

**Promuovere l'inventività umana.
Il contributo di Gino Ferretti al ripensamento della scuola 'elementare'**

**Promoting the Human Inventiveness. The Contribution of Gino Ferretti for the Rethinking
of 'Elementary' School**

EMANUELA GUARCELLO

The article aims at exploring, in a pedagogical-critical perspective, the theoretical and methodological-didactic proposal of a less known figure of the pedagogical landscape of the twentieth century, Giuseppe Luigi Ferretti. A figure who has worked for the renewal of the programs of the Italian elementary school in the wake of the Second World War.

It is a work of renewal, mostly unheard of, that it has placed itself both in continuity and in discontinuity with respect to the idealism of the Italian school of the previous years as well as the activism that should have guided elementary education in the first decade of the second post-war period.

It is also a work of renewal that represents an interesting opportunity to rethink the current primary school in particular for the originality of the conceptual structure and of the didactic translation, which find in the idea of inventiveness its own peculiarity.

KEYWORDS: GINO FERRETTI, ELEMENTARY SCHOOL, EDUCATION, INVENTIVENESS, DEMOCRACY

Il rinnovamento della scuola elementare nel secondo dopoguerra

Il rapporto scuola-società da sempre rappresenta l'agone dialettico entro il quale prendono corpo sia la teoresi pedagogica sia i disegni di politica e di pratica scolastica. A fronte delle istanze portate dalla società industriale e tecnologica a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo, non univoci sono stati gli sguardi epistemici che hanno interpretato questo rapporto e che – alla luce di tale interpretazione – hanno lavorato alla definizione di una particolare visione di scuola nazionale. Dal positivismo, con il suo accento sulla centralità del progresso, all'idealismo e all'attivismo, il primo con il suo richiamo alla formazione dello spirito e alla sacralità della nazione e il secondo con la sua tensione a essere – sostiene Franco Cambi – «anche una voce di protesta» rispetto al progresso tecnologico-industriale, una voce «a volte di sapore [...] tardo-romantico»¹. È proprio questa voce della pedagogia dell'attivismo a ricoprire un ruolo di rilievo entro il quadro della cornice pedagogica del Novecento europeo e statunitense così come entro

il contesto della scuola elementare italiana, in particolar modo con riferimento al periodo dell'immediato dopoguerra². Una voce che lavora a una rottura netta con il passato teorizzando e operando un «rovesciamento radicale dell'educazione»³ in merito alla centralità del bambino, alla priorità del fare sul conoscere, al ruolo chiave dell'ambiente di apprendimento e al «volto laico-progressista» dell'educazione⁴.

Questo rovesciamento vanta alcune esperienze particolarmente note e interessanti a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento a livello sia europeo sia statunitense. Nonostante l'attivismo sia stato attraversato da molteplici traduzioni operative e da diversi sguardi interpretativi, la sua figura più illustre e autorevole è rappresentata da John Dewey e dalle esperienze di scuole attive americane. Entro il contesto dell'attivismo statunitense e a partire dal punto di riferimento deweyano sono in particolare due le esperienze che «hanno contribuito non poco a far conoscere nel mondo la riflessione di John Dewey e ad associare l'idea di educazione progressiva con gli ideali di democrazia, tolleranza, sviluppo sociale ed economico»⁵. Se William Heard Kilpatrick opera negli Stati Uniti e in particolare lavora all'implementazione del *project-method*⁶, è Carleton Washburne a rappresentare per la scuola elementare italiana del secondo dopoguerra una figura di rilievo⁷.

Giunto in Italia nel 1943, l'ideatore delle scuole del Winnetka assume l'incarico «di procedere alla defascistizzazione della scuola italiana»⁸ lavorando quindi ai nuovi programmi della scuola elementare e secondaria, programmi volti a «sostenere la crescita della democrazia italiana»⁹. Alla direzione di una sottocommissione di «pedagogisti e insegnanti inglesi e americani»¹⁰, nominata sotto la supervisione della Commissione Alleata di controllo e operante nel corso dei ministeri di Adolfo Omodeo, di Guido De Ruggiero e di Vincenzo Arangio Ruiz¹¹, Washburne lavora sul piano della formazione delle nuove generazioni a una cittadinanza democratica, promosso anche attraverso il rinnovamento metodologico-didattico della scuola¹². Un rinnovamento che trova – con Marinella Attinà – «i suoi motivi ispiratori» nell'«autogoverno, nell'attivismo e nell'adeguamento psicologico»¹³.

Se la lotta all'analfabetismo rappresenta fin da subito uno dei punti di maggiore interesse della scuola elementare che si apre alle masse, «questa visione rinnovata» di scuola per tutti è massima – chiarisce Franco Cambi – «nell'ambito della tradizione attivistica»¹⁴.

È infatti una tradizione che vede nella scuola l'istituzione che si fonda su un «forte ideale libertario»¹⁵ e che, proprio per questo, ha il ruolo chiave nella promozione di una società democratica. Ruolo in ragione del quale la questione dell'analfabetismo non è abbandonata ma è ripensata: ben più «perniciosa» dell'analfabetismo strumentale si presenta l'analfabetismo spirituale, inteso come immaturità civile e insensibilità ai problemi sociali¹⁶. È proprio alla luce di queste idee di scuola e – in senso più ampio – di

società che Washburne lavora alla direzione della sottocommissione che ha portato alla stesura, non certo priva di zone d'ombra e di aspetti di problematicità¹⁷, dei noti programmi del 1945 per la scuola elementare¹⁸, programmi in realtà preceduti nel 1943 dai meno conosciuti 'Consigli per la modernizzazione della scuola elementare'¹⁹.

Al fine dell'elaborazione dei Consigli, Washburne al suo arrivo in Italia incarica Giuseppe Luigi (Gino) Ferretti²⁰, professore presso l'Università di Palermo conosciuto dal pedagogista statunitense nell'ambito della *New Education Fellowship*, associazione rilanciata a livello internazionale proprio in quegli anni per promuovere il rinnovamento dell'educazione attraverso metodi centrati sulla spontaneità, sull'attività del bambino e sull'autogoverno²¹. La proposta del Ferretti, pur con alcuni accenti problematici, è letta – tra gli altri – da Tina Tomasi come grande novità per la visione democratica e l'insegnamento socializzante²² e da Leonardo Patané come «un gioiello di letteratura pedagogica e didattica»²³, come il reale momento rivoluzionario della riforma del 1945²⁴. Proprio «la radicalità delle innovazioni da lui proposte»²⁵ è stata tuttavia ostacolo per la loro disseminazione fin dal momento – come rileva Remo Fornaca – in cui il testo proposto dal Ferretti viene dato alle stampe nel 1943. La proposta ferrettiana viene respinta in particolare «dalle autorità ecclesiastiche, che non vi trovano indicazioni a considerare l'insegnamento della religione come fondamento e coronamento dell'intera opera educativa»²⁶. Infatti, in premessa ai Consigli il Ferretti specifica che «la religione non dovrebbe costituire oggetto di votazioni o di esami. E dovrebbe esserne lasciata la cura solo a quegli insegnanti che fossero e si dichiarassero moralmente disposti ad assumerla»²⁷.

Washburne «a malincuore»²⁸ ricostituisce una nuova commissione chiamandovi a partecipare il cardinale Lavitrano. Ricordato per la contraddittorietà del suo operato²⁹, Washburne infatti assume una posizione di conciliazione tra le spinte che «esaltano l'ideale di una scuola democratica e di massa»³⁰ e le spinte interessate tanto alla defascistizzazione che all'anticomunismo, assecondando quello che Enzo Catarsi definisce il «continuismo» delle forze moderate italiane³¹.

