

Anno X, Numero 32
dicembre 2020



GIUSEPPE LOMBARDO RADICE FRA "PEDAGOGIA SERENA" E "CRITICA DIDATTICA"

GIUSEPPE LOMBARDO RADICE BETWEEN "PEDAGOGIA SERENA" AND "CRITICA DIDATTICA"

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Antonio Borgogni, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Pasquali, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Alice Locatelli, Paolo Bertuletti, Francesca Fratangelo, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

- Introduzione. Giuseppe Lombardo Radice fra “pedagogia serena” e “critica didattica”:
un omaggio a 140 anni dalla nascita
*Introduction. Giuseppe Lombardo Radice between “pedagogia serena” and “critica didattica”:
an homage 140 years after his birth*
(E. Scaglia) 5
- La «poesia dell’intelligenza». L’educazione dei figli in casa Lombardo Radice.
Con lettere inedite
*The «poetry of intelligence». The education of children in the Lombardo Radice
family. With unpublished letters*
(L. Cantatore) 10
- Riflessi dell’autonomismo, del socialismo e del nazionalismo adriatici nell’esperienza
e nella proposta educativa di Giuseppe Lombardo-Radice
*Repercussions of Adriatic autonomism, socialism and nationalism in Giuseppe
Lombardo-Radice’s experience and educative proposal*
(A. Dessardo) 25
- La “pedagogia serena” di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L’educatore
della Svizzera Italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di
operai (1913-1936)
*The “pedagogia serena” of Giuseppe Lombardo Radice among the pages of
«L’educatore della Svizzera italiana»: from Lezioni di didattica to Pedagogia di
apostoli e di operai (1913-1936)*
(E. Scaglia) 45
- Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo
e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca
*Giuseppe Lombardo Radice, protagonist and witness of the educational and
didactic renewal of the early twentieth century. Research ideas*
(M. Tomarchio) 84
- Il significato dell’educazione nell’opera di Giuseppe Lombardo Radice.
Spunti di riflessione per una nuova paideia
The meaning of education in Giuseppe Lombardo Radice. Insights for a new paideia
(P. Turnone) 91
- «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*
(S. Nosari) 106

A ciascuno la propria parola. 'Educare linguisticamente all'originalità' in Giuseppe Lombardo Radice <i>To each their own word. Language education as a means to foster originality in Giuseppe Lombardo Radice</i> (G. D'Aprile)	114
Scuola serena beyond the classroom, yesterday and today. Reflections on school innovation, prompted by the views of Giuseppe Lombardo Radice <i>Scuola serena oltre l'aula, ieri e oggi. Alcune riflessioni sull'innovazione scolastica a partire dal pensiero di Giuseppe Lombardo Radice</i> (M. Benetton)	126
Lombardo Radice: cosa abbiamo imparato? <i>Lombardo Radice: what have we learned?</i> (C. Crivellari)	145
RECENSIONI	
G. D'Aprile, <i>Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière</i> (G. Bonetta)	159
J. Meda, <i>I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)</i> (E. Scaglia)	161
G. Bertagna, <i>Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19</i> (F. Fratangelo)	163
G. Bertagna, <i>La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa</i> (A. Mazzini)	166
M.T. Moscato, <i>Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e opportunità</i> (A. Porcarelli)	170

**Introduzione. Giuseppe Lombardo Radice fra “pedagogia serena”
e “critica didattica”: un omaggio a 140 anni dalla nascita**

**Introduction. Giuseppe Lombardo Radice between “pedagogia serena”
and “critica didattica”: an homage 140 years after his birth**

EVELINA SCAGLIA

In occasione dei primi 140 anni dalla nascita di Giuseppe Lombardo Radice, avvenuta a Catania il 24 giugno 1879, la rivista «Formazione, lavoro, persona» propone una raccolta di studi caratterizzata dal *fil rouge* della riscoperta del suo contributo fra “pedagogia serena” e critica didattica, a partire da fonti archivistiche o a stampa – in molti casi inedite – in grado di tracciare itinerari di ricerca ancora poco esplorati.

Nonostante il travaglio interiore e l’isolamento degli ultimi anni di vita, Lombardo Radice ha continuato a pensarsi e ad agire come «stimolatore e coordinatore di azione», secondo un’espressione utilizzata nel 1935 per ringraziare la rivista ticinese «L’educatore della Svizzera italiana», diretta dall’amico e discepolo Ernesto Pelloni, dopo aver pubblicato uno spoglio bibliografico dei suoi scritti (1899-1934):

«anche i trucioli sono in qualche modo *lavoro* del falegname; ma non si raccolgono né si espongono, a dimostrarlo.

Io poi sono stato cattivo falegname, che male ha adoprato la sua materia, e di grossi pezzi, pialla pialla pialla, ha fatto pochissimi e piccoli oggetti utili (molto di più e più belli ne ha costruiti solo in desiderio e fantasia!), e di riccioli di legno invece gran montagna, ogni volta. Buoni per attizzare, al più al più, ma per sé di nessun pregio e di breve fiamma. Trucioli, proprio: *vampugghi*, come dice espressamente il siciliano.

Perché dunque accogliere l’idea di uno spoglio bibliografico di tanta *prosa*? Oltre tutto: la prosa di ogni giorno è, sì, utile, via via; ma vederne tanta tanta in mucchio dà una certa impressione di nausea, come accade quando si vedono grandi cataste delle cibarie che pure, in piccola quantità, sul desco, sono piacevoli.

Queste cose e altre simili, me le sono dette. Ma avevano il loro valore anche discorsi diversi. Che cioè in una vita spesa nell’esercizio d’un compito spirituale, (e specie se lavorando con ufficio di stimolatore e coordinatore di azione) non c’è manifestazione che non valga come documento e indizio delle tendenze, delle speranze, delle difficoltà d’una generazione. E se dunque io ho ragione di

non ritenere degne di ricordo altro che le pochissime cose costruttive alle quali ho consegnata la mia anima, non ho però diritto di sottrarre le altre, che pur rappresentano una parte di tutta una fermentazione di propositi di problemi d'idee del mio tempo, nell'ambito dell'educazione dei giovani. Perciò ti sono grato, mio caro Pelloni, la cui amicizia è quasi coeva della mia attività»¹.

Ne emerge il ritratto di un uomo, che aveva dedicato la sua vita ad osservare, studiare e ricercare i capisaldi della relazione educativa "accanto ai maestri", tanto da voler rievocare questo suo tratto di "concretezza pedagogica" anche durante la sua ultima lezione-conversazione, tenuta in un corso di perfezionamento rivolto a direttori di asili infantili e insegnanti delle prime classi elementari presso la Scuola magistrale di Locarno, nel luglio 1938:

«e nessuno deve temere di umiliarsi se si occupa delle questioni più semplici, se si accosta alle basi dell'insegnamento scolastico. Il pedagogista stesso che si considerasse nella stratosfera e guardasse con degnazione in basso, il teorico che si considerasse superiore a tutti i maestri, ritenendo di risolvere ogni problema a tavolino, sarebbe un imbecille. Non c'è questa distanza tra il professore di pedagogia e il maestro-allievo. Anzi: non c'è distanza alcuna: la pedagogia la fanno i veri, i buoni maestri. La funzione del pedagogista è la funzione del chiarificatore. Egli indaga, cerca di scoprire la formazione di un indirizzo didattico, la discopre, la addita, ne trasporta il contagio buono ovunque con la sua parola e con i suoi scritti. Ma anche l'opera del più illuminato pedagogista è vana se l'apatia pervade le menti dei maestri.

Vivo deve essere l'amore alla fanciullezza: nel fervore di giovare a essa, di fare del bene, tutto il bene possibile ai nostri figli, l'opera dei maestri non può mancare di avere successo.

È ciò che auguro a tutti voi.

Io, attingendo alla inesauribile fonte del divino Poeta, cito un succinto avvertimento:

... nessun tuo passo caggia ...

Il che significa: non scendere mai, sali; procura di salire sempre, di essere sempre migliore, instancabilmente, tenacemente»².

L'accento posto sul moto ascensionale di ogni autentica relazione educativa si accompagnò, in queste sue ultime parole, alla preoccupazione epistemologica di una salda interlocuzione fra teoria e prassi e alla scelta metodologica di promuovere una formazione degli insegnanti, in cui l'esperienza e la riflessione sull'esperienza costituissero un tutt'uno, come le due facce di una stessa medaglia.

Richiamando questa cornice di riferimento, il fascicolo n. 32 della rivista «Formazione, lavoro, persona» si apre con il saggio di Lorenzo Cantatore, *La «poesia dell'intelligenza». L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice. Con lettere inedite*, nel quale viene ricostruito l'influsso che il *laboratorium* pedagogico domestico della famiglia Lombardo Radice-Harasim ebbe sullo sviluppo di una prospettiva pedagogica centrata sul fanciullo, in grado di valorizzare il suo apprendimento nelle svariate occasioni offerte dalla vita

quotidiana. Le lettere inedite scritte in tenera età dai figli Giuseppina, Laura e Lucio consentono di toccare con mano, nella rievocazione delle «memorie di cure paterne», l'attenzione riservata in famiglia ad uno stile educativo amorevole e alla promozione della spontanea espressività infantile, a partire dal linguaggio grafico.

Segue il contributo di Andrea Dessardo, *Riflessi dell'autonomismo, del socialismo e del nazionalismo adriatici nell'esperienza e nella proposta educativa di Giuseppe Lombardo Radice*, che mette a tema il rapporto di stima ed interlocuzione fra il pedagogista catanese e la cultura degli italiani dell'Adriatico orientale – mediato dalla moglie Gemma Harasim – sul triplice piano dell'educazione nazionale, della cultura popolare e del socialismo. Lombardo Radice, nel suo apprezzamento, non si rese conto che quell'apparente fioritura culturale altro non era che «il tentativo di trasformare un tramonto in un'aurora», per la chiusura di una stagione storica vitale di quelle terre, di cui introiettò «le strutturali debolezze e le nevrosi».

Evelina Scaglia si è, invece, occupata di ricostruire la relazione di reciproca fecondazione fra il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice e il mondo magistrale ticinese, nell'intervento dal titolo *La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera italiana»: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936)*. Uno spoglio ventennale della rivista della Società Demopedeutica ha consentito di ricostruire la progressiva diffusione della pedagogia lombardiana nel Canton Ticino, grazie all'impegno del direttore didattico Ernesto Pelloni, capace di intercettare le istanze di rinnovamento interiore della scuola, manifestate da alcuni maestri "d'eccezione", che con la loro opera arricchirono le riflessioni di Lombardo Radice in tema di scuola serena e di critica didattica.

Nel successivo contributo, *Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca*, Maria Tomarchio evidenzia il ruolo di *monument incontornabile* del pedagogista catanese, quale interlocutore imprescindibile per scovare future piste di ricerca nella cultura dell'educazione e della scuola italiana dei primi decenni del Novecento. Fra i suggerimenti offerti, spiccano lo studio della ricezione internazionale dell'opera lombardiana, da condurre ricorrendo a fonti come i volumetti *Las escuelas nuevas italianes* e *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'éducation nouvelle*. Da non trascurare, poi, l'approfondimento dei percorsi di educatori e maestri appartenenti alla *corporation des silencieux* fatta conoscere da Lombardo Radice grazie alla rivista «L'educazione nazionale» e ai suoi supplementi, come le sorelle Rina e Ida Nigrisoli, Angelo Patri, Cristoforo Negri, Michele Crimi e Maurilio Salvoni.

Negli interventi successivi, ci si è soffermati maggiormente sull'eredità lombardiana alla luce ora delle correnti pedagogiche contemporanee, ora delle recenti problematiche educativo-didattiche del sistema scolastico italiano.

Pierluca Turnone si è occupato di analizzare *Il significato dell'educazione nell'opera di Giuseppe Lombardo Radice. Spunti di riflessione per una nuova paideia*, con l'intento di rileggere Lombardo Radice incrociando lo *Zeitgeist* del suo tempo e i tratti salienti di quanto è rimasto oggi del suo pensiero. Il richiamo alla vitalità della sua esperienza di uomo e di studioso di problemi scolastici ha consentito di valutare una potenziale riattualizzazione dei suoi aspetti più rilevanti nell'ottica di una «pedagogia del limite» che, in senso personalistico e neopaideutico, possa cogliere la lezione di Giuseppe Lombardo Radice oltre l'attualismo.

