invece, parlano di lettura ad alta voce riferendosi ad

una pratica ben precisa, metodologicamente orientata: l'insegnante legge ai propri studenti testi di narrativa che incontrino, per tematiche e complessità, gli interessi e i livelli di attenzione della platea che fruisce della lettura.

Tali letture devono essere gradualmente e progressivamente incrementate, sia nei tempi di esposizione, arrivando fino ad un'ora di lettura al giorno tutti i giorni, sia rispetto alla complessità dei testi. Un aspetto metodologico imprescindibile riguarda il fatto che la lettura ad alta voce così intesa deve connotarsi come un atto educativo gratuito: l'insegnante legge, non per produrre apprendimenti sul testo, non perché la lettura serva da preambolo ad altra attività educative; l'insegnante legge per leggere, favorendo uno scambio non giudicante di opinioni e prospettive fra gli studenti, discostandosi così dalle caratteristiche proprie di altre attività educative sperimentate abitualmente dagli studenti: l'obiettivo di *performance*, la dicotomia fra risposte giuste e risposte sbagliate, la valutazione degli apprendimenti.

È proprio nella seconda sezione del libro che viene descritta approfonditamente l'applicazione sul campo della pratica di lettura ad alta voce così caratterizzata; se ne parla attraverso il racconto puntuale del progetto nazionale "Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills", che è anche una ricerca. Il progetto, voluto da Giunti Scuola in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia e con i volontari di LaAV di Nausika, ha preso avvio nel 2018 e, nel corso della prima annualità, ha visto la partecipazione di circa duecentomila bambini e circa tredicimila docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado provenienti da tutta Italia. Fra questi attori coinvolti nel progetto di lettura ad alta voce, è stato individuato un campione sperimentale composto da circa millecinquecento alunni, distribuiti coerentemente secondo un criterio di latitudine geografica e di rappresentatività dell'intero ciclo educativo preso in considerazione dal progetto. Scopo della ricerca è supportare, accompagnare il progetto ed evidenziarne gli esiti: ciò è stato possibile grazie alla somministrazione di strumenti quantitativi e qualitativi che hanno permesso una valutazione completa, globale della pratica educativa di lettura ad alta voce; oltre ai benefici in carico ai domini cognitivi – quali la comprensione del testo, l'incremento del lessico, l'abilità di attenzione, l'abilità di pianificazione ed altre – sono stati valutati anche altri benefici di tale pratica di lettura come, per esempio, il gradimento dell'attività, il benessere percepito, il miglioramento della qualità delle relazioni nel contesto scolastico, il miglioramento del rapporto con il libro e con la lettura. Uno

spazio importante è stato dedicato anche all'esperienza dei docenti coinvolti: il personale educativo ha riscontrato benefici significativi, valutando il progetto “Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills” uno strumento di arricchimento della pratica educativa. La terza ed ultima sezione, infine, raccoglie ulteriori spunti di riflessione maturati dall'esperienza con questa pratica educativa; per ultimo, ma non meno importante, viene offerto un vademecum di pratiche, strumenti e bibliografie utili a tutti quei lettori che, ispirati dal volume, volessero implementare la pratica di lettura ad alta voce all'interno del proprio contesto educativo ma anche domestico; l'auspicio di tutti coloro che hanno collaborato alla stesura del volume e che tuttora collaborano con passione nel contesto della ricerca educativa, è che tale pratica di lettura semplice, potente, equitativa e democratica divenga nel tempo una routine educativa, non più un'eccezione che sottrae spazio ad altre attività didattiche, ma una pratica d'elezione che consenta di traghettare il sistema educativo verso una qualità sempre maggiore. **(Giulia Mattiacci)**

L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 226, € 28,00

Il testo curato da Lisa Brambilla e Marialisa Rizzo colpisce per la sua ricchezza e per l'eterogeneità delle voci che lo compongono. Esso è suddiviso in dieci capitoli, scritti dai componenti del gruppo di ricerca “Vite di città” che da anni esplora il rapporto tra contemporaneità e territori, con la supervisione di Sergio Tramma, professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Milano-Bicocca.

Come si evince dal titolo e nel primo capitolo, il libro presenta una ricerca pedagogica denominata *Giovani modelli e territori*, portata avanti tra il 2017 e il 2020 e avente come oggetto l'esplorazione dei modelli che ragazzi e ragazze riferiscono essere fonte di ispirazione e orientamento per il loro presente e il loro futuro. Lo studio vuole dare conto dell'esperienza adolescenziale e del modo in cui all'interno di essa ci si rapporta con i riferimenti a disposizione nella società contemporanea. I partecipanti alla ricerca sono giovani, tra i 17 e i 22 anni, provenienti da contesti urbani molteplici (scuole del centro città e della periferia; servizi per minori stranieri non accompagnati; centri di

aggregazione giovanile; oratori; carceri) e coloro che se ne occupano a livello professionale ma non solo.