I 'Consigli per la modernizzazione della scuola': prospettiva teoretica e snodi concettuali della proposta ferrettiana

Decisamente meno noti rispetto ai successivi programmi per la scuola elementare del 1945 pur se fecondi e rivoluzionari³², i 'Consigli per la modernizzazione della scuola' illuminano il profilo di un autore nazionale spesso taciuto o solo tangenzialmente richiamato entro il panorama del Novecento pedagogico. Di impostazione neoidealista, ma orientatosi in una seconda fase nella direzione di «un materialismo marxiano umanisticamente [...] posto alla base di una teoria della persona di cui valorizza [...] il ruolo di protagonista nella storia»³³, il Ferretti si apre all'influenza attivistica in particolar

modo di stampo deweyano e agli apporti della psicologia dello sviluppo e della psicoanalisi³⁴. Percorso teoretico questo che rappresenta un tentativo di rottura rispetto agli abiti mentali della scuola nazionale di allora³⁵, ma che si muove custodendo in sé «i coralli e le perle»³⁶ degli sguardi epistemici e di alcune delle riforme che hanno precedentemente lavorato alla trasformazione della scuola elementare popolare.

Infatti, è Vittorio D'Alessandro a chiarire che l'impegno teorico e metodologico del Ferretti è proprio volto, soprattutto in una prima fase, all'elaborazione di una sintesi capace di «reinterpretare e [...] attuare per davvero il principio dell'«idealismo critico», ripensandolo alla luce delle «più valide esigenze scientifiche del positivismo»³⁷. Una sintesi a cui il Ferretti lavora – ed è questo uno degli elementi che conferiscono una particolare originalità alla sua proposta – entro una personale concezione filosofico-pedagogica di estetismo³⁸.

La cornice teoretica che viene così a delinarsi fa del Ferretti una voce significativa dell'educazione nuova del Novecento pedagogico italiano, una voce che ne reinterpreta tanto i metodi attivi quanto i fini della libertà personale e della socialità. È entro questa cornice che prendono corpo i 'Consigli per la modernizzazione della scuola', il cui *fil rouge* è rappresentato dalla «dimensione etica e sociale del vivere insieme», dimensione che pone in primo piano il problema del giudizio e del «giusto»³⁹. Infatti, come evidenzia Enzo Catarsi, nei Consigli «si sottolinea la opportunità di valorizzare la stessa curiosità irrequieta del bambino, per fargli acquisire abitudini di osservatore attento e per fare in modo che – acquisendo una mentalità critica – divenga un adulto equilibrato e capace di giudicare i problemi senza faciloneria e superficialità»⁴⁰.

Proprio entro questa trama unitaria, fin dalla loro 'Premessa generale' i Consigli rileggono l'idea – non nuova – dell'autogoverno del bambino alla luce del dramma che ha profondamente scosso il Novecento: il dramma dei totalitarismi. Un autogoverno in nome del quale occorre operare – scrive il Ferretti – «sostituendo la scuola del cieco fascistico credere, obbedire, combattere», «allenante e accasermante», con la scuola dell'«illuminante, persuasiv[a] ed emancipante» «iniziativa e operosità personale [...] responsabilità e [...] solidarietà verso tutti gli uomini»⁴¹.

Il cambiamento entro il quale il Ferretti intende coinvolgere la scuola ha uno specifico orizzonte: il passaggio – o più precisamente, il salto – da una scuola che rende ciechi, che abitua a «dormire un sonno profondo»⁴², che mette a riposo la propria capacità di pensare in modo critico a una scuola che illumina, ossia una scuola che lavora alla promozione della cultura dell'«intelligente criterio [dei bambini], della loro iniziativa [...], della loro volontà»⁴³. Una scuola, quindi, che è in grado di accompagnare a esercitare la propria capacità di pensiero critico al fine di porre al vaglio la realtà e di prendervi posizione in modo personale e in vista del bene comune⁴⁴. Questo accompagnamento

non può allora realizzarsi attraverso pratiche educativo-didattiche di tipo individualistico, ma deve prendere corpo entro uno spazio socializzante.

È su tali basi che il Ferretti propone di «costituire le varie classi in piccole società»⁴⁵, microcosmi democratici che possono mettere alla prova e promuovere tre metacapacità fondamentali: l'auto-governo, la collaborazione libera e l'iniziativa culturale. Possono essere infatti microcosmi – le classi – entro i quali i bambini, grazie a un ambiente di apprendimento caratterizzato dalla libera collaborazione tra pari e con l'insegnante, possono avviare e perfezionare le loro capacità di «ricercare, osservare, sperimentare, elaborare immaginosamente e riflessivamente»⁴⁶.

Proprio perché cruciali queste capacità devono essere formate con una gradualità tale da favorirne efficacemente l'acquisizione. Il Ferretti interpreta questa gradualità nei termini del susseguirsi delle fasi evolutive del bambino, fasi che egli rilegge riconducendole – entro una visione di marca neoidealista – alle «tappe fondamentali del progresso sociale riportate alle loro condizioni elementari»⁴⁷, ossia alle società agricolo-pastorali, alle città, allo stato e all'organizzazione democratica.

Ogni gruppo-classe è quindi concepito come vitale esperienza che avvicina i bambini alle logiche, ai modi di gestione, alle potenzialità e ai limiti di ciascuna particolare tipologia di società. Sono specificamente i primi due anni che, proprio ponendo il bambino a confronto con forme di pensiero più primitive⁴⁸, intendono aprire un dialogo con il problema del giusto, con le sue derive, misinterpretazioni e conseguenze nei termini di prevaricazione, disuguaglianza e discriminazione. Un giusto che viene a definirsi in senso democratico proprio con il sorgere della vita associata nella forma delle città, ad esempio, della città-stato romana⁴⁹. Il Ferretti infatti specifica che

come nel foro i contratti e gli accordi verteranno su possibilità comuni e limiti vicendevoli di appropriazione e di espansione, a centro di discorsi che, con il linguaggio morale, svilupperanno il senso giuridico, verrà in 1° piano il senso del giusto, del né troppo né poco, dell'equilibrio armonico come saggezza. E cioè, [...] della legge sociale da instaurare da se stessi e a cui conformarsi liberamente, l'interesse e lo sviluppo di tutti facendo coincidere col bene proprio. E sarà avviato l'approfondimento della virtù come equilibrio, delle passioni e del pensare e volere in ciascun uomo, e dei rapporti tra gli uomini nel loro consociarsi. E si afforzerà la esigenza che la società si perfezioni nel senso che ciascuno possa trovarvi espansione proporzionata alle disposizioni ed energie produttive proprie, e apprezzamento proporzionato [...]. Nel senso cioè della democrazia, non nel mero numero egguagliatore, ma delle [...] elettive energie di ciascuno, per la vita di tutti⁵⁰.

Lo studioso siciliano traccia così un ordine di rapporti tra democrazia e giustizia tale per cui la democrazia è sia principio in nome del quale il giusto è voluto e perseguito, sia concreto spazio di prova entro il quale il giusto è con-validato e ridefinito in situazione e nel confronto reciproco, sia orizzonte verso il quale tendere in quanto mai raggiungibile dall'essere umano in modo del tutto esaustivo e definitivo. Il giusto a cui il Ferretti si

riferisce non è quindi esecuzione di una tavola di norme morali e giuridiche, ma è un tentativo mai finito e sempre intersoggettivo di ripensare la vita associata per reinventarla in senso sempre più umano. È pertanto un giusto che impegna ciascuno nell'esercizio di una democrazia che, rispetto al passato, sia significativamente più orientata nel senso della laicità, dell'equità e della libertà, una democrazia antiautoritaria e che abbia un respiro – ulteriore aspetto questo di particolare novità – cosmico⁵¹.

Idee di democrazia e di giustizia sociale – queste – che non passano inosservate all'occhio critico dello studio pedagogico e che Tina Tomasi in particolare sottolinea ricollegandole al piano della loro traduzione didattica nella scuola elementare:

Questo programma pressoché ignorato allora e poi da pedagogisti e storici, si presenta, a prescindere da qualsiasi considerazione sui presupposti teorici e nonostante alcuni limiti tra cui l'astrattezza e l'oscurità del linguaggio, come un tentativo decisamente innovatore per la finalità democratica e per l'esigenza di un insegnamento individualizzato e socializzante, fondato sul bisogno infantile di attività e di inventività⁵².

La dimensione inventiva dell'essere umano

È proprio l'idea di inventività a rappresentare una delle cifre distintive della proposta pedagogica ferrettiana, non solo con riferimento al testo dei 'Consigli' ma più in generale della sua concezione filosofico-pedagogica. Un'inventività che prende corpo lungo quelle che Vittorio D'Alessandro individua come le due «fasi» della filosofia del Ferretti: la prima fase di sintesi fra l'idealismo e il positivismo e la seconda fase del pragmatismo fenomenistico ed economico-estetistico.

