

Notizie, recensioni e segnalazioni

C. Biasin, G. Chianese, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Milano, Mondadori, 2022, pp. 202, € 21,00

Il volume – ad opera di due Studiose esperte nel settore dell'educazione permanente e degli adulti, avendone esplorato in diversi altri lavori di ricerca implicazioni e ambiti rilevanti – presenta con sistematicità i principali approcci ai processi di apprendimento così come si caratterizzano nella stagione esistenziale della maturità. Ciò consente non solo di evidenziare le peculiarità di quanto sul piano cognitivo ed emotivo, personale e professionale, individuale e collettivo avviene laddove le persone adulte sperimentano situazioni più o meno strutturate di formazione, ma anche di cogliere, pur nella diversità di prospettive e di metodi, alcuni elementi fondanti per il concetto stesso di educazione, e di educabilità continua.

Se, infatti, per un verso, i modelli indagati insistono, ognuno, su determinati meccanismi e strategie, riconoscendosi in visioni dell'educazione degli adulti anche storicamente determinate o, comunque, che grazie alle riflessioni e all'operatività di autori e formatori hanno saputo rispondere ad esigenze di contesto, per altro verso la loro pregnanza è tale da travalicare settorializzazioni, scuole di pensiero o ambiti applicativi specifici. Nel suo insieme, infatti, questo lavoro restituisce la sollecitazione a operare non una scelta, che prediliga un modello rispetto ad un altro, quanto, piuttosto una regia competente e comprensiva, che sappia avvalersi – rielaborandoli – di una pluralità di saperi, strumenti, punti di vista.

Sul versante contenutistico, nondimeno, il saggio è assai consistente e funzionalmente articolato. Si compone di cinque parti (che riconducono ad altrettante macrocategorie: identità e storia di vita; cambiamento ed esperienza; impegno e partecipazione; contesti e situazioni; autonomia e formazione) ognuna delle quali si snoda a sua volta in due capitoli, che ne affrontano i costrutti, le questioni fondanti, i punti di riferimento teorici e le principali sperimentazioni, corredati da un breve ma significativo apparato antologico.

Di quanto, nella nostra contemporaneità e a diverse latitudini, è stato messo a punto circa il tema in questione (che, sostanzialmente è quello del cosa, come, perché si apprende da adulti), nulla è stato qui

trascurato: dal *narrative learning* all'apprendimento trasformativo, dall'*embodied learning* all'apprendimento esperienziale, dallo *human development approach* all'apprendimento capovolto, dall'apprendimento organizzativo alle istanze dell'autoformazione – per citare, invero un po' alla rinfusa, alcuni tra gli approcci prospettati – si passano in rassegna i tratti qualificanti, le implicazioni, così come le questioni aperte, le potenzialità e, quindi, gli eventuali limiti.

Non si pensi, però, che una simile “rassegna” collochi il saggio in una dimensione ritenuta “neutra”, ovvero che si esaurisca, fondamentalmente, nella descrizione di modelli, per quanto questa descrizione si dia comunque già come critica e argomentata nell'analisi.

L'opzione di campo, che dà significato, a monte, ai modelli presentati, infatti, c'è, ed è ben esplicitata nelle prime pagine, dove le Autrici mettono in guardia dal rischio di un apprendimento in età adulta (sempre più richiesto in una società globale, complessa e in rapida evoluzione) che si riduca “a un perpetuo sforzo di ri-allineamento di abilità e saperi articolati in base a esigenze sociali e economiche”, perseguendo logiche in prevalenza utilitaristiche, e limitando a pochi, fortuiti indotti il benessere individuale e sociale. Ecco, allora, che la prospettiva interpretativa deliberatamente assunta si prospetta, al contrario, quella di puntare alla consapevolezza degli adulti “all'interno di quadri sociali e di sviluppo personale più ampi piuttosto che alla mera innovazione di abilità professionali”, quindi alla creazione delle condizioni più favorevoli ed efficaci per una “formazione emancipativa continua” (pp. IX-XI). Viene così a prendere corpo, in quei modelli, una coerenza, una corrispondenza, una reciprocità tra mezzi e fini educativi che questo lavoro si propone di evidenziare nella sua portata teorica, metodologica e operativa.