Nel secondo capitolo si precisa la polisemia e l'interconnessione delle tre categorie concettuali di riferimento per la trattazione. Si spiega innanzitutto che cosa si indichi come gioventù in età contemporanea, evidenziando la sempre minore efficacia di una specificazione anagrafica di essa o relativa all'identificazione di momenti e rituali di passaggio. Quando ci si addentra nella definizione di che cosa si intenda per modello si riscontra, innanzitutto, il carattere polisemico di questo termine. Parlare di "modelli", dunque, non significa solo focalizzare l'attenzione su persone o personalità, ma osservare i nessi con le complesse dinamiche sociali contemporanee e le (educanti) forze egemoniche del mercato. È questo un carattere specifico del testo, che si interroga in modo critico e competente sulle spinte dominanti che influiscono sugli orizzonti di riferimento per i e le giovani. Anche la definizione di territorio comprende al suo interno molteplici sfaccettature. Esso identifica un piano intermedio tra l'analisi pedagogica della società attuale e la minuta fattualità delle esperienze educative. Il testo attinge ad almeno due definizioni principali di esso, l'una che riguarda la *periferia urbana*, con le contraddizioni che questa sottende e il concetto di *periferia sociale*, che condensa le problematicità sociali più ampie del contesto cittadino.

Il terzo capitolo si addentra in una descrizione delle caratteristiche dei modelli esplicitati dai e dalle giovani, alternando richiami ai *focus group* con approfondimenti teorici. Si constata il valore del modello come *medium* tra il tempo biografico e il tempo storico e come esso debba essere interpretato secondo un'accezione storico-sociale. Nella contemporaneità sembrano mancare degli orientamenti collettivi, perciò si allargano i confini che permettono di definire un modello – dai personaggi della vita privata, ai personaggi pubblici o di fantasia, fino alle esperienze, le persone e le cose che si seguono, che vanno di moda, che piacciono. Oltre ai modelli, il testo permette di identificare degli idealtipi, ovvero dei messaggi ricorsivi veicolati dalle molteplici scelte dei ragazzi e delle ragazze incontrati e incontrate. Si tratta di trasversalità transpersonali, che sembrano dare voce ad alcuni loro bisogni impliciti, tra cui spiccano l'ideale di un successo individuale inteso come successo prevalentemente economico e l'attrazione per alcune biografie di riscatto.

Nel quarto capitolo ci si chiede quali siano le "didattiche" che mediano la diffusione dei modelli, ovvero le modalità e i luoghi con cui

essi vengono trasmessi, riconoscendo come debbano fare i conti con un soggetto ideologico pervasivo: il successo economico individuale entro un contesto neoliberista. Nell'alveo di questa spinta totalizzante educano anche i territori tradizionali, quelli virtuali e le cornici individuali e collettive di alcune storie di vita esemplari.

Il testo ha nella pedagogia sociale il proprio riferimento teorico principale, per questo nel quinto capitolo si analizzano le caratteristiche del clima educativo attuale e l'impatto di esso sulla formazione dei modelli di riferimento per i e le giovani contemporanei. Ciò che attualmente educa in modo informale e diffuso è il mutamento sociale e la radicalizzazione del processo di individualizzazione, che lascia al singolo l'onere di orientarsi nel presente. Permane, così, quello che Bourdieu definisce l'*inganno della familiarità*, che riproduce un deficit interpretativo dal forte impatto educativo. Il testo sottolinea l'emergere di modelli diffusi, plurali e cangianti, che sono lo specchio di un'egemonia neocapitalista, che lascia che i giovani, nella loro singolarità e specifica esperienza di vita, spariscano dietro un immaginario che li predetermina e li definisce innanzitutto come consumatori. Si richiamano anche delle continuità tra le attuali generazioni e le precedenti: la necessità di creare degli pseudo-ambienti, degli spazi condivisi, che oggi si concretizzano attraverso i media e le nuove tecnologie; un bisogno di identità, orientamento e autoformazione a cui risponde la ricerca di un modello.

Trasversalmente al volume emerge, dunque, l'imperante egemonia neoliberista, quale vincolo e orizzonte di riferimento per le nuove generazioni.