Nel saggio «*C'è un segreto da spiare e scoprire*». *La premessa emersoniana della scuola di Giuseppe Lombardo Radice*, Sara Nosari ha messo in luce la curvatura che caratterizzò l'idea di scuola proposta da Lombardo Radice nel rinnovamento pedagogico dell'educazione nuova di inizio Novecento, grazie alla ricezione del pensiero di Ralph Waldo Emerson. In questo modo, gli fu possibile valorizzare la centralità dell'esperienza personale «in senso pieno», cioè come «esperienza di sé», manifestazione del valore della propria spontaneità individuale secondo i suoi tempi, al fine di promuovere un'«educazione suscitatrice» per un'educazione «sempre nuova».

Segue il contributo di Gabriella D'Aprile, *A ciascuno la propria parola. «Educare linguisticamente all'originalità» in Giuseppe Lombardo Radice*, nel quale l'eredità lombardiana è ispezionata – al di fuori dei confini di un certo didatticismo – attraverso le categorie di educazione linguistica e di portata “inclusiva” della parola, nel più ampio processo di recupero condotto dal pedagogista catanese della tradizione dialettale e folklorica, per la promozione di un apprendimento linguistico autentico. Tali spunti consentono oggi di poter discutere con maggiore contezza (pedagogica, sociale e politica) di una scuola multiculturale e plurilingue, capace di valorizzare l'universo linguistico degli allievi in chiave emancipativa e inclusiva.

Mirca Benetton si confronta, nell'intervento intitolato *Scuola serena beyond the classroom, yesterday and today. Reflections on school innovation, prompted by the views of Giuseppe Lombardo Radice*, con la possibilità di recuperare la prospettiva lombardiana sul fronte della scuola serena come scuola attiva, della critica didattica e della relazione fra scuola e ambiente, per identificare possibili linee-guida capaci di orientare un processo di auto-rinnovamento, organizzativo e pedagogico, delle scuole italiane dopo la pandemia da Covid-19.

Chiude la rassegna il contributo di Claudio Crivellari, *Lombardo Radice: cosa abbiamo imparato?*, nel quale il richiamo alle idee lombardiane di scuola serena, scuola dell'azione

e scuola della speranza è in grado di suffragare l'interrogativo di come dovrebbe essere una «scuola rasserenatrice» oggi, al netto di contraddizioni, ingenuità e anacronismi. Una prima risposta risiede nel riconoscere come una scuola così configurata debba garantire, oggi più che mai, la centralità dell'allievo e la sua partecipazione attiva alle dinamiche delle società complesse.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ G. Lombardo Radice, corsivo accompagnatorio allo *Spoglio bibliografico degli scritti di G. Lombardo-Radice, dal 1899 al 1934*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 4-5 (1935), p. 136.

² D. Bertolini, *L'ultima lezione*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 11 (1938), pp. 293-294.

**La «poesia dell'intelligenza». L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice.
Con lettere inedite**

**The «poetry of intelligence». The education of children in the Lombardo Radice
family. With unpublished letters**

LORENZO CANTATORE

*For Giuseppe Lombardo Radice the family has been an important environment for educational experimentation. His reflections on children's drawing and learning to read and to write had in the education of his three children (Giuseppina, Laura and Lucio) an important laboratory of experimentation. His wife Gemma Harasim supported him in the most important phases of these experiments. The unpublished exchange of letters with the children (and in particular with Lucio) represent an important basis of their writings collected in the book *Athena fanciulla*.*

KEYWORDS: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, GEMMA HARASIM, GIUSEPPINA LOMBARDO RADICE, LAURA LOMBARDO RADICE, LUCIO LOMBARDO RADICE

Il laboratorio pedagogico di via Caronda

Fra i molti approcci possibili al pensiero e all'opera di Giuseppe Lombardo Radice, non appare certamente secondario quello mediato dal suo *côté* familiare. Del resto fu egli stesso, insieme alla moglie Gemma Harasim (1876-1961), a celebrare e a consegnare alla storia i documenti e gli esperimenti più significativi del loro personale laboratorio pedagogico di via Caronda 266, a Catania, dove la coppia, appena sposata, si stabilì nel 1910 e dove crebbero i loro tre figli, Giuseppina (1911-1970), Laura (1913-2003) e Lucio (1916-1982), fino al definitivo trasferimento a Roma, in via Ruffini 2, avvenuto nel 1923¹. In quelle stanze siciliane, modeste e decorose, si erano svolti i fatti educativi descritti e 'illustrati' in *Athena fanciulla*, il libro per certi versi più innovativo di Lombardo Radice o, meglio, dei Lombardo Radice: «tutto ciò che ho scritto e operato si è sempre ispirato alla esperienza della vita dei giovani che ho acquistato, nella famiglia e nella scuola. [...] La

mia casa è stato il mio principale campo sperimentale dal 1911 ad oggi»². Che la condizione di padre rappresentasse uno stato fondamentale nell'idea astratta di 'maestro' formulata da Lombardo Radice e nella sua stessa vita personale e professionale, è un dato di cui troviamo conferma in diversi passaggi della sua opera. Da ricordare, almeno, il suo apprezzamento per il teologo protestante Johann Heinrich Alsted (1588-1638) che «crede migliori di tutti i maestri sposati che abbiano proprii figliuoli, perché comprendono meglio il modo di trattare i fanciulli»³, ma anche le pagine d'apertura delle sue *Lezioni di pedagogia generale*, dove egli riconosce quanto «anche questo nuovo libro, che nasce dal bisogno della pura teoria, è tuttavia pieno di echi della mia vita d'insegnamento e di padre»⁴. E, già nel 1913, la dedica alla prima edizione delle *Lezioni di didattica*, datata Catania 20 novembre 1912: «A mia moglie, Gemma Harasim, offro il libro che scrissi quasi con la sua anima, pensando all'educazione della nostra dolce creatura, Giuseppina»⁵.

Libro nato «in tristi giorni», *Athena fanciulla* segnò per Lombardo Radice una sorta di 'liberazione'. I testi che lo compongono furono infatti radunati nel 1924, nei mesi terribili del suo tormentato 'ripensamento' politico, della decisione di prendere definitivamente e manifestamente le distanze dal fascismo, dimettendosi dalla carica di Direttore generale dell'istruzione primaria e popolare: «In queste pagine io ho ritrovato me stesso. Perciò, se anche non sono gran che, sono pur sempre il meglio dell'anima mia»⁶. Si trattò, dunque, dell'inaugurazione di una nuova stagione della vita, di una rinascita che, non a caso, prese le mosse dallo studio critico dei documenti dei bambini, dei loro scritti e dei loro disegni. Al centro del libro, fra i bimbi della Montesca, quelli di Muzzano, di Pila e del misterioso Iònolusai, quelli di Lugano, della Rinnovata e della campagna romana, ci sono i suoi «tre bimbi di città, dai sei ai dieci anni» allevati, educati e istruiti fra le mura domestiche, sotto l'attenzione costante e nel regime di «libertà disciplinata»⁷ stabilito, giorno dopo giorno, da Giuseppe e da Gemma. A quest'ultima il marito, nella corrispondenza con le figlie e con il figlio, non mancherà mai di riconoscere il merito di un successo educativo incontestabile: «Ma, bricconcelle mie, il miracolo non è vostro, non inorgogliatevi! Il miracolo è della mamma, che vi sta fabbricando un cervellino ben "costrutto"»⁸. Si tratta di pagine molto note nella storia della pedagogia italiana (tanto che i bambini di cui in esse si parla sembrano quasi diventati personaggi di un romanzo), dove Lombardo Radice, anche grazie allo spazio riservato al pensiero e alla scrittura di sua moglie⁹, ribadisce attraverso il lavoro 'sul campo' il suo radicale rifiuto di dogmatismi e apriorismi metodologici, e offre una prima concreta dimostrazione della sua idea di 'critica didattica' e di 'pedagogia come *work in progress*'¹⁰. Al di là del primo stupore, nella scelta di far tutto da sé evitando ai figli la frequentazione della scuola pubblica si può riscontrare una profonda coerenza da parte di questi due protagonisti del dibattito primo novecentesco sulla riforma della scuola

primaria. Essi compiono un gesto etico-morale, oltre che culturale e politico, di grande integrità e dove si fondono i motivi del loro stile intellettuale privato e pubblico. Questa decisione dimostrò nei fatti la totale assunzione delle proprie responsabilità di genitori e maestri, di teorici e critici del sistema scolastico-educativo, rispetto al loro desiderio di cambiare la scuola, alla loro avversione ai metodi pedagogici tradizionali e veteropositivisti, alla loro fiducia in quel cambiamento profondo che l'‘avventura’ della Riforma Gentile e dei nuovi programmi scritti da Lombardo Radice avrebbe fatto intravedere. Nel suo *pamphlet* del 1915 contro il cosiddetto ‘gesuitismo pedagogico’ inteso come atteggiamento eccessivamente regolistico e passivo della scuola e dei maestri, Lombardo Radice aveva riportato le parole di un altro padre-maestro, il suo amico bolognese Antonio Calderara, per chiarire questo disagio e, in fondo, la scelta di fare a meno di mandare i figli a scuola. Infatti le preoccupazioni di Calderara per l'ingresso di sua figlia nella scuola sintetizzavano quella «paura della scuola»¹¹ che era dei Lombardo Radice e che era diffusa in molte famiglie di intellettuali negli anni del tramonto dell'età liberale, una sfiducia alimentata dall'«isterilimento sistematico che [la scuola] compie trattando gli alunni come cosa, e calpestandone le anime»¹²: «La mia bimba va a scuola, – scriveva il maestro bolognese – deve andare a scuola; ed è un fatto che si risentono le mie viscere di padre. Prima eravamo in due a ispirarla, a educarla: io e la mamma; ora si mette tra noi, forse innanzi da noi, una terza persona: la maestra. E io mi faccio, crediate o no, geloso, dubitoso, sospettoso: temo. Chi ama e sa, teme»¹³. Alla luce di queste considerazioni, dunque, la scelta di fare scuola ai suoi tre figli tra le mura domestiche assunse per i Lombardo Radice il significato di una sfida culturale e di un'urgente necessità di sperimentare quelle idee (in particolare rispetto alla scrittura e al disegno infantili) che Giuseppe avrebbe trasformato in legge collaborando con Gentile:

L'esperienza didattica compiuta con questi bambini, per vari anni, è del genere che chiedono i programmi. «Niente componimento su tema». Unico sfogo al loro bisogno di espressione, il raccontare ciò che li interessa, se ne hanno voglia. Tutta l'astuzia della maestra-madre sta nel far nascere la voglia di raccontare per iscritto (lettere alla zia lontana; lettere al papà soldato; «fermiamo questo sulla carta, per ricordo: quando sarete più grandi vi piacerà di leggerlo»; altre simili spinte alla esposizione scritta)¹⁴.

Le tracce di questo lavoro quotidiano con e dei bambini possono individuarsi, come vedremo nei paragrafi successivi, nei paralleli carteggi fra i genitori e dei genitori con i figli, in quegli stessi anni, ma anche negli scritti della maturità di Lucio, da dove emergono con chiarezza i debiti del suo credo pedagogico, scientifico e politico rispetto allo stile intellettuale acquisito da bambino nel laboratorio pedagogico di via Caronda.

«I fascisti dovevano pagare la multa»

A proposito del piccolo Lucio e dei suoi primi esercizi di scrittura, c'è da fare un'osservazione che insiste proprio sul carattere di *Athena fanciulla* come libro di svolta non solo dal punto di vista della scrittura critica del padre e della documentazione di cui egli, da quel momento in poi, inizia a servirsi sistematicamente (i quaderni dei bambini, il cosiddetto 'tesoro' di via Ruffini¹⁵). Infatti, oltre a questo aspetto senz'altro fondamentale, credo che *Athena fanciulla* possa leggersi anche come libro di fronda al fascismo e di ferma opposizione alle prime manifestazioni del suo autoritarismo. Questa caratteristica del volume la si ricava proprio da alcuni passaggi del saggio dedicato ai *Tre bimbi di città*, in particolare dalla sezione riservata a Lu, ovvero Lucio. È ai suoi primi spontanei esercizi di scrittura che Giuseppe affida l'espressione del suo dissenso antifascista. *Un'avventura di viaggio* è il titolo del testo redatto da Lucio in occasione di un esame sostenuto presso la scuola pubblica per certificare gli apprendimenti acquisiti alla scuola dei genitori. Dalle righe del figlio e dal commento paterno si ricavano i tratti essenziali dell'antifascismo familiare. Leggiamo la parole di Lucio:

«Quando noi andavamo a Fiume [...] 3 o 4 o 5 fascisti col manganello col pugnale colla camicia nera erano saliti [ad] una stazione dove il treno si fermava e poi si intende volevano scendere in un altro paesucolo. Ma in quel paesucolo il treno non si fermava. Allora i furbi fascisti tirarono l'allarme per potere andare a guardare in quel paesucolo delle feste fasciste ma quando scesero dal treno non chiusero lo sportello allora al primo tunnel lo sportello si aprì e si sbatacchiò 'buum' 'pamrà' 'bllàm'. [...] I fascisti dovevano pagare la multa».