La lettura, quindi, si dimostra utile su diversi piani e in relazione a differenti declinazioni dell'interesse e della professionalità pedagogica ed educativa: dagli studenti universitari dei corsi triennali e magistrali, così come dei corsi e dei master di perfezionamento post-laurea, che necessitano di una formazione teorica ampia e robusta nel settore dell'educazione degli adulti, agli educatori professionali socio-pedagogici e ai pedagogisti impegnati sul campo, in molteplici contesti di relazione educativa con soggetti adulti e di progettazione, supervisione e coordinamento; dai formatori in ambito aziendale a quelli di area ricreativa, e, non ultimo, ai ricercatori che vi rintracciano sia un

quadro sinottico sia, al tempo stesso, l'apertura a ulteriori possibili approfondimenti. **(Elena Marescotti)**

V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022, pp. 209, 18,00

In questo 2022, anno del centenario di Mario Lodi, si sono moltiplicate le occasioni per ricordare questo maestro straordinario, che, con il suo lavoro in classe e con la documentazione che ne ha lasciata, ha segnato sicuramente una stagione della nostra scuola. Anzi, poiché egli non era solo, ma si riconosceva nel Movimento di Cooperazione Educativa e si trovò a collaborare, tra gli altri, con Ciari, Bernardini e Don Milani, si può dire che egli visse una delle stagioni più intense e stimolanti della vita della nostra scuola: quella, cioè, in cui alla consueta staticità ministeriale o ad un gattopardesco riformismo ufficiale si opposero la ricerca, il dibattito, il rinnovamento didattico di maestri militanti, come allora si diceva, che consapevolmente si misero al servizio della scuola e della vita civile.

Vanessa Roghi, che già ha affrontato, in anni recenti, personaggi significativi per la cultura e la scuola italiane, come Don Milani e Rodari, completa con questo lavoro su Lodi una ideale trilogia su quelle che le appaiono come le personalità più impegnate nella ricerca e nella costruzione di una scuola per la democrazia.

Questa recente monografia su Lodi – come del resto le altre a cui ho fatto riferimento – si legge piacevolmente per lo stile scorrevole ed accattivante dell'autrice, ma anche e forse soprattutto per la ricchezza di documentazione con cui ricostruisce una sorta di biografia intellettuale del maestro Lodi. E dico maestro, perché Vanessa Roghi non si attarda su informazioni inerenti la vita privata o quanto di Lodi non era significativo per le sue scelte politico-didattiche. Certo, non tutto è stato documentato come la stessa autrice avrebbe voluto, perché non ha potuto consultare le carte private di Mario Lodi, che avrebbero potuto illuminare vicende, in parte anche private – come il rapporto con Gianni Bosio –, cariche di significato per il percorso didattico ed ideologico di Lodi.

Inoltre, è interessante l'approccio della Roghi a Lodi: benché alle spalle ci sia un indubbio interesse per i tentativi di innovazione scolastica nel secondo dopoguerra, con Lodi la Roghi ha anche un debito personale. Le pagine di *Cipì*, lette a voce alta in classe dalla sua mae-

stra, hanno trasformato, per la bambina Vanessa, il maestro Mario in un “nume tutelare che presiede magicamente... alla lettura e alla scuola” (p. XI). E forse, si può ipotizzare, la radice dell’interesse di Vanessa adulta per questa particolare stagione della nostra scuola affonda nell’immaginario della Vanessa bambina. Ma il lavoro è un’indagine meticolosa ed attenta, che poco concede al sentimento ed alla nostalgia, se non appunto nella prefazione.

Il lavoro segue Lodi dal giorno il cui egli consegue il diploma di maestro – il fatidico ed infausto 10 giugno del 1940! – fino agli impegni educativi degli anni seguenti il pensionamento: ne descrive le titubanze giovanili, quando Lodi tenta altre strade lavorative; il percorso di presa di coscienza come maestro; il suo modo di fare scuola che lo porta accanto al Movimento di Cooperazione Educativa, ma anche a Don Milani; le sue reazioni alla crisi del movimento ed alle critiche di maestri fortemente politicizzati (ma meglio sarebbe dire ideologizzati) negli anni Settanta del secolo scorso. Sullo sfondo, è sempre presente la sua adesione al socialismo con la sua fiducia nella democrazia e il suo sforzo di trasformare la classe in un laboratorio, non solo di conoscenza, ma anche di fede e di responsabilità civili.

In questa ricostruzione, nella quale, come è ovvio, si mescolano molte notizie ben conosciute con dati nuovi, ricavati dai documenti dai vari archivi consultati – da quello del Movimento di Cooperazione Educativa al fondo Einaudi, dalle carte di Gianni Bosio ai fondi dell’Istituto Ernesto De Martino – l’immagine di Lodi che emerge non differisce molto da quella a cui ci siamo abituati da anni, ossia quella di un maestro appassionato ed impegnato, sempre presente in classe e nei dibattiti sia pubblici che sulle riviste.

Ciò non sorprende anche perché Lodi si è conquistato, in vita, rispetto ad altri maestri a lui contemporanei e come lui impegnati, una visibilità che lo ha consegnato all’immaginario collettivo.

Sullo sfondo di questa ricostruzione tre sono i punti su cui, ora direttamente ora indirettamente, la Roghi insiste e su cui vale la pena di richiamare l’attenzione del lettore.

1. Il lavoro costante per il miglioramento della didattica significa – e qui è preziosa la citazione di Raffaele Laporta – per Lodi, come per tutti questi maestri, impegno continuo a cambiare prima di tutto se stessi. Perciò, non sono le tecniche a dover essere prese a modello, come molti insegnanti si augurano, nella ricerca di un metodo da sostituire ad un altro che appare loro insoddisfacente; da prendere a model-

lo è piuttosto la mentalità sperimentale che le sorregge e che si basa sull'impegno etico personale del maestro.