Nel sesto capitolo si delineano alcuni tentativi che i giovani e le giovani mettono in atto per distanziarsene. Gli intervistati e le intervistate esprimono alcune consapevolezza che sarebbero da supportare pedagogicamente: essi si auto-descrivono come disorientati e sprovvisti di guide salde e condivise. Si dà conto, inoltre, del ruolo dei *social media*, che caratterizzano e qualificano la generazione attuale, diversificandola dalle precedenti. Essi, eludendo i vincoli della territorialità, amplificano le possibilità, ma, al tempo stesso, rischiano di riprodurre i messaggi e di ridurre le possibilità di senso critico. In questo panorama, diviene necessario mettere a tema la crisi del patto intergenerazionale e il ruolo delle piattaforme virtuali nell'essere vettore di interessi commerciali, ponendo attenzione alle consapevolezza in erba che i giovani e le giovani mostrano e che possono tradursi in competenze da coltivare.

Il settimo capitolo delinea le caratteristiche dell'adulità con la quale i giovani e le giovani si confrontano. È un'adulità per certi versi *moderna e premoderna*. Il passato, informalmente educativo, educa in un gioco di continuità e discontinuità. Vengono evidenziati dei modelli di riferimento in disuso rispetto alle generazioni precedenti, come un certo modo di concepire il lavoro, la fatica connessa allo studio e la possibilità di realizzarsi attraverso l'istruzione. Accanto ad essi si riscontra la permanenza di altri modelli, in particolare quello di famiglia tradizionale, che diviene un rifugio di fronte alla sfiducia nelle persone e nelle istituzioni. Alla luce di queste considerazioni, si sollecita a cercare delle coordinate, che permettano di ricollocare le tendenze giovanili in una cornice territoriale e sociale più ampia che le comprenda, le spieghi e le motivi, senza giustificarle.

Nell'ottavo capitolo si espone la parte di ricerca in cui si sono interrogati, come testimoni privilegiati, coloro che si occupano intenzionalmente di educare i giovani e le giovani e che si confrontano con le fatiche che la complessità del panorama di riferimento dei loro modelli rappresenta, in termini di educazione informale. Gli adulti intervistati conoscono i modelli delle giovani generazioni e sono consapevoli dello smarrimento di esse nelle dimensioni plurali che la contemporaneità fa emergere. Viene riconosciuta, poi, una deprivazione culturale, educativa e istituzionale del territorio che desta preoccupazione. L'assenza di opportunità intenzionalmente educative lascia il campo a loro reinterpretazioni e adattamenti problematici, che trovano nelle molteplici fragilità dei contesti urbani, un terreno particolarmente fertile.

Gli ultimi due capitoli sono dedicati a delineare, da una parte, il valore formativo della ricerca, dall'altra le sue specificità in termini di metodologie utilizzate.

Tutte le fasi di lavoro si sono caratterizzate come un'*attività educativa*, nella quale è stato adottato un andamento circolare tra conoscenza, competenza, riflessione professionale e personale. La collaborazione tra i membri del gruppo di ricerca e le studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione è stata esemplare in tal senso. L'ultimo capitolo è dedicato a una specificazione dei metodi, degli strumenti e delle modalità di analisi dei dati messi in campo, al fine di predisporre una ricerca qualitativa che potesse far emergere le peculiarità dei modelli per i giovani e le giovani coinvolti e le consapevolezze rispetto ad essi di coloro che se ne occupano.

Il testo, denso di riferimenti teorici e di riflessioni critiche, si presta a una fruizione sia da parte di professionisti del settore educativo che

di persone interessate a comprendere in che modo non solo i giovani, ma anche la società nel suo complesso necessitano di uno sguardo intelligente che disveli i meccanismi di funzionamento di un'educazione sociale contemporanea implicita, al fine di promuovere un lavoro pedagogico che sostenga i soggetti nel loro percorso di costruzione di un'identità consapevole e riflessiva. (**Maddalena Sottocorno**)

A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Prefazione di Lorenzo Cantatore, Roma, Anicia, 2020, pp. 320, € 28,00

Il maggiore dei non pochi meriti di questo recente studio monografico di Alessandro Sanzo, è forse quello d'aver saputo mettere in scena con un'abile regia i primi attori, i comprimari, gli altri attori, le comparse, i figuranti, i cori, gli impresari e gli spettatori della complessiva e parecchio complicata "spettacolarità" del Museo d'Istruzione e di Educazione (MIE) di Roma (1873-1891). Di essere cioè riuscito a scandagliare da vero esperto della "materia specifica", cui Sanzo ha dedicato e continua a dedicare pubblicazioni di pregio, la pressoché inesplorata drammaturgia pedagogica della più antica istituzione museale italiana finalizzata alla scuola e all'educazione.