Nel definirsi di queste due fasi, rispetto alle quali un passaggio di particolare rilevanza è rappresentato dal superamento dell'idealismo trascendentale a favore della riflessione su una didattica concepita in stretto rapporto con il sapere psicologico e psicoanalitico, sei sono le opere e i saggi particolarmente significativi per ricostruire l'idea di inventività⁵³. È possibile richiamare – per un inquadramento in senso ampio – i saggi 'Educazione degli educatori' (1913) e 'Psicologia differenziale e didattica' (1913) e le opere 'Educazione estetica' (1909), 'Scienza come poesia' (1928)⁵⁴ e – per una specifica trattazione – 'L'educazione quale invenzione' (1945) e 'Materialismo' (1950) con particolare attenzione al saggio 'Manifesto del fanciullo'. Sono opere che hanno preparato il terreno e in seguito puntualizzato la proposta del 'metodo dell'inventività storica' articolata entro i Consigli del 1943.

È il metodo che si offre a traduzione operativa dell'idea di una scuola che sia «tutta del problematico»⁵⁵, una scuola che sia organizzata attraverso «una opportuna graduazione, sia di storia fatta rivivere di fatto, sia, poi, di storia della cultura fatta rivivere inventivamente dalla immaginazione e ripenetrare riflessivamente nelle sue

forme fondamentali»⁵⁶, facendo di ogni anno scolastico l'occasione di confronto – tramite l'affondo culturale offerto dalle singole discipline – con una particolare fase storico-sociale.

Dunque, nel quadro nel pensiero ferrettiano, le tappe fondamentali del progresso sociale non sono trattate per il loro svolgersi logico-cronologico, ma sono rilette dal particolare angolo visuale della storia dell'inventività umana, ossia dell'evoluzione della capacità dell'uomo di ideare nuovi e sempre più funzionali modi di gestire la propria esistenza. Questa inventività è intesa sia come capacità originaria all'essere umano e in particolare come attitudine, come vocazione del bambino sia come competenza da perfezionare⁵⁷.

È proprio questa doppia accezione a richiamare la necessità di un 'metodo dell'inventività storica', «fondamentale nel pensiero di Ferretti»⁵⁸, capace di operare secondo un doppio processo di liberazione e di promozione. Un processo pertanto capace sia di risvegliare in ciascuno la capacità inventiva originaria sia di alimentarla e perfezionarla, orientandola verso un'azione efficace a fronte delle sfide che la modernità lancia ai cittadini.

Questo doppio processo intende esercitare l'inventività sotto tre diversi aspetti, in particolar modo centrali per comprendere l'originalità dei Consigli ferrettiani: l'aspetto della ragione inventiva, l'aspetto dell'estensione inventiva e l'aspetto della coscienza inventiva.

L'inventività *in primis*, sotto l'aspetto della «ragione inventiva»⁵⁹, permette al bambino di intuire fenomenicamente la logica – la ragione – a cui soggiace l'invenzione degli artefatti umani⁶⁰. È una logica quindi che esercita alla lettura dei fenomeni secondo rapporti di causa-effetto tra i problemi ai quali l'invenzione ha inteso rispondere e i benefici che essa ha prodotto. Questo «problema generale del *produrre* e riprodurre», ossia dell'inventare ciò che amplia e migliora il funzionamento della realtà, è considerato dal Ferretti la condizione «del conoscere, del valutare e del dominare le cose tutte e i loro rapporti»⁶¹.

L'inventare ferrettiano si colloca quindi nell'area semantica del «condizionare» del «fabbricare», del «costruire»⁶², ossia nell'area di quelle «invenzioni» che «potranno volgersi a perfezionare tecnicamente, o a rendere più produttive e meno faticose tutte le forme di operosità già escogitate»⁶³. L'inventività è infatti espressione di un comporre e ricomporre forme – di tipo fisico, simbolico, spirituale –, un ri-fare e un riprodurre che prende corpo in una dialettica giocata tra il conformarsi e l'innovare. È una dialettica che la scuola può promuovere attraverso la problematizzazione dell'esperienza dell'essere umano in rapporto ai campi del sapere disciplinare entro i quali l'uomo stesso ha esercitato la propria capacità inventiva. Il Ferretti infatti specifica che

per volontà di esplorazione potrà sorgere il problema, ad es., di una economia di percorso possibile nel raggiungere certe remote contrade dell'oriente (invece che attraverso una circonvallazione africana) andandoci per mare da occidente aiutandosi con la bussola sarà il problema di Colombo. E sarà, dai fanciulli [...] riscoperta l'America. [...] In una gita per mare (o in una corrispondente in treno) il rilievo della sponda che pare si muova essa mentre la nave si allontana. Il sospetto, allora, potrà sorgere che, allo stesso modo, l'apparente navigare della terra, questa palla sospesa, intorno al sole. Sarà il problema di Copernico e di Galilei [...] Ma così, anche, per i fanciulli, tutti i movimenti della terra e del cielo tenderanno a rientrare in uno stesso ordine di fenomeni e diverrà problema come mai molti movimenti sulla terra girante in tondo paiano del cadere rettilineo in giù, altri del salire in su (la fiamma, i gas ...) e solo i pochi parabolici (il sasso lanciato orizzontalmente). E poi [...] i fanciulli potranno passare alla problematica dinamica delle attrazioni e repulsioni in fondo ai moti delle cose. E sarà il problema di Newton⁶⁴.

L'inventività inoltre, sotto l'aspetto dell'«estensione inventiva»⁶⁵, permette al bambino di cogliere quegli appigli inventivi⁶⁶ che mano a mano estendono – ampliano – la visione e la capacità inventiva stessa. Gli appigli inventivi emergono grazie alla ricerca che il bambino conduce per farsi in grado di rispondere in modo sempre più adeguato ed efficace alle problematicità entro le quali la concreta esperienza lo pone. È proprio la capacità, tutta umana, di problematizzare l'esperienza per emanciparsene a fare di questa stessa esperienza uno spazio giocato tra il riconoscimento dei limiti e dei freni al proprio ulteriore perfezionamento e al contempo degli appigli, dei punti di appoggio, delle scoperte che possono fattivamente condurre oltre la propria presente condizione. Una problematizzazione che – nuovamente – la scuola elementare può mettere in scena attraverso concrete esperienze di sperimentazione e di scoperta sollecitate dal vivo confronto con situazioni di vita autentiche, promosse in chiave riflessivo-critica. Scrive infatti il Ferretti nelle pagine dei Consigli:

Si cercherà intanto di domare i chicchi anche in via meccanica, e si inventerà così la macinazione e la macina a mano. Mentre l'altra attività volta non alla nutrizione ma al riparo, nell'abbattere tronchi, ad es. per costruire case, mentre andrà in cerca delle vie più economiche per intaccare e far precipitare tronchi farà inventare la leva e il cuneo, e per i trasporti, attraverso la tregghia e la slitta, il carro. Ma la caduta dei tronchi (vista ad es. non foss'altro dai fanciulli condotti nel bosco tra boscaioli, e simulata da piccoli rami, con bastoni ecc.) darà anche luogo al caso e alla scoperta del tronco che cade in bilico su un altro già caduto di traverso, e allora dell'altalena col suo peso e contrappeso e da ciò (nella preoccupazione di più esatta misura dei raccolti ecc.) alla bilancia. E una volta scoperto il carro si verrà all'idea dell'attacco e dell'aggiogamento di animali per tirarlo. E alla trasformazione della zappa in aratro a trazione animale. E dalla macina a mano (che potrà essersi utilizzata per spremere e conservare anche il succo di frutti di gran valore poco suscettibili di lunga conservazione. L'uva – le ulive) si passerà alla macina a rota ed al torchio a leva messi in azione da animali⁶⁷.

L'inventività infine, sotto l'aspetto della «coscienza» dell'«inventare»⁶⁸, permette al bambino di fare quel movimento mentale e sentimentale – proprio della coscienza umana – che implica un continuo ritornare al passato per reinventarlo, spingendosi consapevolmente rinnovati nel futuro. Specificamente per questo aspetto l'inventività è concepita dal Ferretti come vero e proprio 'metodo della coscienza', una coscienza che è infatti da intendersi come invenzione di sé, dell'altro e del mondo attraverso un incessante percorso di ricerca.