In questa prospettiva, va riconosciuto, Ciari, in queste pagine più volte evocato, fu forse più lungimirante di Lodi o, almeno, seppe spiegare con maggiore chiarezza questa posizione, anche per il suo confronto continuo con Dewey e con l'opera del 1938, *Esperienza e educazione*, nella quale egli stigmatizzava l'atteggiamento di chi riduceva lo sforzo di rinnovamento nell'educazione al solo aspetto tecnico, senza un'idea, per così dire, fondativa. Questo è un punto di particolare importanza per evitare una delle critiche più frequenti, che furono rivolte a Lodi ed agli altri maestri del Movimento, quella cioè di essere stati al fondo complessivamente inutili, perché eccezionali: la loro esperienza, in altri termini, è destinata a restare chiusa nel loro esempio e finisce per non toccare, come essi al contrario intendevano fare, l'istituzione ed il sistema scolastico nella sua interezza.

2. La relazione stretta e proficua tra Lodi e Don Milani acquista in queste pagine particolare risalto. La relazione diretta fra i due maestri fu breve: poco più di due incontri e qualche lettera, perché, benché i due fossero pressoché coetanei – Don Milani era nato nel 1923 –, il prete di Barbiana, come è ben noto, morì prematuramente nel 1967. Ma, se in don Lorenzo Lodi trovò supporto per le strade collaborative ed attive che già batteva, il primo accettò del secondo la tecnica della scrittura collettiva: e da lì venne la famosa e dirompente *lettera sovversiva*, come peraltro la Roghi ha intitolato un suo lavoro nel 2017, dal sottotitolo ancora più esplicito ed interessante *Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*.

3. Le critiche di cui Lodi fu oggetto negli ultimi anni del suo servizio nella scuola pubblica – andò in pensione nel 1978 – quando l'entusiasmo per Freinet e, in parte, anche per Dewey avevano lasciato il posto, da un lato, all'interesse per Bruner e, dall'altro, ad una militanza politica più radicale e spesso legata a gruppi e gruppuscoli extra-parlamentari, sono qui particolarmente sottolineate. Le critiche sono quelle cui, peraltro, siamo abituati dal '68 in poi con le posizioni, ad esempio, della Rossanda. Pretendere di cambiare la scuola dal suo interno è una pura illusione: poiché la scuola è una sovrastruttura socio-culturale, gli insegnanti devono mirare alla lotta di classe più che al rinnovamento della didattica, che, per quanto interessante, non ha e non può avere quelle ricadute politiche in cui tali maestri hanno sperato. In questa prospettiva, il decalogo democratico appeso nelle aule di

Lodi con l'elenco delle regole per un comportamento corretto e rispettoso delle cose e degli altri in classe, appare a questi maestri una imposizione autoritaria. Gli alunni sono subalterni che devono liberarsi del gravame dell'autorità dell'insegnante per addestrarsi alla lotta sociale e politica che li aspetta da adulti per la vera trasformazione del mondo in cui vivono. Sono le critiche che trovano una sponda sia nella descolarizzazione – uno dei miti degli anni Settanta del Novecento – sia nella educazione libertaria o non-direttiva. Al modello del *Paese sbagliato* di Lodi va sostituendosi ormai, in quegli anni, quello dell'*Erba voglio*, il lavoro curato da Elvio Fachinelli.

Dei tre punti citati – tutti, peraltro interessanti, – è soprattutto l'ultimo ad aver sollecitato la mia attenzione, non tanto per la ricostruzione di un clima culturale, ormai consegnato alla storia (ivi compresa quella dell'educazione), quanto per l'atteggiamento generale degli insegnanti. Lodi e con lui i maestri del Movimento di Cooperazione Educativa sperimentano nella loro vita professionale, per così dire, un doppio ostracismo: da un lato, all'inizio di questa stagione didattica, sono i maestri tradizionali a puntare il dito contro di loro, forse perché frastornati dalle novità di cui essi parlano e di cui si fanno testimoni; al tramonto di questa stagione didattica, sono i maestri “nuovi”, figli, in qualche modo, dell'impegno dei Tamagnini, dei Lodi, dei Bernardini e delle loro speranze sociali e politiche, a criticarli. Nel primo caso, essi appaiono spregiudicati, temibili, privi di realismo, incapaci di dare l'istruzione che si attende dalla scuola; nel secondo, sono giudicati benpensanti, borghesi, troppo alleati con il Potere costituito e, quindi, capaci più di conformare che di educare.

Ebbene, questa vicenda mi pare ben esemplificativa della storia della scuola italiana, nella quale le divisioni interne della classe docente – una guerra tra poveri ricorrente – hanno in qualche modo orientato il destino del nostro sistema scolastico, facendo trionfare la staticità ministeriale, spesso mascherata, come nell'ultimo trentennio, da fregola riformatrice.

