

**«C'è un segreto da spiare e scoprire».
La premessa emersoniana della scuola di Giuseppe Lombardo Radice**

**«There's a secret to spy and discover».
The emersonian premise by Giuseppe Lombardo Radice's school**

SARA NOSARI

The school reform developed by Giuseppe Lombardo Radice has a particular premise: Ralph Waldo Emerson's idea of education. This premise allows the Sicilian author to present an original version of the New School Movement. The contribution reconstructs this premise and highlights its novelty value for the change of future schools.

KEYWORDS: NATURAL CHANGE, HUMAN CHANGE, CREATIVITY, NON-CONFORMISM, RESPONSIBILITY

L'idea di scuola

La scuola è una “grande idea”¹ con cui l'uomo ridisegna la propria esistenza e la propria partecipazione all'esistenza. La sua grandezza è data dal fatto che, più che essere un progetto da realizzare, è una causa da inseguire e da mantenere costantemente nel suo valore di senso in ogni progetto di riforma scolastica. Non è infatti semplicemente l'immagine che ferma e fissa un traguardo (per esempio, l'alfabetizzazione), un risultato (come l'*empowerment* sociale) o un prodotto (come la conoscenza). La scuola è l'indicazione di una direzione unitaria di senso che necessita di una continua e inesauribile traduzione che ne custodisca e affermi tanto la possibilità quanto il valore². Nel complesso processo di emancipazione personale e sociale³, infatti, la sua azione causale “forza” e orienta il cambiamento.

Di questa grande idea bisogna farsi carico assumendosi la responsabilità di tradurla nelle modalità *più adeguate*, per ogni situazione storica particolare, e *più fertili*, per il suo seguito. Proprio in ragione dell'adeguatezza e della fertilità delle sue modalità, ogni progetto sulla scuola va colto e riconosciuto come (tentativo di) rilancio che supera il progetto precedente e prepara quello successivo⁴.

L'idea di scuola con cui il movimento dell'Educazione nuova ha rilanciato le aspirazioni di cambiamento della società ben rappresenta la dinamica “traduttiva” che lega la causa (ossia, la teoria pedagogica) e l'azione (ossia, la pratica educativa). Le svariate esperienze di pratiche scolastiche rinnovate che si sono susseguite nei primi decenni del Novecento hanno dato voce e corpo a quel “fermento pedagogico”⁵ che ha portato la causa della scuola a scoprire e a vivere una nuova stagione, la stagione della centralità del fanciullo e della sua esperienza.

Attorno a questo «sentimento dell'infanzia»⁶ si è infatti raccolta una comunità di esperimenti e di battaglie: gli scambi, i progetti editoriali e le visite hanno dato evidenza a una stretta collaborazione tra i promotori del movimento, collaborazione interessata a realizzare un'educazione nuova quale proposta di un inedito modello di scuola, chiamata – in quanto fatta di spontaneità ed esperienza – a riconoscere e ricercare l'espansione piena dell'anima infantile⁷.

È all'interno di questa spinta al rinnovamento che Giuseppe Lombardo Radice dà la propria versione di scuola, prendendo una posizione che “corregge” l'emblematico manifesto ferrieriano «la scuola nuova è un laboratorio di pedagogia per lo studio del fanciullo»⁸. In questione, secondo lo studioso siciliano, non c'è *il fanciullo*: «Educare è studiare non il fanciullo, ma i fanciulli»⁹.

La correzione ha la portata della curvatura: tuttavia, ciò che Lombardo Radice “curva” non è la direzione, ma l'origine, ossia la condizione che giustifica la novità dell'innovazione che l'Educazione nuova propone e difende.

L'esistenza dell'uomo al mondo non ha definizione generica (non si studia il fanciullo perché non esiste *il fanciullo!*). La stessa azione umana non è infatti riconducibile a una sequenza che si ripete, magari anche efficacemente, ma in modo anonimo e impersonale; al contrario, ogni azione è – e deve essere – espressione che “aumenta” le esperienze della vita *facendola vivere*.