La via metodologico-didattica per l'inventività

È un percorso – quello dell'inventività – che vuole accompagnare il bambino a prendere le distanze dal presente e dalla sua immediatezza per riconoscerli – attraverso la viva esperienza delle forme storiche del passato – la genesi, le cause e le ragioni⁶⁹. Infatti, questo 'metodo della coscienza' (dell'inventività) si esercita, come anticipato, nelle prime due classi elementari attraverso l'immedesimazione dei bambini con l'esperienza del primo momento della storia umana, il periodo primitivo. Esperienza che fa saggiare i limiti di questo primo momento storico permettendo di sentir crescere dentro di sé la necessità di transitare verso nuove forme sociali organizzate sulla base del principio di giustizia.

Sarà infatti nelle classi terza e quarta che, sulla base dei limiti e delle derive sperimentate nel contatto con le forme storiche vissute nel corso dei primi due anni, i bambini potranno lavorare alla presa di coscienza di due fondamentali aspetti. Il primo aspetto, affrontato in classe terza con l'immedesimazione nella forma storica della città-stato, è costituito dal

prevalere dell'analisi razionale sempre più particolareggiante e accuratamente controllata in via pratica, sulle sintesi immaginative e passionali affrettate, violente, unilaterali, dommatizzanti⁷⁰.

Il secondo aspetto, affrontato in classe quarta con l'immedesimazione nell'esperienza del più vasto associarsi degli stati⁷¹, è costituito dall'approfondirsi della «riflessione etica sulla accidentalità e relatività di tante presunzioni di valori assoluti» grazie all'«estendersi della visione geografica, storica, ecc. del mondo, il rilievo dei costumi e delle tradizioni più diverse»⁷².

Questo percorso attraverso l'inventività umana permette quindi, nel quadro del pensiero ferrettiano, una presa di coscienza a due diversi livelli: al livello storico-umano degli enormi progressi inventivi dell'uomo nel «secolo decimonono» e XX⁷³ e al livello individuale del metodo mentale che ciascun bambino può esercitare per contribuire

all'avanzamento della società attuale attraverso un «progresso di inventivo orientamento metodico»⁷⁴.

Infatti, nella proposta del Ferretti tutto il percorso elementare-popolare dovrebbe lavorare in funzione del quinto anno scolastico che, rivolgendosi fundamentalmente ai bambini non indirizzati verso il proseguimento degli studi⁷⁵,

potrà promuovere un sintetico ripercorrimento, da parte dei fanciulli, della vita percorsa durante i primi quattro anni, o una presa di coscienza sintetica [...] di tutto il progresso dai fanciulli compiuto. Tale sintesi potrà acquistare un grande valore, giacché costituirà il prezioso bagaglio culturale che accompagnerà i più dei fanciulli, cioè la massa del popolo, in quella vita sociale moderna in cui sempre più le masse popolari possono avere voce, e in cui pertanto, la scarsa consapevolezza dei singoli viene a costituire il massimo ostacolo alle iniziative progressive e liberatrici. E della massima importanza sarà, perciò, l'alzare non solo tutti i figli del popolo a certe conquiste culturali fondamentali, ma il fare che queste possano rimanere nella mente del popolo, non come semplici fatti ma come coscienza di metodo e veicoli di progressi metodici del conoscere e fare umano⁷⁶.

L'attitudine inventiva, così intesa nell'intreccio tra progresso umano e individuale, tra reinvenzione del mondo e perfezionamento di sé, permette di chiarire il concetto di inventività per i due profili che ne restituiscono la peculiarità: il profilo dell'inventività indagativa e il profilo dell'inventività espressiva⁷⁷. Sono due profili che, se da un lato esprimono in una sintesi unitaria la complessità dell'idea ferrettiana, da un secondo lato più specificamente rendono conto della conciliazione che nell'inventività lo studioso siciliano realizza tra il principio storicista di marca idealista e il principio della realtà individuale di marca attivista. Conciliazione questa che conduce – scrive Vittorio D'Alessandro – al cuore di «uno dei motivi culminanti del [...] filosofare» ferrettiano: «il senso *cosmico*, etico ed estetico, del vincolo di solidarietà dell'uomo con tutti gli esseri e con l'universo»⁷⁸.

È un vincolo di solidarietà che agisce infatti in due sensi: nel senso dello spirito umano che contribuisce alla realizzazione del singolo e nel senso del singolo che contribuisce al progresso della società umana. Infatti, se è lo spirito umano ad aver costruito la civiltà in cui il bambino vive e che deve fare propria nei motivi, nei problemi e nelle soluzioni – inventività indagativa –, al contempo è il bambino che attraverso questa presa di coscienza ne permette l'ulteriore progresso, un progresso che non sarebbe possibile al di fuori dello sforzo inventivo del pensiero del singolo – inventività espressiva.

Questo vincolo di solidarietà cosmica non è un sentire innato all'uomo. Deve essere infatti formato e può esserlo attraverso una altrettanto peculiare strategia didattica: la strategia del gioco di tipo drammatico-teatrale.

È una strategia che nelle intenzioni del Ferretti fa dell'esperienza scolastica non solo un'«esperienza per la vita» – per la formazione del futuro cittadino –, ma anche un'«esperienza di vita» ossia di reale protagonismo dei bambini che si sperimentano in

una messa alla prova immersiva entro situazioni che autenticamente permettono di rivivere la storia inventiva dell'uomo⁷⁹. Attraverso il gioco drammatico-teatrale il bambino «rifacendo cose e atteggiamenti», scrive infatti il Ferretti, «vive in sé dei valori».

Rifà scostando le braccia e abbassando il collo, la botte, e diviene a se stesso schiacciato e ventruto; e rifà il cavallo e il carrettiere, e così via ... E così egli a poco a poco viene qualificando cose, esseri e situazioni e processi, e scegliendo e sistemando esistenze e valori⁸⁰.

È proprio grazie a queste pratiche di drammatizzazione che la scuola può essere intesa nella peculiare accezione di «scuola di poesia e di vita»⁸¹, di «scuola teatro»⁸² e, in senso ampio, di «scuola secondo interesse e volontà di giuoco gioco»⁸³. Una scuola che trova nei Consigli del 1943 il documento-saggio che, proprio nel suo rappresentare una delle elaborazioni più sistematiche e mature della didattica ferrettiana, permette di ricostruire i sei «canoni» sulla base dei quali lavorare alla definizione di quelle sceneggiature didattiche di giochi drammatico-teatrali che, a tutti gli effetti, siano in grado di esprimere la fine arte poetica di liberare e promuovere l'inventività del bambino⁸⁴.

Il primo canone è dato dalla disposizione del bambino al favoloso e all'avventura, disposizione che la scuola alimenta – sulla base del secondo e terzo canone – attraverso «l'impegno di tutto il corpo in movimento» e «in rapporto ad altre corporeità» che si pongano a sostegno così come ad attrito rispetto all'azione personale. Entro questo spazio di prova i bambini lavorano in vista non solo di traguardi immediatamente realizzabili, ma anche – quarto canone – di mete complesse e a lungo termine che mettano in gioco tensioni e sforzi per il loro raggiungimento. Mete che – quinto canone – spostano «al possibile ogni soggetto» e che lo fanno – sesto canone – ponendo ciascuno a confronto con il suo «passato naturale ed umano»⁸⁵.

Se il confronto del bambino con il suo passato naturale e umano è fin da subito messo a fuoco e specificamente articolato nel pensiero ferrettiano, è nel saggio 'Manifesto del fanciullo' (1951) che è rinvenibile l'ultima e più realistica interpretazione di quello spostamento di ciascun soggetto al possibile, spostamento che il confronto con il passato vorrebbe promuovere. L'interpretazione del Ferretti si fa infatti più attenta alla 'formazione di ogni singolo' alla presa di coscienza di sé, alla valorizzazione, alla mediazione e al superamento dei propri impulsi istintivi per come incontrati e problematizzati nel confronto con gli uomini e con le società del passato.