Da un bambino di sette anni non si può pretendere di più. Anzi io dico che nessun bambino *normale* di quella età scrive più chiaro e ordinato di così, se la famiglia o la scuola rispettano la spontaneità dell'infanzia.

Invece, a sette anni i bambini cominciano, in moltissime scuole, ad assaggiare le pappardelle retoriche¹⁶.

Queste considerazioni spontanee del bambino, pur prodotte nel contesto formale di un 'componimento' scolastico, restituiscono l'aura politico-civile del laboratorio pedagogico di via Caronda. Nelle parole di Lucio c'è l'eco dell'indignazione dei suoi genitori di fronte all'arroganza, alla prepotenza, all'arbitrio del regime fascista. Un piccolo episodio che sintetizza una situazione e un giudizio più generali. Credo che il manganello e il pugnale osservati dal bambino nell'immagine potentemente iconica della 'squadracia' che ha fatto irruzione sul treno, possano essere interpretati come la trasposizione in termini fanciulleschi della visione paterna della natura profondamente

antidemocratica e violenta che, proprio nel 1924, all'altezza del delitto Matteotti, il fascismo stava rivelando in maniera definitiva. Discrete ma significative anche le chiose del padre a piè di pagina. A proposito delle onomatopee che descrivono i rumori prodotti dai giovani facinorosi, il commento di Lombardo Radice enfatizza il moto di fastidio provato da Lucio (e da tutta la famiglia) di fronte a quella 'esibizione' dei fascisti: «Questa trascrizione dei *rumori* è studiata e voluta dal bambino, e gli pareva di singolare efficacia: colpo dello sportello, fracassarsi dei vetri, altro colpo dello sportello»¹⁷. Infine, per la condanna esplicita dell'episodio, stigmatizzato con una civilissima quanto inverosimile 'multa' concepita dai genitori per educare i figli alla riprovazione di simili atteggiamenti, Lombardo Radice commenta: «Così fu spiegato ai bambini, indignatissimi»¹⁸. Questa 'indignazione' e questa 'multa', comunicate ai lettori con le parole 'innocenti' del bambino, appaiono senz'altro l'espressione del chiarimento definitivo della posizione politica di Lombardo Radice rispetto al fascismo. Ma c'è di più. Dalle osservazioni di Lucio traspare tutta la condanna paterna della più generale degenerazione politica di quegli anni e della perdita progressiva della democrazia. Infatti, riportando brani di un vocabolario che Lucio ha costruito da sé fra le mura domestiche, per farne omaggio al padre nel giorno di San Giuseppe (i libri cosiddetti di San Giuseppe furono una consuetudine tipica di casa Lombardo Radice e un fondamentale strumento di lavoro pedagogico¹⁹), alla voce «Dante Alighieri» il bambino scrive: «nato a Firenze ma poi esiliato per baruffe di partiti», e il padre, attualizzando e quasi rendendo involontariamente militante l'osservazione del figlio, commenta: «Baruffe di partiti. L'unica esperienza, purtroppo, che questo bimbo del 1924 può avere dei partiti è la "baruffa"»²⁰. Un'osservazione che sottolinea quanto sia importante far partecipare i bambini alle discussioni degli adulti, anche su argomenti che in apparenza possono essere ancora molto distanti dai loro interessi. Conferma di questo clima aperto e dialogico che caratterizzò casa Lombardo Radice, tanto da farne un laboratorio di idee dove ciò che più contava era l'acquisizione non dogmatica di uno stile del pensiero basato sul confronto aperto, sulla discussione e su una solida impalcatura di idee generali, ci arriva dalle parole di Lucio adulto. Oramai diventato un affermato intellettuale d'area marxista, in quello che può essere considerato il suo primo libro espressamente pedagogico, *L'educazione della mente* (1961) - costruito in gran parte sul ricordo della sua esperienza di figlio di Giuseppe e di Gemma, e di padre di tre ragazzi, Daniele, Marco e Giovanni (dedicatari del volume), oltre che sulla co-autorialità morale della figura materna, proprio come aveva fatto Giuseppe nel saggio sui *Tre bimbi di città*²¹ -, così egli ricorda gli anni di apprendistato alla scuola dei genitori:

Quella della introduzione, o meno, alle idee generali, è una delle tante forme di educazione 'involontaria', spontanea, che dà la famiglia. Di che cosa si parla a tavola, tra il padre e la madre? [...]

in generale [...], e direi quasi senza eccezioni, il ragazzo e la bambina che si sono assuefatti in famiglia alla circolazione delle 'idee generali', che hanno visto i genitori appassionarsi ai 'problemi di tutti', assomigliano da grandi al padre e alla madre, non perché abbiano necessariamente le loro stesse idee e i loro stessi interessi, ma perché hanno idee e interessi. [...] Grande importanza, nella 'educazione alle 'idee generali', avrà la posizione della donna, della madre, nella famiglia. Se tanto la madre quanto il padre hanno idee, affrontano problemi di portata generale, i figli si formeranno nel modo migliore alla scuola del dialogo tra i genitori. [...] Ricordo, come se fosse ieri, la passione con la quale seguivo le discussioni dei miei genitori e dei loro amici sul delitto Matteotti, nel 1924 (ero allora un bambino): la partecipazione ad esse fu certamente un fatto decisivo nella mia formazione ideale²².

Sono parole importanti, queste di Lucio, che svelano il retroscena dei suoi scritti infantili riportati dal padre in *Athena fanciulla* e riconoscono allo stile pedagogico di Gemma e Giuseppe un'autorevolezza assoluta rispetto alla nascita del suo antifascismo e, più in generale, della sua mentalità democratica ed egualitaria: «Ricordo come se fosse oggi di avere 'debuttato' come oratore politico a cinque anni (con grande stupore dei miei genitori, che non mi avevano in alcun modo ammaestrato) perorando di fronte ad alcuni amici di mio padre, in visita, la causa dell'indipendenza di tutti i popoli coloniali, a cominciare da quelli allora soggetti all'Italia»²³.

Ma, ancora, nelle parole di Lucio possiamo trovare una conferma di quanto Gemma Harasim, come abbiamo letto, garantiva ai figli, spronandoli a rammentare e a fermare per iscritto le loro esperienze: l'importanza di godere, da adulti, dei ricordi d'infanzia. Sulla traccia delle 'tecniche' dei genitori, Lucio da adulto confermerà l'utilità del ricordo personale nell'azione educativa con i figli, purché al passo con i tempi: «Potremo dunque utilizzare nostre esperienze infantili di attività intelligenti per i nostri figli, potremo rivivere in loro alcuni episodi importanti della nostra formazione culturale e mentale; dovremo però anche essere sensibili alle esigenze *nuove* che essi sentono, farci indirizzare da loro verso *altre* forme di gioco-creazione»²⁴. Siamo poco lontani, in fondo, dal valore fondativo attribuito da Lombardo Radice al «ricordo di esperienza magistrale» quale passaggio obbligato della «critica didattica»: riflessione sulle esperienze fatte e adattamento delle indicazioni metodologiche che se ne possono trarre alle nuove situazioni che ci si presentano dinnanzi. Del resto l'uso del ricordo in prospettiva antidogmatica e dialettica rispetto a qualsiasi imposizione metodologica era stato da lui teorizzato fin nel titolo del suo libro più celebre e fortunato *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913)²⁵.

Un binocolo da campagna per Lucio

Quanto emerge da *Athena fanciulla* rispetto allo stile educativo di casa Lombardo Radice trova conferma in molte testimonianze epistolari, finora inedite, giunte fino a noi. Infatti, prima per la partecipazione al primo conflitto mondiale, poi per i frequenti viaggi di lavoro, Lombardo Radice fu frequentemente costretto ad affiancare per lettera le 'lezioni' o, meglio, i «piccoli freni o piccole suggestioni e spinte date al momento giusto»²⁶, che la moglie Gemma impartiva ai loro bambini fra le mura domestiche. Si tratta di documenti di straordinaria intensità e rilevanza sul piano emotivo, storico-educativo, storico-pedagogico e della storia delle relazioni familiari. In questo caso la figura di Giuseppe Lombardo Radice e il *ménage* affettivo-intellettuale che egli stabilisce con i suoi familiari costituiscono un capitolo fondamentale nella storia dell'evoluzione della figura paterna in età moderna e contemporanea. Infatti, come scrive Carmela Covato,

A partire dalla seconda metà del Settecento, si avvia [...] un processo che consente di verificare l'affiorare di nuove pratiche affettive agite da padri, non solo nei confronti dei figli maschi, ma anche di figlie, fino ad allora, ed anche oltre, simbolicamente svalutate nella storia di un immaginario collettivo fortemente influenzato dal valore sociale attribuito al genere maschile. È, allora, significativo prendere in esame l'evolversi nel tempo del sentimento paterno, considerato in relazione sia ai mutamenti avvenuti nei paradigmi destinati all'educazione delle donne sia all'affiorare di una propensione maschile all'accudimento; un fenomeno denso di motivazioni assai diversificate che, nel passaggio fra Otto e Novecento, troveranno un esito legato soprattutto all'impegno di padri dediti, ad esempio, allo sviluppo degli studi psicologici e a ricerche sul linguaggio infantile²⁷.

Da questi punti di vista, anche la famiglia Lombardo Radice rappresenta un caso denso di novità, vuoi per l'intensità del rapporto intellettuale fra i coniugi (due personalità, oltretutto, di matrice culturale profondamente diversa, Gemma fiumana, Giuseppe catanese), vuoi per la pariteticità dello stile educativo adottato per le figlie femmine e per il maschio (quest'ultimo è anzi spesso invitato a seguire, negli studi, l'esempio delle sorelle), vuoi per la modernità dell'atteggiamento paterno nei confronti della formazione culturale e intellettuale di Giuseppina e di Laura. Il personaggio pubblico Lombardo Radice, il carisma che esercita sullo scenario culturale contemporaneo, nelle lettere alla moglie, alle figlie e al figlio sono sempre messi da parte per lasciare spazio al desiderio di rivederli, all'attenzione verso la crescita dei figli e i loro progressi nello sviluppo fisico, nella conquista dell'uso della lingua parlata, della lettura, della scrittura e del linguaggio grafico. L'esperienza è senz'altro assimilabile a quella che, di lì a poco, compirà Antonio Gramsci nell'educazione dei figli, intensa nonostante la grande distanza, attraverso le

lettere²⁸. Anche per i Lombardo Radice si tratta di carteggi densi di tenerezze e complicità, ma anche di stimoli a mantenere viva la corrispondenza attraverso la curiosità paterna verso i piccoli grandi episodi della vita quotidiana dei figli, la conquista della parola, la formazione del carattere²⁹.

Una prima campionatura di passi significativi può essere estrapolata delle lettere di 'Peppino' a Gemma, subito dopo la nascita della primogenita, Giuseppina (per la quale la coppia conia il vezzeggiativo di Pipiza) e durante il suo primo anno di vita:

Noi dobbiamo dirci la verità: se stai anche poco, pochissimo male, devi scrivermelo. Dimmi se darai altro cibo, oltre il latte, alla Pipiza. Non ho ricevuto ancora le fotografie. Oggi parlerò alle 7: Dio me la mandi buona. Baci quanti più puoi alla Pipiza, sui capelli arruffati. Che voglia di straccarla! (Giuseppe a Gemma, 1 aprile 1911).