È da questa espressione “*misteriosa*” che dipende la possibilità stessa di pensare un'educazione realmente nuova per una scuola finalmente attenta all'«infinita ricchezza di manifestazioni dei bambini»¹⁰, alla loro spontaneità e alla loro socialità. Esiste infatti «un segreto» che fonda e spiega l'architettura delle scuole nuove: è il segreto che Lombardo Radice riconosce svelato dalle pagine degli scritti di Ralph Waldo Emerson.

Lo dichiara esplicitamente attraverso le pagine de «L'educazione Nazionale»¹¹:

Quando penso alle “scuole nuove” io non posso fare a meno di richiamare il nome di Emerson. [...] Egli è infatti il primo ad avere intuito la vecchia scuola come antisponaneità e conformismo, e a esaltare gli uomini “le cui menti NON sono state soggiogate dalla disciplina della disciplina dell'educazione scolastica”¹².

Per lo studioso siciliano, sensibile alle prospettive di ispirazione etico-religiosa, è proprio il pensiero emersoniano ad essere stato in grado di catturare la portata più profonda dell'azione umana facendone un'azione creatrice: non tecnica o artificio, ma concreta generazione di una seconda natura che nasce dalla prima («come una foglia spunta da un albero»¹³).

La curvatura “emersoniana” della scuola nuova di Lombardo Radice

Nella visione emersoniana di un'educazione da attuare come «aspirazione alla grandezza»¹⁴ Lombardo radice vede dunque la premessa della propria opposizione a

un'educazione spersonalizzante che minaccia la libertà e l'autenticità, ossia l'essenziale di ogni esperienza di vita.

Il segreto che Emerson rivela è allora che «il fanciullo ha un segreto»:

in lui – afferma dalle pagine del suo saggio sull'educazione – vi sono metodi meravigliosi; egli è – ogni fanciullo è – una nuova specie di uomo: datele tempo e opportunità. Parlano di Colombo e di Newton! Io vi dico che il bimbo appena nato in quella baracca laggiù è l'inizio di una rivoluzione tanto grande quanto loro¹⁵.

È, quello del fanciullo, un segreto «da spiare e da scoprire». La sua rivoluzione non ha nulla di "tipico" che possa essere ricondotto a momenti precedenti. A partire dall'intuizione generale emersoniana, Lombardo Radice rifiuta così il ruolo di "tipizzatore" o di "schematizzatore": non si può infatti guardare i fanciulli come se fossero delle piante. La sua argomentazione è chiara e diretta:

Qual è il momento *tipico* della pianta? Nessuno e tutti. Ogni momento ne presuppone uno precedente uguale in tutte le piante della specie osservata, e ognuno dei passaggi è *tipico*, come tutti gli altri. Tutta la serie dei passaggi schematizzata ci dà l'idea di una vita eternamente "analogica" di ciascuna specie di piante, che in ciascuna di esse è *prevedibile*. Le particolari modificazioni delle singole piante in rapporto a speciali condizioni, sono pure esse *prevedibili*, come tipici passaggi da un aspetto all'altro, in rapporto al mondo circostante. [...] Ogni pianta è un ciclo di *momenti tipici*, dal seme al seme. Ogni situazione di essa dà una certa tipica variante del ciclo¹⁶.

Il processo di cambiamento della pianta è il corso di modificazioni che si ripetono costantemente e che costituiscono "tipi" e "cicli". Anche l'essere umano, in quanto organismo naturale, si presenta come «un ciclo di momenti tipici»¹⁷, che permettono di prevederne il corso. Ma «nessun uomo – afferma Lombardo Radice richiamando la concezione della storia di Emerson – può percorrere la sua esperienza o indovinare quali difficoltà o sentimento un nuovo oggetto potrà destare in lui»¹⁸.