Così la scuola italiana è schiacciata tra le decisioni ministeriali – che in anni recenti hanno fatto di tutto per spegnere la voglia di rinnovamento didattico e lo spirito intellettuale dei docenti –, i *tatônnements* didattici di alcuni insegnanti lasciati a se stessi e gli impulsi reazionari e restauratori, che altri insegnanti vagheggiano nell'illusione, forse, di riappropriarsi del ruolo loro sottratto dalla politica. E non certo da maestri o impostazioni teoriche progressiste, meritevoli

perché hanno ed hanno avuto sempre la chiara e dichiarata intenzione di giovare ai loro alunni, per giovare nel contempo alla conoscenza, alla società civile ed alla coscienza democratica. (**Luciana Bellatalla**)

F. Sani, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de la Condamine*, Roma, Anicia, 2022, pp. 126, € 19,00

Filippo Sani ha mostrato, fin dai tempi della sua tesi di laurea un particolare interesse per il mondo dell'illuminismo e delle sue riforme in ambito educativo. Con gli anni, nella sua vita di studioso, si è indirizzato verso l'illuminismo francese, che dal punto di vista educativo – sul piano teorico non meno che sul piano delle riforme (sia proposte sia realizzate) si dimostra di straordinaria vivacità. E ciò anche e soprattutto nella *longue durée*, visto l'influsso che autori come Rousseau o Condorcet hanno esercitato ora sulla storia del pensiero pedagogico e sulla sua evoluzione verso una dimensione scientifica ora sulla storia dell'educazione e l'evoluzione del sistema scolastico pubblico e laico.

Dopo i lavori del 2003 (Milano, Vita e Pensiero) su Charles François Houbigant e quello più recente su *Rousseau e le pedagogie dell'assenza* (Brescia, La scuola, 2018), di cui a suo tempo mi occupai sempre sulle pagine di questa rivista, oggi Sani ci regala questo breve, ma succoso saggio dedicato alla lettera di Charles-Marie de La Condamine, che viene presentato secondo il modello ormai consolidato della collana Noumeno, che lo ospita: vale a dire una cospicua introduzione e, quindi, la traduzione del lavoro con il testo originale a fronte ed una corposa bibliografia.

Il saggio di Sani appare apprezzabile, ancor prima di entrare nelle pagine stesse del lavoro, almeno per due motivi: innanzitutto, il fatto di richiamare l'attenzione degli storici dell'educazione su un personaggio ai margini del loro universo di riferimento; e in secondo luogo, il fatto che Sani offre la prima traduzione contemporanea in lingua italiana di questo saggio de La Condamine, dopo la prima, lontanissima, traduzione, del 1755, non a caso uscita nel "Magazzino Toscano d'Instruzione e di Piacere" pubblicato in quella Livorno del Settecento, crocicchio di varie culture grazie alla realtà commerciale della città, e qualche anno più tardi vivace centro del riformismo leopoldino.

Intanto, consideriamo il personaggio: vissuto dal 1701 al 1774, nonostante una nascita non particolarmente privilegiata – il padre era esattore delle tasse –, tuttavia si forma in un collegio gesuita e con

maestri, con cui avevano studiato personaggi come Voltaire (maggiore di lui di sette anni) e che lo iniziano alla dottrina cartesiana. Ciò nonostante, a diciotto anni si arruola e combatte, ma per un breve periodo. Travolto dal declino finanziario della famiglia ed ammalatosi di vaiolo, rivolse le sue forze alla cultura e, diventato amico di Voltaire, trovò con lui il modo di risollevarsi economicamente e anche di trovare la sua strada, legandosi alla Société des Arts, in cui trovò amici tra matematici e scienziati importanti nella Francia del suo tempo. Da qui le numerose spedizioni (in Oriente, nell'America meridionale, e soprattutto lungo il corso del Rio delle Amazzoni) a cui prese parte e la strada di ricercatore in ambito matematico e geodetico, per cui ancor oggi è ricordato.

La prima domanda, legittima, è perché uno studioso di geografia e matematica si decida a scrivere questa *Lettera critica*, che compare anonima, per scelta dello stesso autore, nel 1751, su questioni educative, o, forse meglio, di organizzazione del curriculum scolastico. Ed è su questo punto che il lavoro di Sani è d'aiuto nel comprendere questa avventura fuori dei confini di stretta competenza dell'autore.

Tanto per usare un lessico che mi pare pertinente e che mi è familiare, La Condamine non si muove all'interno di un paradigma, ossia del congegno concettuale dell'educazione. E se lo fa, e qua e là accade visto che si tratta di un uomo intelligente, curioso e difensore della Logica, lo fa in maniera molto implicita e sempre a volo d'uccello. Suo campo, per scelta e per il suo *background* culturale e le sue scelte d'ordine teorico, è un discorso sull'efficacia, la pertinenza e l'opportunità di un modello scolastico, praticabile e, dunque, fattuale.