Un particolare che ti sorprenderà: ogni notte mi sveglio alle 1 ½ - 2 ogni mattina alle 5 ½ - 6 sono definitivamente desto. Sono le ore della Pipiza. Cara Pipiza, che non posso sentire nella sua culletta coi suoi strilli d'uccelletto felice! Gemma mia, un bacio con tutta, tutta l'anima: dividilo colla piccola nostra (Giuseppe a Gemma, 2 aprile 1912).

Straordinario il ricordo di una visita-lampo a Fiume, dove Giuseppe incontra i parenti di Gemma e descrive la reazione dell'amato suocero Venceslao Harasim («uno dei miei maestri. Un uomo semplice e buono che io avevo adottato come babbo [...] il nonno dei miei figliuoli. [...] Egli mi ha insegnato come si debbono 'sentire' i bambini, come bisogna farsi amare da loro. Da lontano, la sua corrispondenza con loro era un 'farsi presente' fra loro»³⁰) ai racconti sui primi mesi di vita della nipotina:

Bisogna vedere specialmente tuo papà quando io parlo della Pipiza: ascolta colla stessa espressione di meraviglia gioiosa che prendono i bambini quando qualcuno racconta loro le "storie" delle fate. Ride e quasi piange insieme di gioia (Giuseppe a Gemma, senza data ma 1912).

Una parte consistente del carteggio con i figli riguarda ovviamente il linguaggio grafico dei bambini e rivela tutta l'attenzione di Gemma su questo tema, al quale avrebbe dedicato il suo contributo in *Athena fanciulla*. Così come, in forma analoga, Giuseppe avrebbe fatto in *La buona messe*³¹. La sensibilità mostrata del padre di fronte ai disegni inviatigli dalle figlie è costante, insieme allo sforzo di farsi leggere utilizzando il carattere stampatello o un corsivo dal tratteggio molto ampio:

CARA PICCINA MIA,

COSÌ TU SAI LEGGERE: POI IMPARERAI L'ALTRA SCRITTURA. O' RICEVUTO DUE BELLE TUE LETTERINE E UNA CON DISEGNO DALLA NOSTRA LAURETTA (il padre a Giuseppina, 22 maggio 1917, dal fronte).

LA PUPA CHE HAI DISEGNATO SI VEDE SUBITO CHE E' FATTA COLLA DESTRA. SONO MOLTO CONTENTO CHE NON SEI PIU' MANCINA! SI VEDE CHE SEI UNA DONNINA DI VOLONTA' (il padre a Laura, senza data ma probabilmente estate 1917, dal fronte).

PAPÀ [...] VEDE LA SUA LAURA, LAURA CHE CRESCE, CHE HA QUASI 4 ANNI, CHE SA SCRIVERE "CARO PAPA, BACI, LAURA" SOTTO I SUOI DISEGNINI. SII BENEDETTA! (il padre a Laura, 28 agosto 1917, dal fronte).

Il quadretto dei cinque bambini che giocano è il più bello e il più vero che tu hai disegnato. Lo metterò in cornice, vicino al mio letto (il padre a Giuseppina, 3 settembre 1917, dal fronte).

Devi disegnare proprio quando ti viene dal cuore un desiderio forte forte di "scrivere a papà". Ho mostrato i disegni tuoi e quelli di Lauretta agli amici ufficiali. Uno mi disse: sei fortunato che hai figliuole così affezionate e volenterose. Uno credeva che tu avessi dieci anni e la Lauretta otto, perché, diceva avete un buon cuore di bambine grandi.

Ma Lucio, Lucio bello che mi scarabocchia anche lui! (il padre a Giuseppina, 12 marzo 1918, dal fronte).

Se tu mangi bene come disegni bene papà sarà felice (il padre a Laura, senza data ma probabilmente primavera 1918, dal fronte).

Tesori belli,

Ricevetti il vostro grande album di disegni, quando stavo per partire per un altro posto. Li ammirai, e ve lo scrissi, care!

Ma ora riaprendo la cassa mi saltano fuori di nuovo. E mi pare che voi stesse mi venite incontro a farmi festa coi vostri disegni graziosi, di piccole fate (il padre a Giuseppina e a Laura, senza data ma probabilmente primavera 1918, dal fronte).

Lauretta mia pittrice, diventi quasi brava come la Giuseppina. I vostri fiori sono i vostri buoni pensieri per papà (il padre a Laura, 27 aprile 1918, dal fronte).

Prezzolini è rimasto incantato dei tuoi nuovi disegni. Sei sempre la mia cara grandicella, piena di buona volontà (il padre a Giuseppina, 8 maggio 1918, dal fronte).

Una carezza alla mia bella piccola pittrice, scolara della 'grande' sorella. I vostri 'album' sono il mio tesoro, li guardo sempre! (il padre a Laura, 27 luglio 1918, dal fronte).

Caro Lucio, grazie del quadro, proprio carino (il padre a Lucio, Pasqua 1920).

Il regolare invio di disegni allegati alle lettere dei bambini conferma, effettivamente, l'attenzione prestata dalle madri, in casa, a questa attività. Ne possiamo trovare riscontri nel saggio della stessa Gemma sul *Disegno infantile*, del 1924, dove viene ripercorsa con la memoria questa attività laboratoriale domestica nella quale i progressi grafici di Giuseppina costituirono uno stimolo costante per avvicinare gli altri figli all'esperienza grafica:

E come lei, in rapporto alla età e alla capacità, contagiati dall'esempio, anche sorella e fratello minori disegnano, anzi più: godono di quest'attività come forse di nessun'altra. Essa è il lavoro più giocoso, quello che dà più conforto: che possono ancora cercare quando di tutto il resto, giuoco, studio, lavoro, sono già stanchi e affaticati. Acuta pena di ricordi: quando la bambina a otto anni soffrì una grave polmonite, ansante nella febbre alta, a noi chini su quel lettino di dolore, una volta sola con una frase sola mostrò quanto era grande quel dolore e quell'inerzia: «Non posso più neanche disegnare!»³².

E Lucio, dopo molti anni, aggiungerà: «Vedo con piacere che l'idea del disegno spontaneo infantile, che mio padre con tanto fervore avanzò e sostenne come 'linguaggio grafico dei fanciulli', è andata diffondendosi, è arrivata oramai a un grandissimo numero di famiglie. Il disegno accompagnerà lo scritto durante e dopo la conquista dell'alfabeto»³³.

L'attenzione prestata alla crescita di Lucio, anche nelle lettere alle sorelle, suona come un costante richiamo delle bambine alla responsabilità di sorvegliarlo ed educarlo, aiutando la madre e facendo in modo di essere per lui un costante esempio di virtù:

AUGURI E BACI AL MIO PICCOLO LUCIO NEL SUO COMPLEANNO. CHE DIVENTI BRAVO COME LE SORELLINE (il padre a Giuseppina, 7 luglio 1917, dal fronte)

LA MAMMA MI DICE NELLE LETTERE CHE NON FAI CAPRICCI E SEI GENTILE COI BAMBINI E CON LUCIO BUONA COME UNA VERA SORELLA MAGGIORE (il padre a Laura, senza data ma probabilmente estate 1917, dal fronte).

TI PENSO, ANGIOLETTO MIO, CHE FAI DA MAMMINA BRAVA ALLE TUE PUPE E AL NOSTRO BEL PUPONE LUCIO.

CHE PUPONE CHE SALTA RIDE STRILLA, FA BACETTI, DIVORA LE PAPPE DI LATTE!
OH SE POTESSI GIOCARCI ANCHE IO! (il padre a Laura, 23 agosto 1917, dal fronte).

Fate dire a Lucio «papà verrà appena potrà» e vi divertirete un mondo a sentirlo cinguettare tutte quelle a (il padre a Giuseppina e a Laura, senza data ma probabilmente primavera 1918, dal fronte).

Tira la coda al nostro topolino che ha già undici denti! (il padre a Laura, senza data ma probabilmente primavera 1918, dal fronte).

La letterina tua vale più di ogni regalo, perché mi dici le parole di Lucio. Discorsoni per bacco! Un soldato che mi vuol bene metterà nome "Lucio" al suo bambino (il padre a Giuseppina, 29 aprile 1918, dal fronte).

Lucio ti «impara» qualche cosa? Scrivimi di lui che presto avrà due anni. Come ci penso io, a questo figliuolone. Dicono tutti che è bello e buono. Fammelo crescere sempre così. Aiuta la mamma e dalle tanti baci per papà (il padre a Giuseppina, 8 maggio 1918, dal fronte)

Come te crescerà la Lauretta; e di quel birichino di Lucio non dico nulla, perché viene a scuola da voi (il padre a Giuseppina, 6 settembre 1920).

Ti saluto perché vado a leggere a Lucio un capitolo di Pinocchio (Giuseppina al padre, 18 dicembre 1920).

Ho assai caro che tu abbia già letto racconti Shakespeariani. Così potrai narrarne qualcuno a Lucio. Divertitevi, aspettando che io mi diverta con voi. Lucio si contenti di studiare latino 15 minuti al giorno (il padre a Laura, 23 luglio 1926).

E Lucio? Pensa sempre alla sua geografia, o la va dimenticando? Vorrei che ci pensasse poco. Per ora il suo supremo dovere è di diventare un bimbaccione forte (il padre a Laura, 16 settembre 1923).

E Lucio? Pel regalo io direi un binocolo da campagna (300-400 lire) (il padre a Giuseppina, 3 giugno 1931).

Come è noto, l'approccio ai fatti e agli ambienti della vita attraverso il linguaggio grafico (inteso come lettura ed esecuzione di documenti visivi), esperienza che precede l'uso della lingua scritta, ha per i Lombardo Radice la funzione fondamentale di allenare la mente del bambino all'osservazione e alla sintesi simbolica di ciò che osserva. Giuseppe Lombardo Radice

aveva scoperto, in questo ordine di considerazioni, (e la scoperta ci sembra validissima, anche se non tutte quelle considerazioni ci convincono) che un modo fondamentale di conoscenza e di espressione dell'infanzia è il disegno, 'linguaggio grafico' dei fanciulli. Egli sosteneva che la prima conoscenza scientifica naturalistica dovesse consistere nell'osservare e seguire con piena partecipazione la vita delle piante e degli animali nel ritmo delle stagioni ('calendario della Montesca', 'piccoli Fabre')³⁴.

Questa prospettiva si dimostra utilissima anche rispetto all'educazione scientifica. La passione per la geografia dimostrata precocemente dal piccolo Lucio può essere considerata la sintesi di questo rapporto fra conoscenza, osservazione e descrizione grafico-simbolica degli oggetti. Egli stesso, da adulto, ricordava «che la geografia che so adesso l'ho appresa su di un globo, tra i cinque e i sei anni»³⁵ e ancora, in uno dei suoi ultimi libri: «Siccome ognuno fa volentieri le cose nelle quali è bravo, io preserisco giocare ai 'nomi geografici' (città, Stati, fiumi, ecc.) anziché a 'fiori e frutta'. Corrisponde meglio non solo alle mie conoscenze (già quando avevo 6 anni papà mi aveva regalato un globo col quale mi divertivo moltissimo), ma anche al mio modo di procedere metodico»³⁶. Anche per questo l'idea paterna di donare a Lucio, per i suoi quindici anni, «un binocolo da campagna», appare come la coerente traduzione, nei termini di un affettuoso e sentito dono materiale, di questo densissimo circuito di idee e di pratiche educative tra la famiglia, la scrittura scientifica, l'insegnamento universitario, la politica culturale. Il binocolo è uno strumento per osservare meglio ciò che è lontano da noi e per fare in modo che ciò che ci interessa appaia più vicino e analizzabile; ma è anche, come il microscopio, il simbolo di un atteggiamento mentale curioso, esplorativo, scientifico. Ecco perché quella del padre che dona al figlio il binocolo appare come un'immagine simbolica di potente valore educativo, rivelatore di uno sguardo 'scientifico' sul mondo e sulla vita, proprio come Lucio, ancora una volta, amava ricordare a proposito delle aperture di Giuseppe (fortemente avversate nell'ambito dell'idealismo) verso il potenziamento degli insegnamenti scientifici nella scuola primaria:

Occorre sottolineare che una tradizione, in questo senso, esiste in Italia solo nelle scuole elementari (e mi piace ricordare che Giuseppe Lombardo Radice, filosofo ispirato all'idealismo sì, ma pieno di comprensione per il valore conoscitivo e formativo delle scienze naturali, si fece ai suoi tempi propagandista dell'ideale dei 'piccoli Fabre', degli scolari attenti osservatori della vita degli insetti, sperimentatori in vivo) [...]. Ricordo, con gioia e commozione, le ore che mio padre passava con me bambino alla ricerca di grilli, di farfalle, di "mantidi religiose", le spiegazioni che mi dava sulla loro vita e i loro singolari costumi; certe serate luminose estive sulle pendici dell'Etna o sulle rive del Tirreno, quando egli mi insegnava a riconoscere le costellazioni, mi spiegava l'origine dei loro antichi nomi, mi faceva seguire e comprendere di notte in notte, di mese in mese, il moto apparente della volta stellata con l'aiuto di una mobile 'mappa celeste' che mi aveva regalato³⁷.