L'essere umano, in quanto uomo, è dunque «senza tipi e senza cicli» e come tale va educato. A sostegno di questa lettura, Lombardo Radice fa rivivere ancora una volta le parole di Emerson:

Io sento l'imprevedibilità dei nuovi sviluppi di cui io sono la possibilità; anche dentro il limite individuale che è angustissimo, di luogo e di tempo, ignoro il mio domani spirituale che è in funzione di un atto creativo, come sento che è creativo l'oggi se io mi determino; se io contemplo la vita e ne traggio immagini; io scruto me stesso e ne sorge gioia o dolore di me; io giudico la mia e l'altrui vita alla stregua degli ideali da me conquistati¹⁹.

L'uomo – ancor di più, il fanciullo – è «ciò che si fa» e in questo farsi non si ripete mai. Da qui la centralità dell'esperienza intesa da Lombardo Radice «in senso pieno»: non quella a cui si riferisce la scienza, che ricerca il proprio valore nella conferma della ripetizione (didatticamente, nella programmazione e nella procedura); ma l'esperienza di sé, quella nella quale l'uomo deve «mantenersi vivo», criticandosi e cambiando. Ne segue una accalorata raccomandazione: è «stolto aver fretta che [l'individualità] si manifesti.

Bisogna darle tempo, e non imporre le nostre vie, impedendole di seguire le sue, che, per definizione, *non hanno precedenti*²⁰.

Del futuro dei fanciulli, non si può allora sapere altro se non che avrà il carattere della «non ripetizione» e del «non tipico». In altri termini, avrà il «carattere della soggettività». Antecedente e pertanto estranea alle declinazioni soggettivistiche dei decenni successivi, Lombardo Radice coglie nella soggettività l'espressione di un originario atto creativo: «un atto eternamente nuovo», che dice dell'incapacità dei fanciulli «a farsi scimmia degli altri». Non si tratta di un'incapacità che dà prova di un limite o di una mancanza; al contrario, si tratta dell'incapacità che rivela la straordinarietà dell'essere umano in quanto essere fondamentalmente caratterizzato da una missione: quella di farsi nel rispetto della propria sacra individualità e – la congiunzione coordinante pone le due condizioni con un pari valore – in accordo con gli altri, nella «meravigliosa sinfonia» di una vita che ha altezze e profondità spirituali.

Due sono i tratti principali che Lombardo Radice individua nel «carattere della soggettività»: la fiducia in se stesso e il coraggio «non preparato». Se non ci sono movimenti tipici dell'essere umano in quanto tale e se, quindi, ogni movimento deve essere nuovo, la fiducia in se stessi è la forza indispensabile per ricercarsi e, ancor più, per contrastare quel conformismo educativo che fa del «tipico» una proposta e una pretesa. Proprio per l'azione di questa fiducia in se stessi è fondamentale il coraggio: quello richiesto ai fanciulli (poi agli uomini) per affrontare la missione di fare se stesso è il coraggio necessario nelle situazioni inaspettate, cioè quello che «lascia (dà a chi lo possiede) una completa libertà di giudizio e di decisione»²¹.

Per quanto questi tratti siano propri di ogni fanciullo e per quanto ciascuno debba essere autore di sé, non è possibile progredire in assenza di «una presenza attuosa»²². Con un giro di metafore Lombardo Radice tenta di chiarire il significato nonché l'azione di tale presenza: il fanciullo

ha una sua fiamma e una sua luce. Noi possiamo essere l'aria di cui la fiamma si alimenta, ma non siamo quella fiamma. Possiamo procurare che non resti soffocata, per manco di ossigeno da consumare, ma il segreto della combustione è il lei. Noi possiamo togliere schermi, perché la sua luce illumini il mondo circostante²³.

Tuttavia, denuncia Lombardo Radice, ci sono luci imprigionate. Spesso, di fatto, gli schermi vengono aggiunti, «facendo buio intorno alla sorgente luminosa». Così imprigionate, le luci diventano strumento. I fanciulli infatti sono «luce che cresce a misura che illumina; che si attenua, se le si limita il campo da illuminare»²⁴.