Egli parte dalla critica aperta e severa dei colleghi dei suoi tempi, di chi ha fatto un'esperienza non soddisfacente.

Essi sono descritti come sospesi tra Retorica e Metafisica e, in ogni caso, gli appaiono capaci solo di formare degli ignoranti presuntuosi a cui un'infarinatura di conoscenze e un ricco equipaggiamento retorico – in grado di mascherare con parole altisonanti l'ignoranza di fondo degli argomenti trattati – aprono le porte di una società che si bea delle apparenze e trascurava le profondità degli argomenti trattati.

A leggere le prime pagine di questa *Lettera* non solo si pensa a critiche analoghe rivolte all'insegnamento umanistico inaridito e formale (si pensi a Rabelais ed allo stesso Voltaire), ma sembra di vedersi comparire dinanzi certi personaggi disegnati da Molière – dal giovane medico, nipote del dottor Purgone, tanto saccente e capace di recitare

un bel discorso in latino quanto ignorante della disciplina che la laurea pure gli consentirà di esercitare, al borghese gentiluomo, che crede di conoscere prosa e poesia e addirittura di essere un poeta, solo perché gli fanno noto che parla in prosa e che ha saputo (per puro caso, ovviamente) mettere insieme due parole che fanno rima tra loro.

Ma qui c'è qualcosa di più di una sorta di satira sociale: come Sani ricostruisce con puntiglio e molta documentazione, da un lato, stanno scelte scientifiche ben precise de La Condamine e, dall'altra, la conoscenza, da parte dell'autore, del dibattito, assai diffuso in Francia già da qualche decennio, sull'educazione e sulla scuola.

Si tratta di un dibattito interessante ed anche fecondo, in cui spiccano – e mi limito a pochi nomi, ma chi avrà tempo e voglia di leggere questo libro troverà conto di quanti contribuiscono ad alimentarlo – Crousaz, Clairaut, Claude Fleury e l'Abbé Pierre, che, di sicuro non casualmente, compaiono nelle *Notes sur l'éducation* di Pietro Leopoldo, ossia negli appunti granducali, preparatori alla sua riforma scolastica ed anche, come Alessandra Contini ipotizza (cfr. il suo interessante contributo *Concezione della sovranità e vita di corte in età leopoldini (1765-1790)*, in A. Bellinazzi, A. Contini (a cura di), *La corte in Toscana dai Medici ai Lorena*, Roma, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, 2002, pp. 129-220) per organizzare al meglio l'educazione dei suoi figli).

Al centro della *querelle*, di fatto inerente le due prospettive scientifiche di Cartesio e di Newton, La Condamine si schiera con il secondo, pur continuando a non sottovalutare, se non altro per una certa sintonia con Crousaz, gli aspetti logici della filosofia cartesiana. Tuttavia, schierarsi con Newton significò anche e contemporaneamente, sul piano scientifico, legarsi ad una concezione più pragmatica ed empirista di quella cartesiana, che guida La Condamine fino a Locke. Ovviamente, sul piano educativo, al Locke dei *Some Thoughts concerning Education* (che Sani doverosamente e puntualmente richiama), ma forse non ancora del ben più significativo trattato sulla guida dell'intelletto, che uscì postumo nel 1706.

Sani, opportunamente, nota i punti in cui le proposte di Locke e de La Condamine si incontrano – sulle fiabe, sulle letture dei fanciulli, sulle innegabili e non trascurabili relazioni tra lo studio della Storia, che il nostro autore identifica con la Cronologia, e lo studio della Geografia. Ma su molto altro – sulla memoria nei fanciulli, sull'attenzione alla loro evoluzione e sull'opportunità, da parte del

maestro, di seguire le loro inclinazioni e i loro interessi, sull'insegnamento delle Lingue, a rifarsi da quella Latina, come lingue vive, ossia attraverso la pratica quotidiana, sulla necessità che le parole e, perciò le idee, cui esse rimandano, corrispondano a "cose", vale a dire a esperienze comprese e trattenute (secondo l'antico principio "*rem tene, verba sequuntur*") – La Condamine dialoga con i suoi contemporanei e dimostra, come Sani mette in luce, che proprio per questo l'argomento dell'educazione doveva stargli molto a cuore. Altrimenti, perché informarsi così ampiamente e raccogliere tante suggestioni?

Alla *pars destruens* della sua lettera, segue, come è d'uso, una *pars construens*, nella quale l'autore individua nell'*Ecole militaire* la sua scuola ideale. Essa, però, non prepara tanto alla guerra quanto a fuggire un sapere formale, inutilmente enciclopedico e staccato dalla pratica del mondo. In questa scuola, in cui si arriva dopo anni di apprendimento libero, volto solo ad avviare alla virtù ma senza ricorrere a superstizioni, miti o racconti incomprensibili e ad insegnare l'uso del linguaggio, il piano degli studi si incentra sulla Storia e la Geografia, le discipline scientifiche, Diritto, ma anche musica, danza, disegno e nuoto: questa scuola, che peraltro in Francia è stata aperta proprio nel 1751, appare a La Condamine la scuola per eccellenza.