Sarà anche per queste indimenticabili esperienze alla scuola paterna che Lucio, superando confini e steccati fra le discipline e le parole, in molte delle sue battaglie per la riforma della scuola sosterrà l'idea che «Il problema [...] della formazione dello spirito scientifico non può non basarsi su di uno sviluppo della indagine razionale, e non può non essere permeato della gioiosa poesia dell'intelligenza, che osa, scopre e crea»³⁸.

Una consapevolezza antica e ben radicata nella sua infanzia e che, appena diciottenne, trovò declinata negli scritti paterni da lui improvvisamente esplorati nelle settimane di preparazione degli esami di maturità, primavera-esatate 1934. Cessato di essere un «esperimento pedagogico»³⁹, a quel padre che oramai si rivolge a lui come ad «amico e figliuolo»⁴⁰, Lucio riesce finalmente a confidare la sua stima, la sua riconoscenza, la considerazione altissima del lavoro educativo svolto insieme a Gemma, da lui considerata «un genio matematico naturale, logico-intuitivo»⁴¹:

Roma - 17 - V - '34

Papà carissimo,

ti ringrazio assai delle tue buone e care parole, che mi hanno commosso, rallegrato e anche rinvigorito; ma a me riesce ancora più che a te difficile 'esprimermi', rendere chiaramente l'affetto del figlio per il padre, a cui sente, ogni anno più, di dovere moltissimo, ma non sa ancora bene, e forse non può sapere, quanto. Ho approfittato della tua assenza per cominciare a leggere cose tue, che mi vergognavo assai di non aver mai lette e che pure avevo qualche esitazione e pudore di leggere. Sono contentissimo di essermi deciso: le pagine che ho letto finora mi hanno rasserenato e ritemprato; sto traendo dalla lettura il senso del mio grande dovere verso te e la mamma, quello di rendere fruttifero il vostro grande lavoro; e mi accorgo (con piacere) che di questa prima lettura non ho che impressioni personali e affettive.

Sono sicuro che tu ora sarai contento di lavorare in pace e che sarai poi soddisfatto del tuo viaggio: non stancarti però troppo. Un abbraccio da

Lucio

Per Lucio inizia probabilmente con questa lettera la lunghissima fase del ricordo, del periodico ritornare sulle esperienze educative della sua infanzia, ora considerate quali spunti per costruire nuove idee, ora venute da quell'allegra nostalgia che, nell'ultima parte della vita, parlando di giochi con le parole, lo porterà a scrivere:

Sono stato bravo, ritorno dopo sei minuti e trenta secondi (giuro!). Ecco la mia quartina, che ho scritto come se fossi ancora bambino o ragazzo, con i miei cari tutti insieme, e tutti in vita:

Siamo in cinque: papà, mamma, due figlie,

Un solo maschio, che sarei poi io:

È la nostra - d'accordo, a parer mio! -

La più cara di tutte le famiglie⁴².

LORENZO CANTATORE
University of Roma Tre

¹ Per una visione d'insieme della vita di Lombardo Radice cfr. F. Cambi, *Lombardo Radice Giuseppe*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 65, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 2005, pp. 539-544; L. Cantatore, *Lombardo Radice Giuseppe*, in *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, vol. I (A-K), Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 43-45. Su G. Harasim cfr: G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, introduzione e cura di N. Sistoli Paoli, Aracne, Roma 2009. Sulla Harasim cfr. F. Borruso, *Harasim Lombardo Radice Gemma*, in *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit., pp. 703-704.

² Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, in id., *Saggi di critica didattica*, antologia con introduzione e note a cura di L. Stefanini, SEI, Torino 1927, pp. 66, 87.

³ G. Lombardo Radice, *Introduzione* (1911), in G. Amos Comenius, *Didattica magna*, Sandron, Firenze 1969, p. 46.

⁴ G. Lombardo Radice, *Prefazione*, in id., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Palermo 1916, p. 5.

⁵ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913, p. 3. Nell'edizione del 1934, a quella dedica (dove la «nostra dolce creatura, Giuseppina» diventa «prima nostra creatura») se ne aggiunge un'ulteriore: «A Giuseppina, a Lauretta e a Lucio, cresciuti buoni per virtù di Lei, che le idee di questo libero seppa in loro attuare».

⁶ G. Lombardo Radice, *A Gaetano Piacentini*, in id., *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, p. 5.

⁷ «Unire il massimo di libertà al massimo di disciplina» fu una delle costanti del pensiero filosofico e pedagogico di Lucio Lombardo Radice, anche in relazione all'eredità dell'educazione familiare. Riprendo queste parole dall'intervista *All'anagrafe sono Lucio Lombardo*, «Riforma della scuola», XXIX, 1 (1983), pp. 18-19.

⁸ Lettera del padre a a Giuseppina e a Laura, senza data ma probabilmente primavera 1918, dal fronte, MuSEd, Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", Università degli Studi Roma Tre, fondo Lombardo Radice.

⁹ G. Harasim, *Intermezzo: il disegno infantile (appunti di una madre)*, in G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit. pp. 141-220.

¹⁰ G. Chiosso, *Il laboratorio pedagogico lombardiano*, in id., *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, p. 140. Sul concetto di 'critica didattica' in Lombardo Radice cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: "critica didattica" o "didattica critica"?*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

¹¹ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915, p. 41. Su Calderara cfr. M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, CLUEB, Bologna 2011.

¹² *Ibi*, p. 42.

¹³ *Ibi*, p. 38. Su questi argomenti cfr. L. Cantatore, *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, edizione critica a cura di L. Cantatore, ETS, Pisa 2020, pp. 7-38.

¹⁴ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 67.

¹⁵ «Ho in casa un tesoro: una scelta produzione infantile d'ogni regione d'Italia. Gli amici che leggono questo libro, sieno cortesi con me e generosi: lo arricchiscano. Così *Athena fanciulla* continuerà a vivere, e diventerà opera non solo mia, ma di molti», G. Lombardo Radice, *Congedo*, in Id., *Athena fanciulla*, cit. p. 431. «Oggi la mia casa è piena, non solo delle creatività dei bimbi che mi sono più vicini, ma di quella di migliaia di fanciulli lontani. Si può dire che non passi giorno che non mi giunga da qualche parte d'Italia e delle Colonie un pacco di disegni di scolaretti dai cinque ai dodici anni, o di *notazioni scientifiche* fatte da bambini; o di piccoli diari della vita minuscola- Ecco la 'materia prima' della mia pedagogia di questi anni; con essa io procuro di intuire il profilo didattico delle nostre scuole, e non di rado mi accade di scoprire fra i fanciulli schietti e ingenui, quelli che sono *singolarmente* più schietti e perciò più ingenuamente *originali*: veri inconsapevoli artisti», G. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 90. Nei passi appena citati, Lombardo Radice allude alla copiosa raccolta di quaderni scolastici inviati da molti maestri italiani immediatamente prima e subito dopo la Riforma Gentile. Molti di quei quaderni sono oggi conservati presso il MuSEd - Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università degli Studi Roma Tre, Archivio Didattico Lombardo Radice. Cfr. L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, edited by J. Meda, D. Montino, R. Sani, Il volume, Polistampa, Firenze 2010, pp. 1325-1338; L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, in «History of Education & Children's Literature», XIV, 2 (2019), pp. 861-884.

¹⁶ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., pp. 135-136.

¹⁷ *Ibi*, p. 135.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Così il padre descriveva i libri manoscritti ricevuti in dono dai figli per il giorno di San Giuseppe: «altri risultati si vanno ottenendo via via, ed io credo *fermamente* che sia possibile ottenerne di uguali con qualunque bambino normale, *dalla esplorazione scientifica*, alla *poesia ingenua*, al *racconto creato e illustrato dai bambini*; alla *improvvisazione musicale su poesie vivamente sentite*; alla *traduzione in scene di motivi fiabeschi e di novelle preferite*; alla *collezione storica* per illustrare episodii e figure di antiche gesta e di moderni eroismi nazionali; alla *formazione spontanea di piccoli interessanti lessici-enciclopedia*; e via dicendo. Il materiale prezioso che ho raccolto va dal 1916 al 1926, ed è tutto di liberi *doni* preparatimi ogni anno dai figliuoli per il mio onomastico, festa centrale della casa, secondo il costume italiano», G. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 88. Anche sull'importanza di questa abitudine di casa Lombardo Radice, rinnovata nelle generazioni successive, interviene la memoria di Lucio: «Ragazzi editori e scrittori. Vi sono però delle opere, scritte senza che io ne sappia nulla, e anzi tenute accuratamente nascoste al mio più innocente sguardo, che vengono redatte per me, e che mi vengono solennemente consegnate il giorno del mio compleanno. Questo accade, all'incirca, negli anni delle elementari: sono i regali dei figli tra i cinque e i dieci anni, e richiedono la complicità e il consiglio materno. Mia moglie ha voluto, in questo modo, continuare una tradizione della famiglia mia, quella dei libri-regali che noi ragazzi preparavamo con cura, per mesi e mesi, sotto la discreta

guida di mia madre, per la festa di mio padre. Si tratta, io credo, di una 'trovata' molto efficace per la formazione culturale e mentale dei bambini. Il piccolo affronta un compito intellettuale di una certa mole, di durata piuttosto lunga; lo affronta per affetto e per ambizione, e quindi volentieri; ha una scadenza, cosa molto importante anche nel lavoro degli adulti. Non si abbiano eccessivi timori se il bambino vuole affrontare 'grossi' argomenti; si è già detto, in uno dei precedenti capitoli, che il piccolo avverte il bisogno di costruire nella sua mente dei quadri 'generalisti': il libro-regalo potrà essere un'ottima occasione per farlo (nella 'editoria' domestica di due generazioni ricordo Le razze umane, Geografia universale in 3 volumi, Dizionario della lingua italiana, Storia degli Stati Uniti, opere tutte dei primi anni scolastici, diciamo tra i sei e gli otto anni)», *L'educazione della mente*, Editori Riuniti, Roma 1965, p. 49.

²⁰ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. 137.

²¹ In L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., è manifestato apertamente anche il debito di Lucio nei confronti di sua moglie Adele Maria Jemolo, madre dei loro tre figli: «Questo volumetto è dedicato ai miei tre figlioli. Leggendolo, essi vedranno che le prime due parti [...] sono state alimentate dalle nostre esperienze di vita familiare. E si accorgeranno anche subito che quanto di buono può avere scritto il loro padre non è che il riflesso di ciò che ha fatto, con loro e per loro, la mamma. [...] Se il Lettore troverà, come spero, un approfondimento e una certa evoluzione del mio pensiero, è giusto che sappia che non è stata sola fatica mia, ma risultato di un continuo dialogo e confronto con mia moglie, che sempre più considero co-autrice di questo libretto» (pp. 12-13). Dunque, questo primo libro di Lucio Lombardo Radice sull'educazione, che si può leggere anche come una profonda e rivoluzionaria riflessione sul rapporto fra genitori e figli, prosegue espressamente, rinnovandola, la 'tecnica' del laboratorio pedagogico familiare inaugurata dal padre con *Athena fanciulla*. Anche in relazione al pari diritto di pensiero e di parola fra moglie e marito, Lucio sembra mettere a frutto la lezione paterna e materna. Ecco quanto afferma a proposito dell'educazione delle figlie femmine: «Io credo che nella educazione della mente di una ragazza sia determinante (o comunque abbia molta importanza) il tipo di rapporto intellettuale che esiste tra il padre e la madre. Se la figlia vede che padre e madre hanno rapporti intellettuali da pari a pari, che la madre ha delle opinioni sue, le può esprimere liberamente, sa e può criticare quelle idee del marito con le quali non è d'accordo, allora le sarà assai facile sviluppare una intelligenza critica, originale, creatrice» (p. 84).