La tentazione del «caro io» e la «cultura passiva»

La consapevolezza del segreto custodito in ogni fanciullo comporta il riconoscimento di un «dovere educativo». In questo passaggio, l'argomentare di Lombardo Radice si fa riflessivo. La definizione dei metodi o dei programmi non può prescindere dalle domande che l'educatore deve farsi di fronte a tale compito:

Che cosa farò e come fra dieci anni? Che cosa farà e come il bambino che seguo nel suo crescere? Sì, tra dieci anni il grigio dei mie capelli sarà piena canizie, se vivrò; questo è inevitabile perché è tipico della *pianta uomo* alla mia età; ma che insegnerò io ai giovani che saranno sui banchi su cui seggono i miei scolari di oggi, fra dieci anni, se ancora insegnerò? Che posso rispondere, se io sono, come tutti siamo, imprevedibile a me stesso anche nel brevissimo “oggi”? [...] Ciascuno sa di questa imprevedibilità. Da ciò viene, così il senso della giovanilità spavalda che par che dica a se stessa, di fronte alla vita misteriosa, in cui si inoltra come in una foresta ignota, attraente e paurosa insieme: “Ma ci sono ben io!”; come il senso dello scoramento in chi, vivendo un’ora di dolore e di dubbio proietta su tutto l’avvenire ignoto la sua angoscia: “Che cosa ne sarà di me?”. Vi dicevo anche: che cosa farà e come il bimbo che seguo nel suo crescere? Se lo educo davvero, posso sapere o meglio sperare che cosa non sarà: e credere che “sarà lui”; e che non sarà pianta-uomo, che avrà una sua voce»²⁵.

La connotazione “attuosa” della presenza dell’educatore è dunque la manifestazione di una consapevolezza che, toccato con mano il segreto perché vissuto e sentito nella propria personale esperienza, ha scelto e deciso di “togliere gli schermi” e di agire per «mettere in grado il fanciullo di essere il signore della sua vita, nella consapevolezza della sua umana dignità»²⁶.

«Chi insegna – incalza Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* – ha innanzi a sé nientemeno che la vita, nella sua meravigliosa ricchezza di anime, mai identiche, ciascuna delle quali ha un suo problema, diverso da tutti i problemi delle altre, nel mentre pur tutte tendono le proprie forze a unificarsi e pulsare concordi»²⁷.

Eppure, tale riflessione non è scontata o non porta necessariamente ad agire di conseguenza.

Laddove, per una ragione o per l’altra, non si riconosca il bisogno di affermare il valore della spontaneità individuale, subentra quella che Lombardo Radice chiama «pigritia morale»: l’individualità si cristallizza, prevale l’attaccamento a ciò che si è, l’abitudine è preferita all’inquietudine e alla ricerca di sé. E fa la sua comparsa il “caro io”²⁸, che immancabilmente tenta l’essere umano, sollevandolo dalla fatica di fare se stesso.

«È per [questo “caro io”] che viene deformata l’educazione, e cambiata da collaborazione e simpatia per ogni originale attività, in desiderio che altri si conformino a noi»²⁹. La deformazione dell’educazione porta a una pretesa che Lombardo Radice non esita a definire assurda: quella di «fermare la storia». Coloro che stanno sotto il «figurino del “caro io”» sono di fatto impigriti dall’abitudine: rinunciano a ricercare se stessi e cadono nell’automatismo che li porta a conformarsi agli altri.

Di fronte all’evidenza di una realtà soffocata dal “caro io”, Lombardo Radice non può che confermare l’affermazione di Emerson: esistono due «opposte educazioni».

Da una parte, quella che fa della conformità la virtù più ricercata: è l’educazione che reprime e che foggia i fanciulli secondo consuetudini che lo privano della libertà, minando alla radice la fiducia in se stessi. È l’educazione che limita e dà al fanciullo unicamente la possibilità di «possedere la larghezza della sue scarpe»³⁰. Un’educazione falsa, impegnata a inseguire la ripetizione e ad agire secondo “tipi” e “cicli”: un’educazione che, fondamentalmente, si fa portavoce di una «cultura passiva».