Vale a dire che questa sarà (o, forse meglio, dovrebbe essere) il modello didattico e curricolare capace di fare emergere le inclinazioni degli alunni, che riuscirà a trovare un equilibrio tra dimensione intellettuale e dimensione operativa della conoscenza; ma soprattutto quella che, con i suoi contenuti ed il suo carattere, riuscirà a fare del bene ai soggetti che la frequentano e, insieme, al Paese.

La scuola, infatti, ha un legame straordinario con la dimensione politica dell'esistenza individuale e sociale: forse per questo motivo, come Sani non manca di sottolineare, l'*Ecole militaire* piaceva tanto anche agli Enciclopedisti. Sani coglie in questa conclusione della lettera un sottile, ma evidente filo utopico, nella misura in cui La Condamine affida alla scuola lo scopo di una rigenerazione della società e del costume educativo ad un tempo.

Non posso che condividere questa conclusione, anche perché, sia pure implicitamente o non sempre in maniera chiara, nelle pieghe di questa Lettera si afferma un approccio interessante all'educazione. E grazie a tale approccio La Condamine suggerisce ai suoi lettori tre punti-chiave per ogni riflessione sull'educazione, ossia che

1. una società, che voglia essere efficiente, ha bisogno di una scuola che funzioni secondo un progetto (al tempo stesso culturale e politico);
2. la parola è centrale nella nostra vita ed è per questo che dobbiamo avvicinarci al linguaggio con metodo e consapevolezza;
3. per rendere un percorso ed un progetto educativo davvero efficaci, occorre certamente un maestro, ma non uno qualsiasi, che ripercorra meccanicamente i tratturi della tradizione, ma uno che sia addestrato a seguire le indicazioni della Logica e dell'esperienza al fine di riuscire a spezzare il dominio che la forza dell'abitudine ha sui soggetti e, quindi, anche sull'esistenza civile.

Certo, purtroppo, per quanto interessante, questa proposta non è inclusiva: riguarda solo una parte della società, tralasciando l'altra metà del cielo. Ma questa è un'altra storia e ci porterebbe molto lontani da La Condamine e dalla sua *Lettera*, specie se pensiamo che nel 1762, in un'opera fondamentale per la storia dell'educazione come *l'Emile*, anche Rousseau propose di dare alle donne solo le briciole della conoscenza. **(Luciana Bellatalla)**

E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium edizioni, 2021, pp.261, € 28,00

Evelina Scaglia nel capitolo introduttivo motiva la scelta di pubblicare questa raccolta di saggi con la utilità di indagare su alcuni aspetti ancora poco studiati della personalità e dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice, ricorrendo anche a nuove fonti che possono mettere in luce quei frammenti che lo studioso siciliano chiamava, con termine dialettale, *vampugghi*, cioè trucioli di falegname, ma che in realtà, invece di essere scorie poco importanti come il pedagogista modestamente affermava, possono rivelare un pensiero e un'azione sempre più ampi e profondi. Ecco allora l'analisi di elementi apparentemente marginali ma che invece evidenziano la costante aspirazione di Lombardo Radice a vette sempre più alte, tanto da giustificare, secondo l'Editor, il titolo del volume.

A questo seguono altri dieci contributi di cui si elencano i nomi degli autori e il tema trattato da ciascuno: Fabio Togni (una corrispondenza con Giovanni Gentile), Juri Meda (la difficile convivenza col regime fascista), Adolfo Scotto di Luzio (una pedagogia nazional-

patriottica), Lorenzo Cantatore (l'educazione dei figli come "sperimentazione" pedagogica), Andrea Dessardo (i legami con gli italiani della Venezia Giulia), Giuseppe C. Pillera (la "Rassegna di pedagogia e di politica scolastica"), Paolo Alfieri (l'educazione fisica per la scuola elementare), Gabriella D'Aprile (l'ideale di un'educazione linguistica), Maria Tomarchio (protagonismo e testimonianza di rinnovamento pedagogico-didattico), Evelina Scaglia (il caso del Gruppo pedagogico di "Scuola Italiana Moderna").

In effetti ci sono spunti veramente innovativi sia per i temi presi in considerazione che per le prospettive metodologiche: come esempio di queste ultime mi piace citare l'uso della teoria strutturalista di De Saussure, per esaminare due lettere a Giovanni Gentile del 1906-1907, utile a rilevare sincronie e diacronie che evidenziano tratti biografici particolari e una personalità complessa e inquieta. Da apprezzare, a mio avviso, anche l'utilizzo degli archivi, sia pubblici e istituzionali, sia privati, per la ricerca di fonti nuove e spesso inedite che permettono di illuminare o approfondire taluni aspetti del pensiero lombardiano.