²² *Ibi*, pp. 150-152. Lucio tornò su questi ricordi anche nell'intervista *All'anagrafe sono Lucio Lombardo*, cit., p. 15: «Essendo io nato nel 1916 ho iniziato fin da piccolo a seguire politica, cultura, problemi della scuola. C'è un grande merito educativo di mio padre e di mia madre: quello di averci tenuto noi tre ragazzi, io e le mie sorelle [...] ad assistere, buoni e zitti, a tutte le discussioni che facevano i grandi. Quindi io ricordo del delitto Matteotti, e tutti gli eventi di quegli anni; anche se avevo solo otto anni le ho vissute come esperienze di vita». Sulla nascita dell'antifascismo in Lucio Lombardo Radice cfr. C. Natoli, *La formazione antifascista di Lucio Lombardo Radice*, «Studi storici», LIX, 1 (2018), pp. 63-91. Cfr. pure G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit.

²³ L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., p. 36.

²⁴ *Ibi*, p. 50.

²⁵ A proposito del ricordo personale come spunto per la riflessione pedagogico educativa anche in riferimento alle esperienze vissute da Giuseppe Lombardo Radice nella sua poverissima famiglia di origine, si leggano le commoventi pagine della sua *Lettera alla signorina Rotten*, cit., pp. 67-68.

²⁶ G. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit. p. 89.

²⁷ C. Covato, *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2002, p. 32.

²⁸ Cfr. M. A. Manacorda, *L'educazione dei figli e dei nipoti: lingua e dialetto (marzo 1927-dicembre 1928)*, in id., *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*, Armando Armando, Roma 1970, pp. 76-83.

²⁹ Le lettere citate di seguito, tutte inedite, sono conservate nel fondo Lombardo Radice presso il MuSEd - Museo della Scuola e dell'Educazione, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre, in fase di riordinamento.

³⁰ Cfr. G. Lombardo Radice, *Un uomo del popolo educatore: V. Harasim (1925)*, in id., *Saggi di critica didattica*, cit., pp. 94, 96.

³¹ G. Lombardo Radice, *La buona messe: studi sul linguaggio grafico dei bambini*, Bemporad, Firenze 1926.

³² G. Harasim, *Intermezzo: il disegno infantile (appunti di una madre)*, cit., p. 145.

³³ L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., p. 48.

³⁴ *Ibi*, cit., pp. 27-28.

³⁵ *Ibi*, cit., p. 38.

³⁶ L. Lombardo Radice, *Il giocattolo più grande: tante proposte aguzzaingegno*, Giunti Marzocco, Firenze 1979, p. 89. Ancora sulla scia del laboratorio pedagogico familiare, *Il giocattolo più grande* è dedicato «a mia sorella Giuseppina, zia creatrice di giochi intelligenti per i suoi otto nipoti».

³⁷ L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., pp. 56-57. Il ricordo di questa vacanza a Pedara, sulle falde dell'Etna, ritorna in L. Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, in id., *Taccuino pedagogico*, cit. pp. 76-77.

³⁸ L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., p. 183.

³⁹ «Non me ne sono reso conto se non molto più tardi, ma io sono stato un 'esperimento pedagogico'. La matematica e le osservazioni scientifiche della mia scuola familiare sono state esattamente quelle dei "programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari" del 1° ottobre 1923, scritti sostanzialmente da mio padre, forse non senza la collaborazione di mia madre (almeno per la matematica). Quei programmi si ispiravano infatti alle *lezioni di didattica* (1912) [sic], nella quali si diceva che "la matematica è organo della cultura, necessario intrinsecamente a tutta la cultura, e in ogni gradi di essa, sia pur rudimentale"», L. Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, cit., p. 77.

⁴⁰ Lettera del padre a Lucio, 28 luglio 1934.

⁴¹ L. Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, cit., p. 76.

⁴² L. Lombardo Radice, *Il giocattolo più grande*, cit., p. 29.

Riflessi dell'autonomismo, del socialismo e del nazionalismo adriatici nell'esperienza e nella proposta educativa di Giuseppe Lombardo-Radice

Repercussions of Adriatic autonomism, socialism and nationalism in Giuseppe Lombardo-Radice's experience and educative proposal

ANDREA DESSARDO

Giuseppe Lombardo-Radice's idea of 'national education', focused in 1916 in his Lectures of General Pedagogy and then presented through the homonym journal («L'Educazione nazionale»), conveys having regularly frequented teachers and intellectuals from the Julian March, beginning from his wife Gemma Harasim and his lyceum professor Albino Zenatti.

KEYWORDS: NATIONALISM, AUTONOMISM, SOCIALISM, IRREDENTISM, JULIAN MARCH

Non è da sottovalutare l'influenza che dovette avere sul pensiero di Giuseppe Lombardo-Radice¹, principalmente attraverso la moglie Gemma Harasim², originaria di Fiume, e poi grazie ai colleghi di Trieste e dell'Istria ai quali ella lo introdusse, il vivo contatto con la cultura sviluppatasi tra gli italiani dell'Adriatico orientale. È ovvio che furono assai più i maestri adriatici ad appropriarsi delle idee del Lombardo-Radice, che a lui e a Gentile guardavano come a dei profeti di una redenzione intellettuale, ma noi abbiamo ragione di credere, dalla stessa lettura di alcune opere del pedagogista catanese, che la relazione fosse in qualche misura biunivoca, e che certe suggestioni in materia pedagogica e politica gli vennero proprio dalla familiarità con quegli ambienti, e già prima dello scoppio della Grande Guerra.

In particolare tali frequentazioni dovettero consentirgli di mettere a fuoco il concetto di «educazione nazionale», così centrale nella sua proposta pedagogica, e di coltivare l'interesse per la cultura popolare, che in contesti come quelli, caratterizzati da un marcato autonomismo, era particolarmente fiorente; ma probabilmente esse – oltre ovviamente alla lezione dell'amico Salvemini, alle critiche alla cultura dominante mosse dagli ambienti vociani³ (nei quali spiccavano figure di intellettuali giuliani come Scipio Slataper, Biagio Marin e i fratelli Stuparich⁴), e al sempre vivo interesse per il proletariato

del Mezzogiorno – influirono anche sul suo modo di concepire il socialismo, che nella Venezia Giulia in particolare (ma anche in Trentino, se solo si pensa a Cesare Battisti) aveva raggiunto forme organizzative ben più solide che in Italia, elaborando, sotto l’etichetta di “austro-marxismo”⁵, un pensiero originale attorno al cruciale principio di nazionalità. Una costruzione intellettuale che però, all’indomani della Grande Guerra, sarebbe ben presto crollata, travolgendo anche chi, come Giuseppe Lombardo-Radice, si era illuso di poter coniugare il patriottismo con la solidarietà umana e l’attenzione alle classi più deboli, tratti importanti delle sue idee politiche non solo giovanili.

L’interesse per la scuola ex austriaca fu, da parte di Lombardo-Radice, molto pronunciato nel dopoguerra⁶, cercando in essa dei modelli per un’ampia riforma della scuola in Italia; ma già prima, noi crediamo – ed è l’oggetto di questo specifico saggio – egli ne fu suggestionato, scorgendo nell’ottimo profilo delle scuole del microcosmo triestino, che il Comune direttamente controllava e attraverso cui faceva attivamente politica, e che la comunità cittadina, che in esse proiettava la possibilità della sua stessa esistenza culturale, tenacemente difendeva, un ideale educativo e un modello civile da perseguire e proporre anche nel Regno.

Albino Zenatti

Il primo triestino con cui verosimilmente Giuseppe Lombardo-Radice venne in contatto fu Albino Zenatti, il direttore del liceo di Messina dove egli si diplomò nel 1897. Dovette avere su di lui un notevole ascendente, segnandone l’interesse per l’educazione, se a lui (e al direttore del ginnasio di Adernò, dove aveva insegnato tra il 1903 e il 1904, Ulrico Menicoff) dedicò la sua prima opera di pedagogia, *Studi sulla scuola secondaria. Dalla scuola elementare alla scuola secondaria classica. Note di pedagogia e di didattica*⁷ che, stampato in sole duecento copie, era stato pensato come testo per le scuole di magistero e per insegnanti a inizio carriera.

Minore di un anno di Guglielmo Oberdan, con cui era in contatto, anche Albino Zenatti, nato a Trieste nel 1859 da genitori trentini, nel 1878 aveva disertato la coscrizione nell’esercito austro-ungarico, che in quell’anno occupava stabilmente la Bosnia-Erzegovina, per trovare riparo a Roma. Il pur fervido irredentismo di Zenatti, tuttavia, rimase convintamente nell’ambito dell’azione culturale senza deviare nella lotta armata o nel terrorismo, come capitato a Oberdan, impiccato nel dicembre 1882 per aver voluto attentare alla vita di Francesco Giuseppe in visita a Trieste.

Laureatosi in filologia romanza a Roma nel 1881, Zenatti fondò con un altro fuoriuscito triestino, Salomone Morpurgo, l’«Archivio storico per Trieste, l’Istria e il Trentino»⁸, rivista che rimase attiva fino al 1895, fino cioè agli anni in cui Lombardo-Radice frequentava il

liceo; nel 1884 aveva fondato, con lo stesso Morpurgo e con Tommaso Casini, anche la «Rivista critica della letteratura italiana».

A Messina Zenatti, dopo aver insegnato ad Arpino (in seguito sede anche di Giuseppe Lombardo-Radice), Lucca e Ferrara, era giunto nel 1894, fermandovisi in realtà per soli tre anni, perché nel 1897 fu trasferito a Catania e in seguito a Padova come provveditore agli studi e libero docente all'Università, concludendo la sua carriera nuovamente a Roma quale funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione, dove fu anche presidente dell'Ispettorato per le scuole medie.

Nell'Archivio⁹ del Museo della Scuola e della didattica dell'Università Roma Tre sono custodite lettere di Zenatti a Lombardo-Radice¹⁰ (non del secondo al primo) fin dal 5 ottobre 1902, cioè da poco dopo che Lombardo-Radice si era laureato ed era prossimo a perfezionarsi all'Istituto di studi superiori di Firenze¹¹: il neolaureato chiedeva al professore una raccomandazione, che gli fu data presso i provveditori agli studi D'Ambrosio e Cavazza. In seguito egli insegnò ad Aternò, ad Arpino, a Foggia e a Palermo, fino al trasferimento a Messina nel 1908, dove fu testimone del devastante terremoto¹² del 28 dicembre di quello stesso anno. Ed è questo il motivo per cui, preoccupatissimo, Zenatti gli scrisse il 4 gennaio 1909 per sapere come stava (in precedenza gli aveva mandato invano alcuni telegrammi), promettendo il suo personale interessamento per fargli avere degli aiuti (già l'indomani, 5 gennaio, gli comunicava l'invio di un vaglia da 200 lire quale sussidio per i docenti profughi).

Albino Zenatti non visse abbastanza da vedere realizzate le sue speranze d'irredentista: entrata infatti l'Italia in guerra¹³ il 24 maggio 1915, egli morì a Roma poche settimane più tardi, il 6 agosto, a soli 56 anni. Fece però in tempo a vedere suo figlio Enrico, arruolatosi volontario, entrare a Brentonico, là dov'era la casa di famiglia, con le truppe italiane.

Il rapporto con Giuseppe Lombardo-Radice era rimasto vivo fino all'ultimo: Zenatti gli aveva scritto infatti ancora il 13 marzo 1915 per invitarlo a dare il suo nome al comitato interventista e chiedendogli di coinvolgere quanti più colleghi accademici possibile. In quella stessa lettera il professore triestino-trentino accennava anche alla moglie di Lombardo-Radice, Gemma Harasim, che sapeva contraria alla guerra, sperando che nel frattempo si fosse fatta «ormai anch'essa irredentista».

La morte di Zenatti, proprio nel corso di quel conflitto da lui così lungamente atteso, colpì la sensibilità del giovane pedagogo siciliano: lo prova il fatto che, come risulta dalla lettera di risposta che il 2 dicembre 1915 gli scrisse la vedova, aveva pensato di dedicare alla sua memoria *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*¹⁴, opera che uscì nel 1916 con un'ampia parentesi (pp. 135-139) dedicata – ovviamente nel clima di esaltazione dovuto alla guerra

in corso - con ammirazione alla scuola delle province italiane dell'impero austro-ungarico, portata ai lettori del Regno come un esempio da imitare.