Una *Storia*, d'altra parte, questa che ne deriva, che può essere letta come una cronaca della temperie museale evocata e rivissuta dallo storico nel suo proprio attuale contesto col duplice obiettivo di rendere presente a se stesso e ai lettori la materia museografica specifica della propria indagine. E senza fermarsi qui: ma procedendo alla ricerca della dimensione prospettica di "quella" apparecchiatura educativa senza dubbio datata, certo "superata" storicamente e tecnologicamente, eppure tuttora intrinsecamente progettuale; e dunque orientata verso un qualche suo "domani" educativo allora come oggi di là da venire in un imprecisato futuro. Forse. E che però sembra ancora riguardarci direttamente come un nostro "adesso" per un qualche "dopo".

Ed è ciò che infatti al lettore odierno traspare dallo stesso impegno etico-politico-pedagogico dell'autore, decisamente rivolto all'avvenire della scuola e dell'università collocato in un contesto locale e internazionale, fin dalla fase dell'ideazione-fondazione del MIE ad opera del filologo, politico, pubblicista e accademico Ruggero Bonghi nel 1873-1874. Quello stesso "moderato" Bonghi – occorre sottolineare – con cui Antonio Labriola, ultimo dei direttori "storici" del Museo, era venuto collaborando pubblicamente per anni, affiancandolo nella schiera

dei “rivoluzionari liberali” della Destra storica da Labriola eletti a Maestri (Bertrando e Silvio Spaventa anzitutto). Con i necessari *distinguo* (c'è in proposito una fitta letteratura, che Sanzo ha ben presente e alla quale si rinvia in nota). Sono infatti soprattutto le numerose, dense note del libro a restituire l'impegno euristico di Sanzo nel rendere didatticamente partecipe chi legge delle virtualità del proprio laboratorio di ricerca. E degli sviluppi degli attuali suoi punti di arrivo, in previsione di possibili futuri supplementi d'indagine.

Una missione museale, quella del MIE – annotano le storie –, che approdò tuttavia alla scelta di un primo direttore che ha dell'inspiegabile (che Sanzo spiega al limite dell'impossibile): un primo direttore che non dirige ed è fisicamente un “fantasma”, benché dopo molte peripezie sia stato identificato per caso nella persona dell'italianista Antonio Casetti. Ed è un argomento di studio su cui Sanzo fa con acribia il punto nel capitolo secondo del libro su *La direzione museale (mancata) di Antonio Casetti* (pp. 73-104)... Un appetitoso “fuor d'opera” dentro l'opera, ricco di intriganti informazioni e documentazioni biografiche e contestuali sul “prima” e sul “dopo” dell'apparizione-sparizione del suo nominato direttore di Museo praticamente solo sulla carta, perché fagocitato da motivi sanitari, di carriera ed esistenziali variamente interferenti ed infine luttuosamente categorici (Casetti morirà infatti nel 1875 a trentacinque anni).

Una nomina ministeriale, la sua, che si direbbe a tratti vergata con un inchiostro simpatico e che, nell'economia dell'intera storia del MIE, risulta comunque formalmente presente tra la fase istitutiva bonghiana ricostruita nel capitolo primo su *La fondazione del Museo d'Istruzione e di Educazione* (pp. 27-71) e la materia del capitolo terzo sul geografo *Giuseppe Dalla Vedova direttore del MIE* (pp. 105-148). Risultato, un accattivante saggio di storiografia indiziaria e di trasparenza metodologica della ricerca storica, che si potrebbe verosimilmente etichettare come *La potenza dell'erranza, tra sbagli, reticenze, distorsioni del vero e inaspettati effetti serendipity*: dalla inesattezza supinamente reiterata di un cognome “errato” (Casini, Casini, Casini... invece di Casetti!) all'imprevisto e tuttavia laboriosissimo disvelamento dell'identità scientifica e didattica del fantomatico primo direttore. Rilevanti in tal senso i tantissimi interrogativi e controinterrogativi di cui è intessuta l'indagine di Sanzo, le domande affidate alla collaborazione inquirente del disponibile lettore, il sostenuto tono dialogico di un po' tutto il libro e del capitolo secondo in particolare (vedi in specie il paragrafo dal titolo *Perché proprio Antonio Casetti?*,

ivi, pp. 84-97). Anche se, per la *pars construens*, di notevole valore esplicativo risultano essere utili le notazioni sparse qua e là nel paragrafo conclusivo del medesimo capitolo secondo, dal titolo *Il Liceo "E. Q. Visconti" di Roma e il MIE*, in tema di “contesti formativi che – conclude Sanzo – portarono all’incontro mancato tra Casetti e il MIE: e ciò nella prospettiva di contribuire a delineare i rapporti di collaborazione scientifica e didattica esistenti tra il ‘Visconti’ e l’istituto museale” (p. 99).