Proprio in tal senso lo studioso specifica che «promuovere il fanciullo come inventivo» significa esercitarlo «nella indipendenza della osservazione, del sentimento e del giudizio»⁸⁶. Ed è la formazione di questa capacità «più larga»⁸⁷ di giudizio estetico-etico

a rappresentare l'orizzonte ultimo di una didattica dell'inventività volta a contribuire al progresso della civiltà umana⁸⁸.

L'inventività come possibilità educativo-didattica per la scuola primaria di oggi

L'idea e la didattica dell'inventività ferrettiana si offrono alla scuola primaria attuale come interessante contributo per ripensare se stessa non solo a livello della più battuta efficacia metodologica – rispetto alla quale il Ferretti può offrire spunti davvero originali –, ma anche nei termini della decisamente oggi meno approfondita e dibattuta idea di bambino e di cittadino che la scuola stessa dovrebbe impegnarsi a promuovere. Un'idea e una didattica al contempo certo non prive di problematicità.

È Giovanni Maria Bertin ad affermare che «l'Educazione quale invenzione [...] è un libro vivo, penetrante [e] molte delle sue pagine sono degne di figurare come classiche nella storia della pedagogia italiana»⁸⁹. Al contempo tuttavia si è assistito a un «isolamento quasi totale di questo filosofo indubbiamente geniale»⁹⁰, un isolamento rispetto al quale il Bertin si domanda le ragioni.

Non va taciuto infatti che, da un lato, il suo pensiero è arrivato a maturità solo negli ultimi anni e non ne sono passate inosservate le criticità a livello di oscurità del linguaggio, di scivolamenti in merito al rigore delle proposte, di un certo scollamento rispetto alle «reali possibilità inventive dei fanciulli», di applicabilità dell'idea di genio inventivo comune a tutti e di una visione paternalistica del lavoro popolare⁹¹.

Tutto questo problematizza – certo – ma non oscura la genialità della proposta ferrettiana. Una genialità in particolar modo riconoscibile nella visione di bambino e di cittadino che orienta la metodologia didattica, una visione di «fanciullo [...] poeta-attore-costruttore o inventore di una nuova esperienza e poesia umana»⁹². Una genialità che oggi è possibile cogliere non solo in ragione della sua contestualizzazione – retrospettiva – entro la temperie socio-culturale dell'epoca, ma anche e in particolar modo in ragione del suo portato visionario – quindi prospettico – rispetto al progredire stesso della società, proprio quel progredire umano che è stato il tema di fondo costante di tutta l'opera dello studioso siciliano.

Il Ferretti ha infatti riconosciuto l'attitudine inventiva dell'essere umano come la sua capacità centrale nonché prioritaria tanto per l'avvio quanto per il progresso della società moderna rivoluzionata tecnicamente. In quanto capacità centrale e prioritaria ai fini del progresso della civiltà umana, nella logica ferrettiana non può essere lasciata a un casuale esercizio, che potrebbe avvenire come anche quindi non verificarsi e che potrebbe accadere in qualsiasi modo e direzione. Deve pertanto essere formata impegnando la scuola a un lavoro di educazione e di istruzione orientato in direzione della visione del fanciullo e – in seguito – del cittadino capace di reinventare la società

nel senso del progresso. Lavorando in nome e per conto di questa visione di persona, la scuola del Ferretti ha messo a fuoco con decenni di anticipo la questione centrale, ormai improcrastinabile della nostra attuale società dell'industria 4.0: formare e orientare la capacità inventiva dell'essere umano e farlo in modo precoce e universale. È infatti questa capacità inventiva – prima tecnica, poi tecnologica e ora digitale – ad aver condotto l'umanità a un tale superamento dei «propri limiti»⁹³ da rendere concreto il rischio che per il Ferretti ne giustificava la formazione: il rischio di una frammentazione – oggi potremmo dire di un'alterazione o fin anche di un annullamento⁹⁴ – dell'esistenza umana di fronte alla sempre maggiore complessità e tecnologizzazione sociale. Un rischio che il Ferretti intende contrastare – ed è questo il fulcro del suo impegno educativo – ritornando alle fonti del potere inventivo dell'uomo, prendendo coscienza del mondo e del suo progresso storico, per re-impadronirsene e quindi poterlo governare e dirigere in senso sempre e più umano.

Lontani da un'accezione di progresso ingenuamente ottimistica e lineare, conosciamo le derive della capacità inventiva umana, derive che sono state anche di una drammaticità dolorosamente irrecuperabile⁹⁵ e che possiamo porre a fuoco proprio richiamando quel capitolo della storia macchiato dai crimini contro l'umanità perpetrati dai totalitarismi, per altro contemporanei all'operato del Ferretti stesso. Crimini che hanno visto nella capacità tecnico-inventiva dell'uomo la concreta possibilità di – letteralmente – organizzare un'esistenza incomprensibilmente inumana per milioni di persone. Un'inventività che ha quindi reso fattibile – ossia efficacemente gestibile – la negazione e l'annullamento dell'umano nell'esistenza dell'uomo e che ha portato la storia a uno dei più alti e irrimediabili culmini di regresso verso una società quanto meno priva di civiltà. Queste derive ci vincolano a problematizzare l'idea di inventività e, al contempo, la rendono una possibilità di particolare interesse e urgenza per la scuola primaria di oggi.

Accompagnare i bambini sia a prendere coscienza della capacità inventiva originaria dell'essere umano incontrata nei diversi saperi disciplinari⁹⁶ sia a promuovere la propria competenza inventiva esercitandosi a orientarla in senso umano, rimane infatti una priorità e diviene oggi anche un'urgenza che non può nuovamente passare sotto traccia. Un accompagnamento che, poggiandosi-sul e al contempo rilanciando il pensiero ferrettiano, può esercitare i bambini fin da subito – pur con realistica gradualità – al riconoscimento e alla gestione delle tensioni irriducibili che sempre si accompagnano all'esercizio dell'inventività umana.

La prima tensione – che richiama l'impostazione teoretica della proposta ferrettiana – si gioca tra la spinta verso un inarrestabile sviluppo della società e l'attenzione alla qualità della vita di ciascuno⁹⁷, tra la costante evoluzione della fattibilità di ciò che è funzionale ai bisogni dell'uomo (inventività indagativa) e la capacità dell'uomo stesso di governare

il fattibile per farne un'opportunità di realizzazione umana sostenibile per tutti (inventività espressiva). È una tensione tra due contraddittori – società e persona –, contraddittori per altro da sempre centrali nella definizione dei ruoli e dei compiti della scuola primaria, che non può essere semplificata a favore dell'uno o dell'altro polo oppure entro un irrealistico perfetto equilibrio. Deve invece essere problematizzata fin da subito nella formazione delle nuove generazioni, esercitando i bambini a giudicarne le implicazioni, le possibilità e le derive.

La seconda tensione – che richiama l'impostazione metodologico-didattica della proposta ferrettiana – si gioca tra il senso estetico e il senso etico della liberazione e della promozione della capacità e della competenza inventiva nella scuola primaria. Una liberazione e una promozione che possono vedere nella dimensione estetica la via di accesso-a e il cuore pulsante di una capacità di riflessione, di giudizio e di azione inventiva eticamente orientata. È oggi infatti più che mai cruciale che la scuola lavori alla promozione di quel senso di originario legame umano che vede tutte le creature unite nel nome di una comune dignità da tutelare e da far fiorire. Questo senso di originario legame umano – che rappresenta il più alto e invalicabile limite a qualsiasi forma di fattibilità inventiva – costituisce il principio universale che si pone a contenimento e a orientamento dell'umano inventare. Un principio che, sebbene razionale, può essere autenticamente compreso e tradotto in azione solo se *in primis* sentito personalmente e soggettivamente nella sua misteriosa bellezza così come nel disgusto provato per la sua violazione.

Ed è qui che il primato ferrettiano dell'estetica rappresenta per la scuola primaria una possibilità irrinunciabile. Un primato che occorre interpretare non nel senso della marginalizzazione o del depotenziamento dell'etico a favore dell'estetico, ma nel senso del loro confronto dialettico⁹⁸. La via estetica infatti per prima – prioritariamente – può liberare, dare avvio e far fluire la sensibilità del bambino per la bellezza di un'inventività che sia rispettosa dell'umano, facendo di questa sensibilità il nucleo vitale del proprio impegno etico di promozione della dignità della persona.