Dall'altra, c'è «l'educazione suscitatrice»: quella che suggerisce attività, che ricerca la diversità e che, contro il dogmatismo, invoca la creatività. È, questa, l'educazione che, riconoscendo nei fanciulli uno spirito creativo, vuole dar loro «il pianeta per piedestallo». Di fronte a tale opposizione Lombardo Radice riconosce un'unica via di uscita: lottare per un'educazione vera in una scuola vera. Il che significa volere una scuola attiva che insegni «la sola cosa che importi»: lasciare e volere i fanciulli attivi, ossia coraggiosi perché hanno fiducia nelle loro capacità.

Un'educazione sempre nuova

La scuola che Lombardo Radice fa emergere dalla cornice emersoniana è una scuola *serena* perché non è oscurata da un'educazione che si sostituisce ai fanciulli né da una scuola impegnata unicamente a trasmettere.

Questa scuola è “nuova” secondo due accezioni.

Lo è in ragione dell'educazione che intende superare. In quanto tale Giuseppe Lombardo Radice partecipa al momento storico particolare in cui vive, replicando alle distorsioni e agli errori dell'educazione che fino a quel momento non aveva tenuto conto della spontaneità e della creatività che caratterizzano l'infanzia.

La sua scuola, però, è nuova anche in ragione della novità che l'idea di scuola – per la sua grandezza – deve portare in quanto causa di un cambiamento che non può pensare di individuare un modello educativo valido ed efficace *per sempre*. Con Emerson, Lombardo Radice riconosce infatti l'ingenuità dell'illusione, propria di «menti astratte», che accende il movimento dell'Educazione nuova: «Oh ingenua illusione quella di instaurare una volta per sempre una nuova educazione. Sempre, in ogni epoca, vi fu educazione nuova e vecchia, compresenti e impegnate in una lotta senza quartiere»³¹.

La scuola, o meglio, le scuole – seguendo la lezione dello stesso Lombardo Radice – operano per generare cambiamento. Non solo operano per cambiare, ma operano affinché si ricerchi il cambiamento. La scuola, dall'esperienza dell'Educazione nuova e, in particolare, da quella della versione che ne dà Giuseppe Lombardo Radice, deve quindi imparare ad essere “sempre nuova”. Solo così potrà assumersi concretamente la responsabilità del cambiamento, assumendosi – parafrasando Hannah Arendt – la responsabilità dell'arrivo di *esseri umani nuovi*.

SARA NOSARI
University of Torino

¹ Le “grandi idee” mediano tra la realtà come è e la realtà come potrebbe essere: «non potendo agire né descrivendo né prescrivendo, dovendo però mediare per dare inizio al cambiamento», una “grande idea” agisce come manifesto, ossia «come tensione tra l’annuncio e l’attesa, la possibilità e la scelta» (S. Nosari, *Pedagogia del cambiamento*, UTET, Torino 2017, p. 40).

² Cfr. M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d’infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma 2015.

³ La complessità del processo di emancipazione, di cui la scuola è e deve essere motore *attrattivo* (non solo *propulsivo*), è data dal fatto che con tale processo l’essere umano ambisce a trasformare radicalmente la configurazione della propria presenza e della propria azione nel mondo. Ne segue una processualità reale e concreta segnata da una gradualità che non dice «un mero avanti e indietro di avvicinamenti e allontanamenti dall’ideale» (H. Joas, *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, FrancoAngeli, 2014, p. 29). La gradualità del processo di “scolarizzazione” non è valutabile secondo un indice di approssimazione.

⁴ Il rilancio che dà prova della grande idea che sostiene e alimenta determina solo apparentemente una sequenza lineare di traguardi. Sarebbe fuorviante pensare o spiegare l’essere in divenire secondo la logica della mera sostituzione di una realtà con un’altra. Parafrasando Freire, invece, occorre riconoscere nell’essere in divenire, che il continuo rilancio alimenta, la sola «maniera» che la struttura umana dell’esistenza «ha a disposizione per durare» (P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* [1970], EGA, Torino 2018, p. 218).

⁵ Questo fermento è ben interpretato da Olivier Reboul, per il quale «tutta l’Educazione nuova è in realtà una pedagogia della domanda» (O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell’educazione* [1980], Armando, Roma 1983, p. 105).