Come se la fisionomia della creatura pedagogica nata da Bonghi, cresciuta con Dalla Vedova e raggiunta la piena maturità con Labriola, trovasse da ultimo il modo di vivere oltre se stessa, proiettandosi (almeno come ipotesi di lavoro), nel presente e nel futuro di chi si è proposto e continua a proporsi di occuparsene scientificamente. La stessa idea di “Scienza”, delle “scienze” dell’“enciclopedia pedagogica” e il forte tasso di interdisciplinarietà che “fanno” da spina dorsale della formazione scientifica e filosofica di Labriola dai primi anni Sessanta ai primi anni Novanta dell’Ottocento, vengono ad acquistare nell’esperienza della direzione del Museo d’Istruzione e di Educazione profili autoeducativi, educativi e politici talmente propri e nuovi da introdurre nella biografia intellettuale e politica di Labriola i termini della svolta più radicale: l’abbandono dei liberal-radicali; e, dai primi anni Novanta in avanti, la fecondità del rapporto con Engels, con il socialismo, con il marxismo della Seconda Internazionale e le sue prossime conseguenze nei *Saggi sul materialismo storico*. Difatti è proprio questa la domanda formativamente più impegnativa, che discende dalla *Storia del Museo d’Istruzione e educazione. Tessera dopo tessera*: quanto e in che modo incide nella genesi della “concezione materialistica della storia” di Labriola l’intera esperienza del Museo? Fino a che punto e con quali peculiarità didattiche l’elaborazione dei concetti marxiani di “critica dell’ideologia borghese”, “struttura e sovrastruttura”, “egemonia culturale”, “intellettuale”, “insegnante” sono messi da Labriola alla prova e tradotti nella propria quotidianità di professore universitario e direttore del MIE? Si può ritenere il MIE, alla pari con l’insegnamento universitario, il più impegnativo ed il più esposto dei laboratori di quella “filosofia della praxis” che Antonio Labriola contribuì non poco a traghettare da Marx a Gramsci?

Il Labriola, vivo protagonista della *Storia* di Sanzo, il Labriola ricercatore didatta *sur le champ* nella Sapienza e in società, il direttore del Museo d’Istruzione e di Educazione di Roma, maestro conferenziere tra i maestri conferenzieri delle conferenze pedagogiche a Roma

e altrove è già il prototipo in carne e ossa di quella “filologia vivente” (per usare il lessico di Gramsci) che è strumento formativo eminente di un Labriola “tecnico + politico”, scienziato *in re* e stratega *in pectore* di una agognata attività riformatrice congiunta dell’università e della scuola tra loro alleate, davvero rivoluzionarie in presenza di una politica all’altezza del compito e dell’opportuna *audience* nella società civile. Un’ipotesi di riforma universitaria e della scuola con misere ricadute nella società civile, che si chiude nell’edificante ricordo dei primordi del Museo d’Istruzione e di Educazione per il meritorio impegno fondativo di Ruggero Bonghi; della prima corta stagione direttiva di Giuseppe Dalla Vedova – tuttavia contrassegnata dalla promettente, ma breve e intensa esperienza del “Giornale del Museo d’Istruzione e di Educazione” (1875-1876), con una “coda” nel “Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione” (1876-1877); e dall’avvio delle decretate attività ministeriali, relative alla formazione e all’aggiornamento dei maestri elementari in larga parte delle scuole del Regno, tenuto anche dei notevoli resoconti di significative esperienze comparative internazionali.

Di qui l’importanza delle puntuali ricostruzioni e delle conclusive, illuminanti contestualizzazioni della Storia del Museo d’Istruzione e di Educazione a proposito delle peculiari modalità didattiche dei due docenti-conferenzieri con i corsisti, dalla Cattedra e/o interlocutoriamente: mediante preliminari informazioni curricolari, documentazioni di esperienze professionali significative, tematizzazioni disciplinari e interdisciplinari, uso mirato di rappresentative acquisizioni museali (le celebri collezioni del MIE!), spiegazioni tecniche di invenzioni didattiche di comprovata o comprovabile efficacia auxologica (con particolare attenzione al banco scolastico), seducenti biblioteche circolanti e altre iniziative pur sempre finalizzate alla preparazione e all’aggiornamento permanente e/o ricorrente degli insegnanti-allievi, ma in qualche misura e modo fruibili nella riqualificazione delle pratiche educative ed autoeducative degli stessi docenti e presidenti impegnati nelle Conferenze pedagogiche.