L'influenza della moglie Gemma Harasim, di cui anch'io mi sono più volte occupata e che tuttavia merita studi ulteriori, è in questo libro particolarmente evidenziata e in contesti diversi. Sottolineata la piena, se pur dialettica, collaborazione tra i due coniugi nell'educazione dei figli, qui considerata alla stregua di una *sperimentazione pedagogica* (p.100), testimoniata dalla numerosa corrispondenza tra Gemma e Giuseppe (nei periodi in cui il pedagogista era lontano da casa) e dal volume *Athena fanciulla*, dove sono raccolti molti documenti relativi al lavoro familiare tra genitori e figli, e considerato da Cantatore "il contributo per certi versi più innovativo di Lombardo Radice, o meglio dei Lombardo Radice" (p103), attestato più tardi anche dalle riflessioni del figlio Lucio, illustre matematico e intellettuale comunista, in molti suoi scritti, tra cui *L'educazione della mente* (Roma, Editori Riuniti, 1965).

Per quanto riguarda l'interesse del siciliano per gli italiani della Venezia Giulia qui si rivelano – per la prima volta credo – lettere e documenti privati anteriori all'incontro con la fiumana Gemma Harasim, anche se certamente questo incontro rese i rapporti con questo mondo più intensi e forti. Lombardo Radice, con molti intellettuali giuliani come Gianni Stuparich, sognò di utilizzare questi legami per riformare la scuola italiana, che dalla giuliana avrebbe potuto imparare la liberalità asburgica, mentre a sua volta avrebbe potuto temperare il

positivismo herbartiano degli studi austriaci con il neoidealismo italiano. Un sogno destinato a rimanere tale anche “per tutta la complessità del problema nazionale e della convivenza di anime diverse sul diverso territorio” (p.138). Anche oggi questa complessità, se pur attenuata, non è del tutto scomparsa su quello che viene chiamato il nostro confine orientale, ma ancor più ci troviamo a esserne partecipi spettatori nella contemporaneità di una tragica guerra europea.

È sulla visione politica che i due coniugi si trovarono spesso in disaccordo, dal momento in cui Giuseppe decise di collaborare con il ministro Gentile, nonostante la rigida opposizione di Gemma (che già non era stata favorevole alla partecipazione volontaria del marito alla guerra nel 1917), perché convinto della necessità di operare per quella riforma della scuola a cui gli idealisti da tanto aspiravano e sicuro, nonostante anche le personali perplessità, della propria “dignità e libertà superiori a qualsiasi spirito di parte” (p.65). Attingendo abbondantemente agli Archivi Ministeriali, del Museo della Scuola dell’Università degli Studi di Roma Tre, e soprattutto dell’INDIRE di Firenze, si ripercorre la difficile convivenza con il regime, scoprendo inoltre che la data delle sue dimissioni da Direttore Generale dell’Istruzione Primaria fu posteriore al discorso parlamentare di Matteotti, ma antecedente al delitto del deputato socialista (mentre finora si era creduto che fosse avvenuta dopo). E ciò comprova l’indipendenza di giudizio e l’immediata presa di distanza di fronte a una deriva autoritaria del governo (p. 67).

La persecuzione del Regime divenne sempre più pesante, ostacolò la sua attività nella rivista “L’Educazione Nazionale”, i suoi rapporti con il Canton Ticino – non gli fu concesso il passaporto per partecipare alle celebrazioni pestalozziane – e lo costrinse ad un isolamento, reso più doloroso dalle critiche avute da posizioni politiche diverse, anche per alcune ambiguità (come la mancata adesione al manifesto crociano degli intellettuali antifascisti di cui tuttavia condivideva le ragioni), in parte spiegabili, a mio avviso, con la sua amicizia e ammirazione, mai smentita, per Gentile che invece lo giudicò severamente. Le molteplici criticità, difficilmente spiegabili “all’interno di rigidi schemi ideologici” (p. 61), induce Meda ad impegnarsi in ulteriori ricerche per una biografia intellettuale e politica del pedagogista.

Per quanto riguarda il pensiero pedagogico, quella di Lombardo Radice è definito da Scotto di Luzio *una pedagogia nazional-patriottica* fondata su un’idea di popolo non come classe distinta dalle

altre ma come comunità di valori autentici e spontanei, e su un concetto di scuola che non si risolve nelle sue pratiche didattiche, ma è “una scuola di cultura che prevede un maestro che più che portatore di una sua pedagogia si sente parte dello sforzo collettivo di un’intera nazione” (p. 99), e quindi consapevole della sua storia e della matrice patriottica nazionale e risorgimentale, ma molto lontana dalla appropriazione nazionalistica del fascismo.