La terza e ultima tensione – che intende rilanciare la proposta ferrettiana – si gioca tra il ri-fare e il dis-fare l'inarrestabile progresso umano. Si gioca quindi tra – da un lato – la tensione umana a migliorare la propria esistenza ricombinandone gli elementi già noti per aumentarne l'efficienza e – dall'altro lato – la passione a «disfare, disgelare» direbbe Hannah Arendt⁹⁹, ciò che è già scritto, visto, fatto per dare inizio al totalmente nuovo. L'inventare pertanto non è solo un ri-fare il mondo implementandolo, ma è anche un dis-fare il mondo stesso per rinnovarlo in modi non ancora pensati¹⁰⁰.

Educare a 'dis-fare': la via per formare un'inventività a misura umana

Proprio in questo dis-fare, l'inventare può trovare un terreno fecondo di problematizzazione estetica ed etica di ciò che è concretamente fattibile, demitizzando il fattibile stesso, ripensandone costantemente i confini e i contenuti¹⁰¹. Un ripensamento rispetto al quale i bambini della scuola primaria non possono essere formati se abituati a osservare la capacità inventiva umana attraverso pratiche educativo-didattiche che li esercitano a pensare solo nei termini del 'che cosa' l'uomo è stato/è in grado di inventare, del 'come' lo ha fatto e della 'causa efficiente' che lo ha motivato. Occorre invece educare i bambini a pensare anche nei termini dell' 'e se, invece...' e del 'per che cosa' (causa finale), ossia attraverso quelle domande che disfano il già-fatto o il fattibile per pensarne tutte le possibili alternative, possibilità, implicazioni e conseguenze. A un pensare quindi che, lungi dal mortificare l'inesauribile tensione umana al proprio perfezionamento, esercita i bambini non semplicemente al fare, ma soprattutto al fare-diversamente o – al limite – al non-fare nei casi in cui l'esercizio di quel giudizio largo di firma ferrettiana, a seguito di una fondata analisi, imponga un confine al fattibile e inviti a dis-fare la propria invenzione per ricreare nuove e più umane possibilità di esistenza.

EMANUELA GUARCELLO
University of Turin

¹ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari-Roma 2005, p. 17.

² È in particolare solo in Italia che l'espressione «attivismo» viene utilizzata per riferirsi a un «grande e piuttosto confuso contenitore, indistintamente teorico e metodologico-didattico assieme, da riportare interamente nell'alveo dell'influenza e dei caratteri del pensiero di J. Dewey». M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 25 (2015), pp. 69-93, p. 75. In relazione al contesto della scuola elementare italiana si veda: R. Sani, *Scuola italiana moderna e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (Eds.), *Maestri, educazione popolare e società, «Scuola italiana moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997.

³ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 14.

⁴ *Ibi*, p. 120.

⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Nuova edizione riveduta e ampliata*, La Scuola, Brescia 2012, p. 95.

⁶ T.H. Kilpatrick, *The 'project method'*, «Teachers College Record», XIX, 1918, pp. 319-334.

⁷ R. Fornaca, *La pedagogia filosofica del '900*, Principato, Milano 1989, p. 74.

⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Nuova edizione riveduta e ampliata*, cit., p. 303.

«Addestrato nella primavera del '43 per ricostruire il sistema educativo tedesco quando sembrava prossimo il crollo del Reich, fu repentinamente dirottato sul fronte italiano in vista dell'imminente occupazione della penisola, dove operò per un quinquennio (1943-1948), divenendo [...] primo presidente dell'USIS [...] che svolse attività di propaganda anticomunista e di divulgazione della pedagogia attivistica». D. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, in R. Del Prete, *Saperi, parole e mondi. La scuola italiana tra permanenze e mutazioni (secc. XIX-XXI)*, Tomo II, Kinetès, Benevento, p. 449.

⁹ *Ibidem*. Il lavoro a sostegno della crescita della democrazia italiana si colloca entro una fase storica, quella collocata tra il gennaio 1943 e il dicembre 1945, che Daria Gabusi annovera tra i periodi «più tragici e densi di eventi nella storia dell'Italia unita». D. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, cit., p. 449.

¹⁰ R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Mondadori, Milano 2016, p. 132. Per approfondimenti si veda: Commissione alleata di controllo, Sottocommissione dell'educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Garzanti, Milano 1947.

¹¹ La commissione nominata per la stesura dei programmi ha avuto – come approfondito da Vincenzo Sarracino e da Roberta Piazza – una «complessa organizzazione» e preparazione. A seguito di una prima fase formativa tenuta da esperti civili e

ufficiali inglesi e americani negli Stati Uniti, in Inghilterra e in Nord Africa, la commissione è 'arruolata' al fine di "mettere a punto un piano per l'amministrazione dei territori" (p. 102). Infatti, lo stesso Washburne viene convocato dall'esercito, nella primavera del 1943, affinché accetti l'incarico di membro del Governo militare alleato, per la parte riguardante l'educazione, allo scopo di "ristabilire le istituzioni scolastiche in un Paese nemico, non appena fosse stato conquistato". C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, "Scuola e Città", XXI, 6-7 (1970), p. 273.

V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, in M.S. Tormarchio (Ed.), *Prassi, didattica e pedagogia relazionale. Studi in onore di Leonardo Roberto Patané*, Armando, Roma 2002, p. 105.

¹² «Con molta chiarezza la premessa ai programmi intendeva superare la svalutazione che Gentile e gli idealisti avevano posto alla formazione didattico-metodologica del maestro». R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Mondadori, Milano 2016, p. 133.

¹³ M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Mondadori, Milano 2012, p. 5.

¹⁴ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 14.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, cit., p. 133.

¹⁷ T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 15-16. R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla costituente*, Armando, Roma 1972, pp. 71-72. M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 25 (2015), p. 73. «La preoccupazione di giungere rapidamente alla defascistizzazione della scuola, senza che però vengano alterati i contenuti politico-culturali e religiosi, espressione delle forze liberali, spinge gli Alleati e il Governo ad agire secondo i vecchi schemi, attraverso il consolidamento delle vecchie strutture gentiliane, cancellando in modo superficiale le più vistose incrostazioni fasciste». V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, cit., p. 109.

«La revisione si riduce a un ritorno con poche varianti ai programmi del 1923 ed a qualche modificazione formale dei manuali che non ne intacca la sostanza conservatrice se non addirittura fascista [...] tentativo decisamente innovatore, per la finalità democratica e per l'esigenza di un insegnamento individualizzato e socializzante, fondato sul bisogno infantile di attività e di inventività». T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, cit., p. 18.

«Alcuni aspetti metodologici dei programmi del 1923, in effetti, verranno accolti nei nuovi», una continuità riconosciuta anche nel volume *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, cit., p. 384.

¹⁸ I nuovi programmi per la scuola elementare furono «promulgati dopo la Liberazione (con il dl del 24 maggio 1945), restarono in vigore per dieci anni a partire dall'a.s. 1945-46 e fino al 1955». D. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, cit., p. 460.

¹⁹ Tina Tomasi sottolinea che Washburne, privo di una conoscenza della lingua e della cultura italiana, «si prodiga per improntare la scuola italiana ad idealità democratiche nella accezione americana del termine». Rileva quindi una difficoltà ad adattare le proposte di revisione alla situazione locale e una chiara impostazione degli interventi anglo-americani a promozione dell'egemonia anglosassone in funzione antisocialista e anticomunista. Infatti la Tomasi specifica: «La commissione alleata allarmata dal 'vento del nord' ossia dai fermenti innovatori operanti tra le forze della resistenza, si attiene al principio della restaurazione, attenta a non scontentare la Chiesa, il più forte baluardo contro il comunismo; perciò lascia intatte le vecchie strutture scolastiche limitandosi a spogliarle delle più vistose incrostazioni fasciste e si mostra molto diffidente verso qualsiasi proposta divergente dai principi educativi e dagli ordinamenti scolastici anglosassoni». T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, cit., pp. 15-16. Al contempo Remo Fornaca evidenzia «la distorsione ideologica» dei programmi stessi con particolare riferimento al ruolo del lavoro nell'insegnamento, ruolo che sconta due derive: la deriva del «mito della ruralità» e la deriva «del lavoro femminile a senso unico». Fornaca sottolinea quindi un'incoerenza tra la liberalità e l'apertura dei principi e l'impronta conservatrice dei programmi che, a suo avviso, hanno conservato intatti molti aspetti della struttura scolastica propri della riforma Gentile, quali ad esempio quelli connessi alla gerarchizzazione dei saperi e dei percorsi scolastici. R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla costituente*, cit., pp. 71-72. Si è venuta a configurare quindi una «silenziosa, ma ugualmente pervasiva, influenza culturale statunitense, destinata a mantenere la propria egemonia sulla cultura italiana fino ai nostri giorni». M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, cit., p. 73.