E si tratta di argomenti sui quali il libro di Sanzo stimola oggettivamente a riflettere, suggerendo quasi senza volerlo al lettore di accompagnarlo nel suo viaggio nel tempo e negli spazi del MIE; e di immergersi con lui nelle atmosfere di una civiltà universitaria sepolta, ma tanto storicamente veritiera da sembrare tuttora presente e viva. Addirittura sorprendentemente premonitrice, proletticamente proiettata nel futuro, intesa a lumeggiare labriolatamente le ragioni storiche e

politiche, formative e didattiche dell'istituzione museale che è servita ieri (entro certi limiti), ma che cambiando tutto quello che c'è da cambiare servirebbe ancora oggi, per la gioia del domani: con le sue Conferenze pedagogiche pur sempre destinate tecnicamente ai maestri delle scuole elementari, ma anche, più in generale, all'acculturazione della società civile nel suo complesso. A partire dalla considerazione che lo stesso Labriola, come il suo Socrate, educando se stesso, veniva facendo la propria educazione: il MIE, in questo senso, è ancora una maieutica individuale e collettiva *sui generis*, un uno stile museale che permane, dura e si tramanda nel tempo.

E, con il MIE, commemoriamo l'Antonio Labriola mentore di mentori: egli stesso movente e momento didattico-formativo, dialogico e laboratoriale con la sua inconfondibile fisionomia pedagogica geneticamente composita, fondata su una solida cultura umanistico-politica, apertamente funzionale alla propria corrispondente prospettiva educativa e alla sottostante filosofia e politica dell'educazione. Dimensioni tutte, morfologicamente evocate e tenute formativamente insieme, nella narrazione delle narrazioni passate al setaccio della critica di Sanzo.

E tuttavia, a suo stesso dire, niente affatto esaurite e lasciate invece metodologicamente aperte alle possibili novità dell'indagine fin qui scaturita per le vie induttive di una paziente filologia tradotta infine nei diversi profili museali dei protagonisti della *Storia*, ciascuno con ossa, giunture, nervi, vene: con le "tessere", insomma, di un ordito cronologico-storiografico imbastito e cucito nel suo farsi formativo continuamente in formazione. Niente affatto, cioè, una macchina pedagogica reiterativa e dal funzionamento garantito una volta per tutte. Un dispositivo dell'indagine individuale e collettiva dello storico e delle sue fonti sul medesimo tema museale elettivo, durevole, progredente a frusto a frusto, "dagli elementi della formazione alla cosa formata" (Labriola).

Dalla "notizia" della presente officina labrioliana, scaturisce infatti non tanto la soddisfazione (che pure giustamente si avverte), di un risultato scientifico raggiunto, quanto piuttosto il desiderio di un nuovo inizio pedagogico, il bisogno di una ripartenza dal punto di arrivo storico e politico additato da Lorenzo Cantatore nella sua *Prefazione* alla *Storia* in forza della comune *mission* di MIT, università e scuola, in un crescendo conoscitivo, determinato dalla stessa "lungimiranza corporativistica internazionale", patriottica e tuttavia già europeistica di Bonghi; dall'appassionato "raccolgere, ricercare, studiare, dif-

fondere, informare”, secondo “una visione interdisciplinare della scuola e della didattica”, tale da “incrementare la funzione ‘politica’ del MIE nella direzione dell’istruzione popolare e dell’apertura internazionale”, affermando i valori teorico-metodologici “dell’osservazione, dell’esperienza, dell’autoeducazione”, una volta superate le limitative “rigidità sperimentali positivistiche”. Come succederà con il Labriola direttore del MIE: il Labriola diretto interlocutore degli esperti di diversi Paesi; il Labriola continuatore di Dalla Vedova nell’innovare l’ambiente scolastico e nel dare uno slancio inedito al Museo “sintesi culturale perfetta fra scienza, pedagogia, politica, filosofia, didattica e scrittura”, nell’ottica “di un disegno politico di miglioramento delle condizioni di vita, inscindibilmente culturale e materiale, della società tutta”. (**Nicola Siciliani de Cumis**)

L. Todaro, *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento*, Sant’Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2020, pp. 290, € 35,00

Letterio Todaro è, da molti anni, un attento studioso dell’intreccio tra riflessione sull’educazione e riflessione sulle radici del pensiero scientifico-filosofico a cavallo tra Otto e Novecento, come testimoniano i suoi lavori sul positivismo italiano, su Dewey, Frye ed Herbert Spencer, nelle sue ricadute sulla dimensione dell’educativo. Il lettore, dunque, non può che sorprendersi per un suo nuovo lavoro, nato all’interno di un Progetto di Ricerca dell’ateneo di Catania, sul tema “Millenarismi, visioni profetiche, fenomenologie ‘New Age’”: esso, infatti, tratta di quella concezione spiritualista dell’esistenza e delle relazioni interpersonali, che si affermò nel mondo (ed anche in Italia) all’inizio del Novecento, in concomitanza con la crisi del Positivismo, l’affermazione di filosofie volontaristiche e vitalistiche, come quelle di William James e Henri Bergson e, specialmente in Italia, con la rinascita vigorosa dell’idealismo, di fatto mai spentosi nel nostro Paese come testimoniano le figure di un intellettuale particolare come Angelo Camillo De Meis e dello storico della filosofia Francesco Fiorentino, ma rinvigoritosi grazie a due pensatori come Croce e Gentile.