L’analisi della “Rassegna di Pedagogia e Politica Scolastica”, unica rivista esaminata (con un’Appendice che riporta un utilissimo indice per autori e articoli) perché la meno studiata, anche per la sua breve durata, evidenzia come, pur se ispirata all’idealismo, la rivista accolga voci discordanti e dibattiti accesi su proposte diverse di riforma scolastica e si assuma il compito di contribuire alla formazione dei maestri con una “cultura pedagogica di ampio respiro, da porre a fondamento dei processi educativi quale vero e proprio nutrimento della classe docente”(p. 174).

Gli argomenti didattici presi in esame nel volume si riferiscono all’educazione fisica e all’educazione linguistica, ovviamente già presenti nel suo libro più famoso *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* del 1913, poi maturati e inseriti nei programmi del 1923. Per quanto riguarda l’educazione fisica l’impostazione didattica si differenzia sia da quella positivista che da quella idealistica, dando valore al gioco che può stimolare l’educazione morale e l’espressività infantile, e favorire l’equilibrio tra l’autorità dell’insegnante e la libera iniziativa dell’allievo.

L’educazione linguistica è uno dei temi più importanti del pensiero di Lombardo Radice, perché “il contesto della parola è l’anima” (p. 199), anche se la sua impostazione nei programmi del 1923 fu presto deformata dalle successive modifiche del regime fascista del tutto contrario alla tradizione dialettale e folklorica. Oggi può considerarsi un’eredità ricca e inesauribile con una portata particolarmente innovativa, in una società sempre più multiculturale che esige insegnanti formati “a riconoscere e valorizzare tutti i repertori plurilingui presenti nelle classi” (p. 205).

La riflessione sull’opera del pedagogista, considerato “protagonista e testimone di rinnovamento pedagogico” nel primo Novecento si allarga infine con uno sguardo internazionale che comprende i suoi rapporti di scambio e collaborazione con studiosi di altri paesi, come Ferriere e Hessen, e l’attività per far conoscere in Italia autori stranieri e

diffondere idee ed esperienze italiane fuori dei confini nazionali, come anche Maria Volpicelli ha recentemente scritto.

Il volume si chiude con una lunga e appassionata narrazione del percorso di interpretazione del pensiero di Lombardo Radice, da parte del gruppo pedagogico di “Scuola italiana Moderna”, che potrebbe suscitare qualche perplessità sull’“appropriazione cattolica” di un pedagogista che ha sempre affermato con chiarezza la propria laicità. Le radici di tale processo risalgono al *Gruppo d’azione per le scuole del popolo* di Milano del 1919, stimolato dai suggerimenti della rivista vociana “La nostra scuola” e subito approvato nelle sue iniziative da “L’Educazione Nazionale” e da molti intellettuali di diversa provenienza. In questo percorso, continuato da “Scuola Italiana Moderna” si inseriscono personalità come l’ex gentiliano Mario Casotti e Giovanni Modugno, molti pedagogisti e insegnanti, con idee ed esperienze in linea con i principi della scuola serena e della critica didattica di Lombardo Radice, al quale si devono anche alcuni articoli che non nascondono consensi e dissensi da ambo le parti. Piacevano ai cattolici, oltre all’inserimento nei programmi della religione come fondamento e coronamento dell’istruzione elementare, la distinzione tra scolaro e maestro, a ciascuno dei quali si riconosceva un ruolo specifico e non l’identità tipica dell’idealismo gentiliano, una visione della classe in cui tutti potessero collaborare, il valore della cultura popolare e della preparazione culturale del maestro. Naturalmente non deve mai essere dimenticato che per Lombardo Radice la cultura spirituale del maestro non può essere religiosa, bensì laica, con alti valori civili e sociali, anche se con una sensibilità verso la trascendenza. Secondo Scaglia, insieme con Chiosso, si può convenire che la “vena lombardiana” è continuata fino al dopoguerra e ai programmi elementari del 1955, che hanno risentito “delle riflessioni pedagogiche e delle strategie metodologico-didattiche elaborate in anni precedenti in ambito cattolico nel confronto con la cultura ‘lombardiana’” (p. 254).

Noi lettori possiamo convenire che questo bel volume ha raggiunto il fine che si era proposto, presentandoci uno stimolante intreccio fra la “vicenda biografica” e la “militanza pedagogica” di Giuseppe Lombardo Radice (p.8), e soprattutto i molteplici motivi di attualità che il suo pensiero offre ancora a chi studia e vive la scuola.

Che molte delle idee lombardiane siano ancora vive e da ripensare nel nostro contesto storico possono confermarcelo una nuova lettura della recente riedizione di *Lezioni didattiche e ricordi di esperienza*

magistrale, curata dalla citata Maria Volpicelli, e questi stessi pregevoli studi che aggiungono ulteriori tasselli al mosaico della complessa personalità di questo interessante intellettuale. Un intellettuale che ebbe il coraggio di staccarsi da Gentile quando quest'ultimo si iscrisse al P.N.F., atto che già aveva scosso Lombardo Radice con il delitto Matteotti e gli dette la certezza che la collusione fra idealismo e fascismo compromettesse irrimediabilmente il suo concetto di laicità. (**Nella Sistoli Paoli**)