Gli scrisse la signora Caterina (Nina) Zenatti Covacich:

Le sono riconoscente per il pensiero che ha di dedicare il suo lavoro alla memoria del mio Caro [...]. Il mio Caro pensava molto alla organizzazione delle nuove scuole o meglio diremo delle scuole rinnovate secondo le leggi e programmi italiani, ma purtroppo la malattia Sua che già da mesi aveva fiaccato il fisico colla giunta [sic] del mio grave malanno di occhi non gli hanno dato il tempo di concretare nulla.

La signora si scusava di non poter mettere a disposizione gli appunti del marito, conservati nella casa di campagna. Di tale tema, ossia della possibile sintesi fra la scuola italiana e quella austriaca, ampiamente s'interessò nel dopoguerra Lombardo-Radice, ospitando su «L'Educazione nazionale» gli interventi di diversi maestri di Trieste e dell'Istria¹⁵.

Gemma Harasim e gli insegnanti di Trieste

Giuseppe Lombardo-Radice e Gemma Harasim si erano sposati a Fiume il 22 settembre 1910 dopo un breve fidanzamento. Si erano conosciuti l'anno prima, nel settembre 1909, al VII congresso della Federazione nazionale degli insegnanti di scuola media (FNISM)¹⁶ a Firenze, ma già da tempo erano corrispondenti: nel 1906, infatti, la maestra di Fiume aveva dato alle stampe, in sole centocinquanta copie pubblicate dal piccolo editore Novak della sua città, un libretto sull'insegnamento della lingua materna, problema molto sentito a Fiume, dove con l'italiano, lingua ufficiale del comune, convivevano l'ungherese e il tedesco, le lingue dello Stato, e il croato, comunemente parlato da buona parte della popolazione; senza contare il dialetto veneto usato nei rapporti quotidiani.

Fu probabilmente grazie a quella pubblicazione che la maestra ottenne una borsa di studio comunale per frequentare l'Università di Firenze tra il 1907 e il 1908. Sembra¹⁷ che il volume sia giunto fra le mani del suo futuro marito per vie tortuose: una copia fu inviata come omaggio a Benedetto Croce dal traduttore croato della sua *Estetica*, Riccardo Lenac, fratellastro di Gemma Harasim perché figlio del primo matrimonio della madre Antonia Lucich (il padre era morto nel 1873): e Croce lo inoltrò per competenza disciplinare a Lombardo-Radice, che ne dovette rimanere piuttosto colpito, dal momento che chiese all'autrice di collaborare ai «Nuovi doveri»¹⁸, la rivista che aveva da poco fondato: il 15 gennaio e il 15 febbraio 1908 furono pubblicate le *Esercitazioni di lingua*, il

successivo 29 febbraio il saggio *Civiltà italiana e civiltà ungherese* e poi altri scritti raccolti in seguito in *Lettere da Fiume*. La Harasim divenne anche un'attiva sostenitrice della rivista, contribuendo alla sua diffusione a Trieste e negli altri domini asburgici.

Da quanto risulta dall'archivio, i contatti tra i coniugi Lombardo-Radice e i maestri di Trieste e dell'Istria cominciarono già nel 1910, poco dopo il matrimonio: è del 27 ottobre la lettera con cui il presidente della Federazione regionale degli insegnanti italiani del Litorale austriaco, Luigi Granello¹⁹, inviava alla Harasim i primi tre numeri della neonata rivista «La Voce degli insegnanti»²⁰, esprimendo il desiderio che i colleghi Ferdinando Pasini e Mario Pasqualis²¹ inviassero propri contributi ai «Nuovi doveri». Ma anche altri, come Mario Todeschini, Marino Graziussi²², Giorgio Pitacco si sarebbero presto uniti al progetto.

Sempre nel 1910 Ferdinando Pasini, che aveva anch'egli frequentato l'Istituto di studi superiori di Firenze, pubblicò per le edizioni de La Voce l'opuscolo *L'Università italiana a Trieste*, per la cui diffusione in Italia chiese la collaborazione di Gemma Harasim²³: nelle sue *Lezioni di pedagogia generale* Lombardo-Radice lo citò come «uno dei migliori cittadini di Trieste»²⁴, invitando alla lettura della sua opera: «Non si percorrono quelle pagine senza sentirsi presi da reverente commossa gratitudine».

L'ideale dell'educazione nazionale

Lombardo-Radice venne a Trieste nel corso del 1912 e del 1913 a tenere dei cicli di conferenze alla Lega degli insegnanti, i cui resoconti furono pubblicati sulla rivista dei maestri triestini²⁵.

Erano gli anni della consacrazione di Lombardo-Radice: nel 1913 uscirono le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* e nel 1916 – ma in realtà il libro era in preparazione da diverso tempo – il già ricordato *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*. Sono le due opere più sistematiche del pedagogista, la *summa* delle sue idee in materia di educazione e di scuola: e nel secondo il concetto di «educazione nazionale» è enunciato fin dal titolo, indicato come meta di una possibile riforma, la più alta forma possibile di educazione.

Nonostante le ambizioni con cui, a guerra in corso, in un momento di grandi aspettative per il destino della nazione, il nostro diede alle stampe tale libro, sperando di ripetere il successo delle *Lezioni di didattica* di tre anni innanzi, la critica è piuttosto concorde nel ritenerlo un'opera non pienamente convincente (Ernesto Codignola definì ambo le opere, ma la seconda in particolare, «nate da un'ispirazione poco personale e faticosamente costruite»²⁶).

Delle debolezze intrinseche del suo lavoro sembrava cosciente lo stesso autore, che aprì la prefazione quasi scusandosi:

Questo volume di *Pedagogia generale* avrebbe dovuto presentarsi agli studiosi prima ancora delle *Lezioni di Didattica* (1913). Invece non solo appare dopo, ma anche alla distanza di più di tre anni da quelle.

E non senza perché. Giacché nella mia anima i problemi che si sono prima affacciati, e sui quali si accentua tuttavia il mio interesse, sono quelli che sorgono dalla viva pratica dell'insegnamento. Dove altri, in certa guisa, discende dalla filosofia alla scuola, io procuro di salire dalla scuola alla filosofia [...]. Anche questo nuovo libro, che nasce dal bisogno della pura teoria, è tuttavia pieno di echi della mia vita d'insegnamento e di padre²⁷.

Soprattutto però ammetteva, con onestà, che la pubblicazione nel 1913 del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* di Gentile («opera fondamentale per chiunque intenda elaborare con serietà il concetto dell'educazione»²⁸) l'aveva indotto a un ripensamento, portandolo a riconsiderare alcune affermazioni alla luce di quanto illustrato da «quel mio amico e fratello spirituale» verso il quale si poneva «in atteggiamento interiore di scolaro», e perciò a rimandare l'uscita.

Più avanti, illustrando il significato del titolo dell'opera, scriveva che «il mio breve trattato si può considerare tutto, da cima a fondo, una teoria dell'educazione *familiare*, e *nazionale*, e, parimenti, dell'educazione *sociale* e *umana*, in universale»: il suo era un contributo «al concetto della nazionalità dell'educazione» che, coltivando «l'aspirazione di suggerire coll'esempio – sia pure inadeguatissimo! – una più larga trattazione del tema (tanto trascurato fin oggi nei testi scolastici) “la nazione educatrice”»²⁹, si rifaceva espressamente alle lezioni di Gioberti e Mazzini.

La prefazione si chiudeva con un'appassionata dedica non a Zenatti, come inizialmente previsto, ma alla Patria e a tutti i soldati che stavano combattendo al fronte:

Per Loro, per Lei queste pagine: perché per Loro e per Lei si deve muovere d'oggi in avanti il nostro pensiero nella scuola, che è nazionale non perché *in* una nazione ma perché *della* nazione, della grande madre nostra; creatura della sua storia; creatrice, per la sua parte, del suo avvenire.

Concludeva:

La nostra Patria è l'umanità stessa della patria; vive e vuol vivere in spirituale collaborazione colle altre patrie, se esse non si fanno negatrici della sua vita³⁰.

Tali premesse furono amichevolmente rimbrottate, come ricorda H.A. Cavallera, dallo stesso Giovanni Gentile in una lettera del 13 aprile 1916 (la prefazione porta la data del 15 marzo): «Qualche dubbio ho sulla felice riuscita del proposito che vedo annunciato nel titolo del libro e nella prefazione: circa la nazionalità dell'educazione, come concetto fondamentale della dottrina che intendi svolgere. Temo che guardando a cotesta mira tu possa rimanere irretito in concetti empirici, poco consistenti, che ti costringano ad accomodamenti di pensiero impacciati ed oscuri»³¹.

Concentrandoci sul concetto di "nazionalità dell'educazione", è chiara, anche per altri riferimenti interni che saranno richiamati, l'importanza che ebbero nella messa a fuoco le relazioni intessute ormai da anni con i maestri e gli intellettuali d'oltreconfine, che in alcuni casi – ciò vale soprattutto per fiumani come Enrico Burich³² ed Edoardo Susmel³³, come testimonia la loro corrispondenza – egli aiutò e sostenne quando si rifugiarono in Italia.

Nel rileggere l'opera che avrebbe dovuto essere il fulcro del pensiero pedagogico lombardiano e costituirne il fondamento, non si può non trovarsi d'accordo con Gentile nel rilevarne la sostanziale debolezza epistemologica che, possiamo dire, è però già inscritta nella stessa natura così sfuggente della nazione, che a tutti forse pare di comprendere a senso, nell'esperienza di tutti i giorni come si trattasse di un dato naturale, ma che a una più attenta analisi si sottrae all'osservatore, prestandosi perciò a differenti interpretazioni³⁴. Insomma, Lombardo-Radice fondava le sue teorie pedagogiche sulla sabbia delle mutevoli vicende umane anziché sulla roccia di un'ontologia che ambisse a essere universalmente valida. Ne era consapevole, ben sapendo di non potersi dire "un filosofo", «perché – come scrisse in una famosa lettera alla direttrice di *"Das werdende Zeitalter"* Elisabeth Rotten – tutto ciò che ho scritto e operato si è sempre ispirato alla esperienza della vita dei giovani che ho acquistato nella famiglia e nella scuola, e alla intuizione della coscienza educativa dei maestri italiani»³⁵.

Questo suo fondare le teorie sull'esperienza anziché cercarne le ragioni universali era perseguito con cognizione di causa, alla luce della lezione di Croce, come sostiene G. Giraldi:

Egli aveva lungamente meditato sulla estetica di Croce; da essa aveva appreso, e se ne era convinto, che l'arte è espressione dell'individuale, che è lirica, cioè espressione di sentimenti in forme; e i sentimenti sono proprio l'intrasferibile, il mio, il tuo, quello che appartiene in esclusiva al me. Ecco qui

una grave difficoltà: o si rinuncia all'arte, o si rinuncia all'educazione. L'arte, infatti, insiste e poggia sul me (è espressione del mio io particolare); come si può amare l'arte e insieme consacrarsi al mondo universale?³⁶

Mentre «per il Gentile – ragiona ancora G. Giraldi – era dottrina valida che lo Stato è persona, anzi l'unica persona autentica, perché espressione dell'universale, ipostasi storica del soggetto unico»³⁷. Tale posizione Lombardo-Radice non accolse, vedendo nella nazione (e nello Stato) solo un mezzo per il raggiungimento dell'autocoscienza di una comunità e, individualmente, dei suoi componenti, uno strumento cioè per la conquista della propria libertà.

Evidentemente Lombardo-Radice faceva derivare l'idea di "educazione nazionale" dal Fichte dei *Discorsi alla nazione tedesca*, ma vagliandola alla luce di un pensiero sociale-umanitario, che rimase vivo in lui anche dopo il distacco dal Partito socialista³⁸.

È interessante osservare come tra le poche note delle *Lezioni di pedagogia generale*, ampio spazio fosse dedicato a una citazione dal libro di Balbino Giuliano³⁹ appena uscito (è anch'esso del 1916), *Il primato di un popolo*, una riflessione, ovviamente, tra Gioberti e Fichte. È interessante perché, fra tante opere cui avrebbe potuto attingere, s'ispirò proprio all'ultima pubblicata, probabilmente in virtù dell'affinità intellettuale tra i due uomini. Tanti appaiono infatti, in quella contingenza, i punti di contatto con Giuliano, che sarebbe poi stato, dal 1929, proprio il primo ministro dell'Educazione nazionale, dopo la ridefinizione della denominazione del dicastero. Anche Balbino Giuliano, come Lombardo-Radice, fattosi convinto interventista, stava in quel tempo abbandonando le vecchie idee socialiste, anche lui grazie all'amicizia con Salvemini⁴⁰.