Tuttavia, ad una lettura attenta, si vedrà che questo lavoro è di fatto continuo e non dissonante rispetto ai precedenti lavori dell’autore.

Non intendo, certamente, ripercorrere nel dettaglio tutto il discorso di Todaro, che è, come del resto l’Autore ci ha da tempo abituato come tratto distintivo delle sue ricerche, molto denso nell’argomen-

tazione, molto documentato e molto ricco di suggestioni. Mi limito a ricordare che esso è articolato in nove capitoli, preceduti da un'introduzione, che si sviluppano intorno ad alcuni nodi tematici, in cui si alternano e si mescolano istanze teoriche e ricostruzione storica.

Infatti, dopo una contestualizzazione del fenomeno culturale della generale prospettiva teosofica, alla ricerca delle possibili teorie (o suggestioni teoriche) che ne sono alla base, Todaro ricostruisce le vicende della Società teosofica italiana e, infine, si sofferma sulle ricadute educative di tale prospettiva, che si qualifica ad un tempo come spirituale, religiosa in senso lato e socio-politica.

In questo modo, Todaro, prima di tutto, rende conto di una vicenda nota, ma non molto praticata dalla storiografia pedagogica che, per lo più, con poche eccezioni, su questo tema privilegia, a livello internazionale, la figura di Steiner ed il suo modello di scuola, che si è rivelato duraturo e fortunato nel tempo, e, per l'Italia, la figura di Maria Montessori. Fa bene Todaro a non tematizzare il ruolo e le idee della dottoressa italiana, le cui proposte ed il cui orientamento sono, in queste pagine, richiamati indirettamente, per dare maggior spazio al contesto ed al dibattito italiano in stretta relazione con la realtà transnazionale propria delle posizioni teosofiche.

In secondo luogo, Todaro contesta la visione di una rigida dicotomia tra impostazione positivista e scientifica e *Weltanschauung* teosofica o, più in generale, spiritualisticamente orientata. Infatti, egli sottolinea a più riprese il fatto che il *trait d'union* tra l'approccio scientifico al mondo e l'approccio teosofico va ricercato nel concetto di evoluzione, che si è affermato con Darwin e che a cavallo tra Otto e Novecento ha trovato soprattutto in Bergson – l'autore a cui Todaro si riferisce di preferenza – un interprete interessante e significativo. E ciò nella misura in cui, grazie a Bergson (e non solo, aggiungiamo noi, pensando in particolare a William James, non a caso legato al francese da affinità intellettuali) l'evoluzionismo, nato in riferimento a contesti biologici e legato al concetto di Natura, viene trasferito a livello psicologico e va ad investire la sfera della Coscienza.

Di qui la visione teosofica del mondo, che si lega a scelte politiche pacifiste, alla difesa di uguaglianza e giustizia sociale e perfino all'opzione alimentare vegetariana. Questo orientamento culturale, dunque, si rivela progressista, legato ad un'idea migliorista nel mondo e della storia e ad una profonda laicità (testimoniata, almeno in Italia, dalla appassionata adesione a personaggi "scomodi" come Giordano Bruno, Galileo e Giuseppe Mazzini), nella misura in cui la spiritualità

di cui si fa portavoce va al di là qualsiasi credo positivo e non può armonizzarsi con prospettive clericali o dogmatiche.

In terzo luogo, la ricostruzione di questa vicenda nella cultura italiana consente a Todaro di ricostruire nel contempo una serie di imprese culturali – soprattutto le varie riviste che presero il via da questa vicenda ed alimentarono il dibattito al riguardo – e le relazioni che i teosofi italiani e personalità non militanti, ma interessate alla prospettiva teosofica (spesso medici), strinsero con rappresentanti di società omologhe straniere, soprattutto britanniche: si tratta di una notazione significativa ed interessante per farci scoprire che nell'Italia, tutto sommato provinciale della *belle époque*, non mancavano persone dagli orizzonti culturali e linguistici più ampi. Ciò consente anche di rilevare – e Todaro lo fa a più riprese ed opportunamente – il ruolo della borghesia, delle *élites* intellettuali e di parte dell'aristocrazia illuminata in questa vicenda in generale e nelle sue ricadute educative in particolare.