⁶ Si tratta dell’espressione di una sensibilità sempre più convinta della piena significatività dell’esperienza infantile che, tuttavia, ha anche esposto l’infanzia a un proliferare di pseudo-diritti e di categorie interpretative che l’hanno interpretata in formule riduzionistiche (cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003).

⁷ Di questa collaborazione è prova, tra le tante, il carteggio tra Giuseppe Lombardo Radice e Adolphe Ferrière. Le lettere restituiscono l’amicale sodalizio tra due studiosi animati dalla comune profonda convinzione che il loro tempo non potesse più attendere un rinnovamento educativo (cfr. G. D’Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Edizioni ETS, Pisa 2019).

⁸ G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell’educazione nuova*, in «L’Educazione Nazionale», 1926, giugno, p. 42.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936, p. 64.

¹¹ Attraverso la rivista «L’Educazione nazionale» è possibile seguire la partecipazione di Lombardo Radice alla costruzione della proposta dell’Educazione nuova. Prova ne è il fatto che nel 1927 alla testata viene aggiunto il sottotitolo *Organo di studio dell’Educazione nuova*.

¹² Prosegue Lombardo Radice: «Vuole la “scuola nuova” dare il primo luogo all’esperienza del fanciullo. E chi meglio di Emerson profeta ha cantato *l’anima che fa le sue prove*? Vuole la “scuola nuova” che il fanciullo abbia qualcosa da curare, da governare, da far propria con la sua diligenza. Emerson lo voleva» (G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell’educazione nuova*, cit., p. 40).

¹³ R.W. Emerson, *Il Poeta* (1842), in R.W. Emerson, *Essere poeta*, Moretti & Vitali Editori, Bergamo 2007, p. 20.

¹⁴ G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., p. 86.

¹⁵ R.W. Emerson, *Educazione*, in R.W. Emerson, *Il carattere e la vita umana*, Piano B Edizioni, Prato 2016, p. 100.

¹⁶ G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell’educazione nuova*, cit., p. 14.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ R.W. Emerson, *Storia*, in R.W. Emerson, *L’anima, la natura, la saggezza*, Laterza, Bari 1911, p. 26.

¹⁹ G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell’educazione nuova*, cit., p. 14.

²⁰ *Ibi*, p. 30.

²¹ *Ibi*, p. 13.

²² G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell’educazione nuova*, cit., p. 19.

²³ *Ibi*, p. 31.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibi*, pp. 15-16.

²⁶ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1913], Sandron, Firenze 1952 (XXIX edizione), p. 97.

²⁷ *Ibi*, p. 80. L’argomentazione prosegue con un discorso che coinvolge il libro di testo: «Il libro del maestro non è quello che è composto prima che egli insegni, ma quello che vien componendo nell’atto dell’insegnare: cioè lo stesso apprendimento degli alunni; la loro mente che si svolge. Così egli nel corso del suo lavoro rievoca le pagine già scritte in quelle anime, rimettendole in questione perché rivelino i loro difetti e i loro pregi; e provvede alla prosecuzione dell’opera, predisponendo gli elementi nuovi».

²⁸ Il rimando è al “caro io” di cui Emmanuel Kant riporta – «con malinconica ironia» commenta Lombardo Radice – nella *Fondazione della metafisica dei costumi*: «Se si guarda più da presso a ciò che gli uomini hanno per la testa, ci si imbatte

dappertutto nel caro io, che sempre rispunta e sul quale si fondano i loro scopi» (E. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *Scritti morali*, UTET, Torino 1970, p. 58n).

²⁹ G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell'educazione nuova*, cit., p. 23.

³⁰ Giuseppe Lombardo Radice recupera queste efficaci immagini dal saggio di Emerson sulla ricchezza (R.W. Emerson, *Ricchezza*, in *La guida della vita*, Paravia, Torino 1923, p. 58).

³¹ G. Lombardo Radice, *Emerson quale profeta dell'educazione nuova*, cit., pp. 23-24.