²⁰ Washburne aveva avuto modo di conoscere il Ferretti prima della guerra attraverso l'associazione internazionale New Education Fellowship volta alla promozione dell'educazione progressiva. V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, cit.

«I nuovi programmi post-fascisti per la scuola elementare [...] furono redatti [...] all'inizio dell'anno scolastico 1943-1944» e rimasero validi «anche per l'anno successivo». D. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, cit., p. 458.

²¹ La NEF nasce nel 1921 a Calais in associazione con il Bureau International de l'Éducation Nouvelle fondato da Ferrière nel 1899. Rilanciata in Italia attraverso l'avvio di una sezione nazionale nel 1946, è presieduta fino al 1962 da Ernesto Codignola. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, cit., pp. 157-158. R. Laporta, *L'educazione nuova nel secondo dopoguerra*, «Scuola e Città», 4-5 (1967).

²² T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, cit., p. 19.

²³ L.R. Patané, *Prefazione*, in Id. (Ed.), *Gino Ferretti*, Trincale, Catania 1983, p. 8.

²⁴ V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, cit., pp. 102-132. V. Sarracino, R. Piazza, *La ripresa. Scuola e cultura in Italia (1943-46)*, Pensa Multimedia, Lecce 1997. R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, cit. Id., *1943-1945 e la scuola in Italia*, «Scuola e Città», 7 (1995), pp. 273-

289. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, cit. M.R. Manca, *L'educazione come estetica nella ricerca di Gino Ferretti*, Fondazione V. Fazio-Allmayer, Palermo 2002.

²⁵ R. Tumino, *Ferretti Giuseppe Luigi*, in G. Chiosso, R. Sani (Eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. 1, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 546-547.

²⁶ V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, cit., p. 115. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, cit., p. 18. Il respingimento della proposta si colloca entro una cornice normativa italiana che prevedeva la presenza dell'insegnamento della religione cattolica (il decreto Gentile del 1923 e gli accordi concordatari del 1929). D. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, cit., pp. 449-489.

²⁷ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 358.

²⁸ V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, cit., p. 116.

²⁹ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 124. A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1979, pp. 664-669.

³⁰ Enzo Catarsi rileva che in merito all'organizzazione scolastica «vengono presentate prospettive assai diverse. Da una parte abbiamo le indicazioni provenienti dalle esperienze della repubblica dell'Ossola, dell'Alto Monferrato, di Montefiorino, che esaltano l'ideale di una scuola democratica e di massa, mentre dall'altra emergono gli ideali di una scuola clericale e tradizionalista, rivendicata dai gruppi sociali più conservatori». E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 121.

³¹ *Ibi*, p. 122.

³² Il Ferretti si colloca infatti proprio entro quel «fronte di ricerca ancora poco tematizzato dalla storia dell'educazione italiana, sul quale sembra pesare il silenzio della ricostruzione, cui corrisponde la diffusa convinzione che l'Italia non abbia partecipato con un proprio peculiare contributo al fermento europeo antecedente la più matura stagione attivistica». M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, cit., pp. 71-72.

³³ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 123.

³⁴ Il Ferretti aveva la cura della sezione 'Psicologia pedagogica' della Rivista di psicologia fondata da Cesare Ferrari nel 1913. Per il Ferretti infatti lo studio sistematico del bambino rappresenta l'unica reale possibilità per una scuola a tutti gli effetti nuova, ricondotta al rigore a fronte della sua curvatura prevalentemente non rigorosamente scientifica. M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, cit., pp. 89-90.

³⁵ I «Consigli [...] intendono operare una vera e propria rottura rispetto non soltanto al periodo fascista ma anche a tutta una tradizione evasiva» di marca idealistica. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, cit., p. 17.

³⁶ H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 307. Ead., *Il pescatore di perle. Walter Benjamin 1892-1940*, Mondadori, Milano 1993.

³⁷ V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1959, p. 194. G. Ferretti, *Analisi della coscienza*, Palumbo Editore, Palermo 1944, pp. 176-178.

³⁸ G. Bertin, *L'estetismo materialista di Gino Ferretti*, «Rivista Critica Di Storia Della Filosofia», VII, 4 (1952), pp. 312-317.

³⁹ La «dimensione etica e sociale del vivere insieme [...] pervade complessivamente l'intero documento. I bambini, pertanto, dovranno essere avviati a sviluppare il "senso giuridico", in modo che venga posto in primo piano il problema del "giusto" e dell' "equilibrio armonico come saggezza"». Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 127-128.

⁴⁰ *Ibi*, p. 139.

⁴¹ Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 358.

⁴² H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 272.

⁴³ Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 358.

⁴⁴ «Si spingerà pure l'ardente immaginazione dei fanciulli a riconsiderare il progresso nella linea delle rivoluzioni in senso sempre più democratico e, insieme, nel senso dell'aprire la via, anche con l'educazione, di tra le file di tutto il popolo, di ogni popolo, alla aristocrazia sovraneamente produttiva ed umana dell'ingegno, del sapere, della volontà etica, della genialità inventiva in ogni campo. E si farà ritrovare la tendenza al confederarsi sempre più di singoli gruppi di città e di stati, e poi ancora all'allearsi di confederazioni: processo di cui la stessa guerra mondiale potrà, dovrà costituire un momento avanzato. Mentre la lotta della genialità inventiva con la natura ha avviato e viene avviando un aumento dei poteri umani, che rendono sempre meno schiava delle superstizioni e della ignoranza retriva, della impotenza e dell'egoismo individuale, familiare, nazionale, di classe [...] e delle passioni sregolate». Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 371.

⁴⁵ *Ibi*, p. 359.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibi*, p. 126.

⁴⁸ «I temi delle prime due classi sono stati del passaggio da uno sfruttamento della natura secondo caso a un primo attivo condizionare la natura nel suo generare, gli animali nella loro forza muscolare, per ottenere una produzione regolata secondo i fini umani, e a un primo fabbricare per ottenere prodotti artificiali». Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 364.

⁴⁹ «La via migliore della cultura media è quella di ordinare le materie, i mezzi didattici, in modo che il ragazzo possa 'consapevolmente ripercorrere le tappe successivamente percorse dall'umanità colta e civile'. Solo il rifare in sé

consapevolmente lo sviluppo della società in cui vive, può far pervenire il ragazzo ad una conoscenza adeguata della società, di sé e del mondo, 'può mantenere attivo e inventivo lo spirito nel suo formarsi'. La ragione di questa indicazione sta nel concetto della realtà dell'individuo singolo come un momento dell'umanità presente e passata, per cui non si potranno svolgere pienamente le sue 'potenze' che facendogli ripercorrere lo sviluppo dell'umanità». D'Alessandro V., *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 51.

⁵⁰ Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 366.

⁵¹ «L'influenza attivistica ed in particolare deweyana può poi essere apprezzata nei "suggerimenti generali", dove si propone di organizzare le classi quali "piccole società" con fini propri e per il cui funzionamento i bambini siano indotti all'autogoverno e alla collaborazione libera». Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 126. Di interesse per una ricostruzione del rapporto tra la Scuola Nuova e la Democrazia è il saggio: M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa*, cit.

⁵² T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica, 1943-48*, cit., p. 19.