L'ultimo e principale punto, su cui Todaro insiste è, appunto, il nesso tra prospettiva teosofica e educazione, nesso che costituisce, fin dall'introduzione, in maniera esplicitamente dichiarata il filo conduttore dell'intero lavoro.

Le implicazioni educative della visione teosofica del mondo e della storia derivano, per un verso, dalla primazia attribuita alla Coscienza e, per l'altro, all'idea di evoluzione dell'umano: fermo restando il fatto che in questa prospettiva l'idea di una *tabula rasa* originaria è inammissibile e che l'idea della reincarnazione non autorizza a vedere in un nuovo nato un individuo davvero nuovo, l'educazione viene a qualificarsi come strumento per la conquista della consapevolezza della fraternità universale e, quindi, della piena umanità di ciascuno.

Non si tratta solo di affermazioni di principio: anche a prescindere dalla Montessori, la cui esperienza e la cui lezione, tuttavia, acquistano centralità e risonanza del tutto particolari, le istanze della Società Teosofica, sul piano educativo, incontrarono concretamente le contemporanee istanze della cosiddetta *Education Nouvelle*: si va dalla fiducia nelle potenzialità e nella libertà del bambino ad esperienze di scuole all'aperto; dalla difesa della co-educazione all'organizzazione di collegi sulla base di istanze innovative e democratiche, senza trascurare l'interesse per racconti da dedicare all'infanzia o i rapporti, diretti o indiretti ma comunque evidenti, con Ferrière, l'Istituto ginevrino “Jean Jacques Rousseau” o con Alexander S. Neill e perfino con Carleton Washburne, al punto che nel 1926 la rivista teosofica “La

Nuova Era” presenta, con Elena Epifanio, larghi stralci in traduzione italiana dalla versione francese di *L'école et l'enfant* di Dewey.

Ma la parabola della teosofia italiana è ormai al capolinea: nell’impegno civile, nell’utopia politica e nella difesa di un’educazione liberale, se non proprio libertaria, che la caratterizzano il Fascismo vede una minaccia e rinviene addirittura il pericolo di attività di spionaggio al servizio della Gran Bretagna. La chiusura definitiva della Società Teosofica italiana arriva nel 1939, ma di fatto sancisce una crisi cominciata già da tempo, non solo per i sospetti del governo fascista, ma anche per alcune fratture interne all’organizzazione a livello internazionale.

Una vicenda esemplare, dunque, stroncata come tante altre dal Fascismo al potere? La risposta è duplice: per un verso, critica e, per un altro, positiva.

La valutazione di Todaro, infatti, non trascura le numerose ombre che sulla Società teosofica si riverberano: il legame, più o meno esplicito con la Massoneria (altro elemento invisibile a Mussolini), il pacifismo tradito durante la Grande Guerra, quando molti dei soci si arruolarono volontari e la Società in generale (e non solo in Italia) giudicò l’evento “fatale” e l’intervento necessario, perché dettato dalla “coscienza del dovere” dinanzi a tale fatalità; la credenza in idee del tutto opinabili, come la reincarnazione.

Ma, d’altra parte, egli sottolinea anche come, attraverso alcune prese di posizione in ambito educativo e specialmente attraverso l’opera di personaggi come Maria Montessori, la prospettiva teosofica non solo si impegnò nel rinnovamento delle pratiche educative, ma favorì anche una riflessione rinnovata al fenomeno educativo, contribuendo al coevo dibattito su un approccio scientifico all’educazione.

Sul versante positivo, va soprattutto sottolineato – e questo mi pare il punto che Todaro privilegia – che il movimento teosofico internazionale, non insensibile anche a suggestioni provenienti dalle culture e dalle filosofie orientali, era mosso da un forte spirito utopico, che l’educazione al tempo stesso alimentava e serviva: l’edificazione di un mondo nuovo, intessuto di fraternità grazie alla realizzazione dell’Umanità rinnovata nel rispetto degli altri, non uno escluso, ed anche dell’ambiente e degli animali come l’uomo, destinati ad abitare il mondo. E, come è noto, specie ai lettori della nostra rivista, sulle cui pagine questo tema è stato ed è di frequente trattato, lo spirito dell’utopia è connaturato allo spirito dell’educazione, se l’educazione è e deve essere – a livello di congegno concettuale come nelle sue pra-

tiche declinazioni – al servizio del continuo e sempre aperto percorso di perfezionamento di soggetti e gruppi sociali. (**Luciana Bellatalla**).