⁵³ È nella prolusione del 1923 a un corso libero dell'Università di Roma che il Ferretti esprime la sua prima presa di posizione nei confronti del neoidealismo attualista che D'Alessandro definisce nei termini di una «reinterpretazione critica dell'idealismo mirante a giustificare una didattica concreta filosoficamente e psicologicamente fondata sullo studio e sull'osservazione, sulla sperimentazione sistematica dei fenomeni dello sviluppo, su uno studio che potesse fornire all'educatore concetti e schemi necessari per il suo orientamento educativo e didattico pratico». V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 197.

⁵⁴ Nell'opera *Educazione estetica* il Ferretti ha lavorato all'elaborazione della didattica dell'insegnamento artistico e all'educazione alla contemplazione estetica sulla base dei risultati delle sue ricerche psicologiche. Nel saggio *Educazione degli educatori* ha chiarito la corrispondenza tra il principio della gradazione psicogenetica e quello della gradazione sociogenetica. Nel saggio *Psicologia differenziale e didattica* egli argomenta a favore della psicologia differenziale a fondamento di una didattica differenziata. Nell'opera *Scienza come poesia* egli sviluppa nel modo più compiuto e alto i concetti cardine della sua didattica e li colloca entro il quadro di una scuola intesa come 'teatro'.

⁵⁵ G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, Palumbo, Palermo 1945, p. 14.

⁵⁶ *Ibi*, p. 220.

⁵⁷ G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 22-47.

⁵⁸ V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 195.

⁵⁹ Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 366.

⁶⁰ «Va da sé che, nella nuova atmosfera di elementare dominio sintetico di cose e di situazioni, il problema della espressione concisa e precisa, socialmente chiara ed apprezzabile nel "foro", potrà spingere a rudimentali ricerche sintetiche-comparative e differenziali di forme grammaticali (amài [...], teméi, fuggi; amasti, temesti, fuggisti). E così i fanciulli potranno cominciare a rendersi chiari e ad indagare nella loro ragione inventiva alcune leggi grammaticali, spontaneamente obbedite nel loro usare la lingua». *Ibidem*.

⁶¹ *Ibi*, p. 360.

⁶² *Ibi*, p. 364.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibi*, pp. 367-368.

⁶⁵ *Ibi*, p. 366.

⁶⁶ «E gli appigli inventivi alla produzione artificiale del fuoco potranno essere dati dalla stessa attività dei fanciulli nello scheggiare pietre, fregare pietre per levigarle ecc., il che riscalderà le pietre, e potrà persino dar luogo a scintille, ecc.». *Ibi*, p. 363.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibi*, p. 367.

⁶⁹ G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, Palumbo, Palermo 1945, pp. 65-68.

⁷⁰ Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 367.

⁷¹ «Nuovo tema generale sarà il passaggio dalla rappresentazione di un vasto associarsi umano di stati, conseguito con la violenza da parte di uno stato sociale imperiale, per quanto apportatore di cultura ed anzi anche per ciò, alla problematica di una volontà di emancipazione da parte di singole unità civiche e nazionali, che poi daccapo sieno tratte a vivere la esigenza di riassociarsi, ma liberamente». *Ibi*, pp. 366-367.

⁷² *Ibi*, p. 368.

⁷³ *Ibi*, p. 369.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Secondo quella che Enzo Catarsi definisce «una concezione classista» della scuola ancora radicata nell'età giolittiana, secondo il disegno di Ferretti dalla classe quarta i bambini destinati a proseguire gli studi potevano aver accesso alla scuola secondaria media dalla quarta classe. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 128.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ «Con l'aiuto di stimolazioni date dal maestro, l'inventività, sia indagativa, sia espressiva, dei fanciulli potrà affacciarsi, come al campo della problematica mondiale e sociale così a quello della meditazione interiore psicologico etica con i suoi problemi di sensibilità e riflessione, piacere e previdenza, indipendenza e simpatia [...]». *Ibi*, p. 370.

⁷⁸ V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 206.

⁷⁹ A parere del Ferretti l'educazione nuova' della pedagogia contemporanea (Dewey, Decroly, Claparède) fa valere solo l'istanza di una scuola per la vita, ponendo in ombra la necessità di una scuola attraverso la vita. *Ibi*, pp. 211, 216.

⁸⁰ G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, cit., p. 236.

⁸¹ G. Ferretti, *Scienza come poesia. L'invenzione matematica nella scuola degli elementi*, Dante Alighieri, Roma 1928, p. 18.

⁸² G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, cit., p. 247. Il metodo della drammatizzazione è notevolmente presente nelle prassi della didattica attivista ed è visto dal Ferretti per il suo potere catartico.

⁸³ *Ibi*, p. 241.

⁸⁴ *Ibi*, pp. 263-272.

⁸⁵ *Ibi*, p. 278.

⁸⁶ «In quella indipendenza che solo col continuo alzarsi alla seconda riflessione su se stesso, sulle cose, sugli altri, egli potrà fare sua, abito suo, forza sua inespugnabile. Nella aspirazione, allora, alla uguaglianza, alla democrazia, all'accumunamento che gli è propria, come fu propria ai popoli, sin dalla prima infanzia» G. Ferretti, *Manifesto del fanciullo*, in *Materialismo*, G. Mori & Figli, Palermo 1951, pp. 133-134.

⁸⁷ «Occorre promuovere nel soggetto uno sviluppo di riflessione e di sentimento per cui egli possa distaccarsi da se medesimo [...] in modo da opporre ai fattori negativi della sua aggressività il suo sentimento umano e il suo giudizio più largo» V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 314.

⁸⁸ «E il loro osservare immagazzinare immagini verrà a farsi di forme sempre più nette e precise, a fondamento di tutti i loro ulteriori giudizi nella vita». Programmi e indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 361.

⁸⁹ G. Bertin, *L'estetismo materialista di Gino Ferretti*, cit., p. 315.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., pp. 301. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., p. 128.

⁹² V. D'Alessandro, *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, cit., p. 320.

⁹³ «La società [...] ha voluto [...] continuare a riscattarsi da quanti proprii limiti non sia ancora riuscita a convertire in mezzi di illimitazione». G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, cit., p. 232.

⁹⁴ M. Revelli, *Umano, inumano, postumano*, Einaudi, Torino 2020.

⁹⁵ «Noi siamo in grado, intanto, di dirci che, se l'invenzione è lo stesso processo generale della vita e della coscienza, che è potuto e può ancora incorrere in esplosioni aberranti [...] ma non mai del tutto venir meno». G. Ferretti, *L'educazione quale invenzione*, cit., p. 147.

⁹⁶ G. Ferretti, *Il numero e i fanciulli. Capitolo d'una didattica dell'Inventività*, Società Anonima Poligrafica Italiana, Roma 1919.

⁹⁷ «Interrogarsi sul concetto di "buona qualità della vita" è uno snodo essenziale dell'educazione [...]. "Riflettere su ciò che è umanamente desiderabile e su ciò che dovrebbe determinare la scelta – afferma Jonas (1991, p. 139) – diventa un imperativo più urgente di tutti gli altri fin ora imposti all'intelligenza dell'uomo mortale". [...] Il dare vita a processi educativi che intendono promuovere la riflessione sulle idee rilevanti sul piano esistenziale, come l'idea di "buona qualità della vita", si profila come una pratica densamente problematica, che richiede ai docenti di maturare una postura eticamente orientata al principio del rispetto dell'altro». L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020, pp. 154, 157.

⁹⁸ G. Bertin, *L'estetismo materialista di Gino Ferretti*, cit.

⁹⁹ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 269.

¹⁰⁰ «La scuola, ho detto, si farà tutta di opere tecniche. Ma non alla americana [...]. Nella scuola devono poter entrare via via le fondamentali parti del lavoro umano: Ma non possono entrarvi [...] quali parti già disposte ed imposte, da accogliere e da ripetere, ma come le parti che si vengano chiedendo e inventando dagli scolari compartecipi» G. Ferretti, *Manifesto del fanciullo*, in *Materialismo*, G. Mori & Figli, Palermo 1951, p. 119.

¹⁰¹ In 'Scienza come poesia' scrive che il principio della sua didattica è la semplice inventività e non la creatività perché – intesa in senso spirituale o trascendentale – bisognerebbe parlare di assoluta creazione. Non c'è il nuovo ma la ricombinazione. G. Ferretti, *Scienza come poesia. L'invenzione matematica nella scuola degli elementi*, cit., p. 19.