Del socialismo di Lombardo-Radice Roberto Mazzetti ha scritto:

Era un socialismo sensibile ai valori della democrazia come ai valori della vita nazionale, un socialismo in cui aveva una grande eco la voce del Gioberti e del Mazzini. Questo socialismo si esprimeva in termini di educazione popolare, prima, e poi nazionale. Difendeva il programma di Crispi per la diffusione della italianità all'estero e, specialmente, per la penetrazione italiana nel bacino del Mediterraneo, mediante la scuola e i commerci⁴¹.

Marino Raicich (anch'egli di Fiume e anch'egli, come Lucio Lombardo-Radice, che accolse queste sue riflessioni sulla sua rivista, legato al PCI), ritenendo «puerile e forse non ortodosso» il socialismo lombardiano, richiama alcune parole dello stesso Lombardo-Radice, che nel 1909, sui «Nuovi doveri», scriveva che «sotto la cenere del materialismo

storico predicato dai nostri uomini della prima fase della loro affermazione politica, covava il fuoco dell'aspirazione morale, idealistica, all'eguaglianza»⁴².

Il socialismo adriatico

A nostro parere, alla luce della vicenda biografica di Giuseppe Lombardo-Radice, quel suo particolare modo di declinare il socialismo fu il frutto dell'incontro con il mondo adriatico, soprattutto con la moglie, la quale, come già si è accennato, fu, a differenza del marito, contraria all'intervento militare dell'Italia e, sebbene culturalmente italiana, non ostile alla cornice sovranazionale dell'impero austro-ungarico. Le sue successive scelte politiche, con l'attiva partecipazione alla Resistenza, e le vicende della sua famiglia, suffragano questa impressione: e con ciò ci riferiamo sia alle ben note idee dei figli, sia a quelle della famiglia d'origine. Ricordiamo infatti che il suo fratellastro già citato in queste pagine, Riccardo (Rikard) Lenac, ebbe un ruolo di primo piano nella vita politica di Fiume: militante del partito croato – aveva studiato a Zagabria –, alla fine della guerra fu designato come rappresentante del Regno dei Serbi, Croati e Sloveni alla guida della città, fino all'occupazione italiana, rappresentando al cognato – immaginiamo un po' in imbarazzo – tutta la complessità del problema nazionale e della convivenza di anime diverse nel medesimo territorio.

Com'è noto, il socialismo austriaco⁴³ si era da tempo occupato della cosiddetta *Nationalitätsfrage*⁴⁴, la questione nazionale, che appariva come uno dei problemi più urgenti all'interno del nesso statale asburgico. Il congresso celebrato dal partito nel 1899 a Brünn (Brno, in Moravia) aveva indicato, nelle sue tesi, la via da perseguire: in breve, si era auspicata la trasformazione dell'impero in una federazione su base etno-nazionale, cioè modificando i confini storici dei diversi *Kronländer* sì da farli coincidere, per quanto possibile, con le aree d'insediamento dei diversi gruppi nazionali, garantendo a ciascuno la completa autonomia, con elezioni a suffragio universale «diretto ed eguale» (e non censitario, come invece avveniva). Mantenendo la cornice sovranazionale dell'impero, i socialisti altresì rifiutavano l'idea di una lingua ufficiale dello Stato (il tedesco). Tali idee furono nello stesso 1899 illustrate anche nell'opera di Karl Renner *Staat und Nation*⁴⁵.

Un simile approccio portava a vedere nelle singole nazioni un vettore d'emancipazione, anziché uno strumento a servizio dell'imperialismo: sia collettivamente per le cosiddette "nazioni senza storia", sia individualmente per gli uomini delle classi subalterne; nella concezione di Renner «le nazioni rappresentavano una realtà di tipo "naturale" (e quindi prepolitico), da organizzare nella forma di *Körperschaften* autonome substatuali»⁴⁶.

Se assumiamo come valido il concetto della naturalità del principio di nazionalità e lo leggiamo – come Lombardo-Radice, in quanto neoidealista, faceva – alla luce del pensiero di Hegel, possiamo comprendere anche l'operazione intellettuale del pedagogo siciliano, incline a cercare l'universale per induzione dal dato dell'esperienza. G. Giraldi la spiega così: «La Natura è [...] concretizzazione dei concetti, cioè degli universali (e Idea significa universale); ma è anche qualcosa di relativo, di inadeguato, di aperto verso altro, all'infinito, in una serie senza fine di realizzazioni»⁴⁷.

Tornando ai socialisti austriaci, però, dobbiamo notare con M. Cattaruzza le aporie che il programma di Brünn portava con sé:

Il principio per cui la nazione era sciolta da qualsiasi riferimento territoriale aveva per corollario la dissociazione tra fedeltà alla nazione e, rispettivamente, allo Stato. Esso poteva quindi costituire il retroterra per un patriottismo statale sovranazionale, superiore a quello nei confronti della nazione, come nel caso di Renner, ma con altrettanta coerenza teorica avrebbe potuto pilotare la nazione culturale al di fuori del contesto statale dato. Di fatto, il congresso di Brünn non riuscì a risolvere in modo soddisfacente il problema dell'assetto nazionale nell'ambito dello stato asburgico⁴⁸.

In effetti, nonostante la linea ufficiale del partito indicasse la via dello Stato sovranazionale, ciò non impedì che, specie fra i popoli slavi, le diverse sezioni socialiste si aprissero progressivamente all'idea del raggiungimento della piena sovranità nazionale o attraverso l'indipendenza, se non vi era uno Stato cui far riferimento o, come nel caso degli italiani, con l'unificazione alla propria madrepatria. Basti pensare che, dal 1907, su pressione dei cechi, il gruppo parlamentare socialdemocratico a Vienna si organizzò in *club* su base nazionale.

La conoscenza diretta da parte di Giuseppe Lombardo-Radice degli ambienti socialisti adriatici viene confermata dalle affettuose lettere scambiate con Aldo Oberdorfer⁴⁹, triestino laureato in Lettere a Firenze, amico di famiglia di Gemma Harasim di cui frequentava la casa a Fiume, di provata fede socialista, arruolatosi volontario nell'esercito italiano, nel quale venne impiegato come traduttore, e poi insegnante all'istituto tecnico di Chieti. Egli che, ebreo, nel 1938 sarebbe stato allontanato dall'insegnamento e sarebbe poi morto nel 1941 nel campo di concentramento di Lanciano, nel 1922 scrisse un opuscolo su *Il socialismo del dopoguerra a Trieste*⁵⁰, nel quale così parlava di come era stato quel movimento ormai prossimo a dissolversi sotto i colpi della violenza squadrista:

Socialismo autentico, senza fraseologia rivoluzionaria, senza vanterie, senza esuberanze; qualche volta lievemente troppo parlamentare; ma sempre rigidissimo nell'affermazione dei suoi principi;

sempre classicamente anticollaborazionista. Socialismo materiato di cifre, tedescamente rispettoso delle statistiche; lento nel decidere e nell'operare, ostinato nel difendere il già fatto; metodico e senza slanci sentimentali, ma senza freddezze ciniche; ricco di contenuto ideale, ma in guardia sempre per dominare i propri impulsi e per indirizzarli con netta coscienza dei mezzi e del fine⁵¹.

Mentre a Trieste, città a forte vocazione industriale e con una classe operaia ben organizzata⁵², i socialisti, guidati dal 1902 da Valentino Pittoni, si mantennero sempre scrupolosamente fedeli al programma sovranazionale, tale linea faceva molta più fatica a venir rispettata in Istria, terra prevalentemente rurale, dove gli stabilimenti industriali erano molto concentrati (perlopiù a Pola e in poche altre cittadine) e dove molto sentito era il *cleavage* tra città e campagna, che spesso coincideva con la divisione nazionale tra italiani e croati o sloveni.

In un opuscolo del 1905, *Socialismo e questioni nazionali in Istria*, per esempio, il dirigente di Visinada Giuseppe Tuntar⁵³, destinato nel 1921 a venir eletto al Parlamento di Roma nelle file del neonato Partito comunista⁵⁴ (unico italiano nel collegio di Gorizia) e successivamente, nel 1940, a morire esule politico in Argentina, osservava come, in risposta alla diffusione della propaganda clericale tra i contadini croati, proprio nella difesa delle maggioranze consiliari italiane nei comuni e in genere nel sostegno alla cultura italiana nella regione, vi potevano essere le premesse per l'affermazione del socialismo in Istria⁵⁵.

Un'altra voce autorevole del socialismo istriano, certamente nota a Gemma Harasim e quindi, almeno di fama, a Giuseppe Lombardo-Radice, era quella della maestra di Albona Giuseppina Martinuzzi⁵⁶, per la quale invece «l'affratellamento dei due proletariati nel reciproco rispetto delle rispettive lingue, era non solo l'unico mezzo per fare uscire l'Istria dalla propria secolare arretratezza e miseria, ma anche la sola possibilità di sopravvivenza, sul lungo periodo, della cultura italiana nell'area»⁵⁷. Così ella spiegava la missione del socialismo:

Il socialismo nulla vuol distruggere di ciò che la natura ha fatto; quindi neppur potrebbe occuparsi a far sparire taluna delle lingue la cui verità è bellezza, è ricchezza multiforme del pensiero: vuole anzi che ognuna si svolga liberamente secondo il genio dei popoli, e sia ad essi strumento di progrediente civiltà e mezzo naturale di care soddisfazioni: vuole che tutte siano rispettate come da tutti gli onesti si rispettano gl'intimi vincoli della famiglia⁵⁸.

Commenta Cattaruzza: «In questo scritto, Giuseppina Martinuzzi sviluppa fino alle estreme conseguenze la concezione culturale-linguistica della nazione, permeandola di

quell'egualitarismo umanistico che costituì la nota originale del socialismo della maestra albonese e che lo distinse dall'internazionalismo, per altri versi simile, di Valentino Pittoni, nel quale, tuttavia, la ricezione del programma di Brünn appare più meccanica, legata ad una visione strettamente (talora angustamente) economicistica»⁵⁹. Può essere utile sapere che la Martinuzzi era approdata al socialismo da giovanili simpatie mazziniane. Nota ancora Cattaruzza a proposito delle idee dei socialisti istriani: «Paradossalmente, nella loro eterodossia, esse finivano, tuttavia, per rispecchiare fedelmente la realtà di fatto dei rapporti nazionali nell'ambito della socialdemocrazia in Austria, caratterizzati da forti tensioni, pregiudizi e tendenze centrifughe»⁶⁰.

Un modello cui guardare

L'auto-organizzazione dei diversi gruppi nazionali, la loro a volte aspra concorrenza nelle regioni mistilingui, era un processo già da tempo in atto in Austria-Ungheria⁶¹, lottando le diverse fazioni per contendersi il governo di comuni e diete provinciali. Ecco quindi l'ampio fiorire di associazioni e leghe patriottiche, e soprattutto il grande impegno, economico e organizzativo, sul fronte dell'istruzione, davvero una delle principali preoccupazioni delle amministrazioni locali⁶². Mancando un territorio cui fare riferimento, uno Stato a tutela dei propri interessi nazionali, la patria, in molti contesti – di certo a Trieste – si era trasformata in un'idea, un'idea da abitare e difendere⁶³.

Ammirato, Lombardo-Radice esponeva nelle *Lezioni di pedagogia generale* i numeri della battaglia condotta dal Comune di Trieste sul fronte dell'istruzione: «Trieste [...] riusciva a triplicare in dieci anni (1900-1910) il suo contributo alla lotta scolastica, spendendo esattamente il doppio della libera Milano»⁶⁴. E ancora: «Intere provincie italiane del regno con popolazione doppia o tripla di quella pertinente a Trieste spendevano per le scuole, nella stessa epoca, somme di gran lunga inferiori a quella ch'essa profondeva. Colle sue sole forze Trieste riduceva l'analfabetismo da circa il cinquanta per cento (intorno al 1866) a meno del dieci per cento (intorno al 1910)». Ed è dalle cifre di tale competizione per la sopravvivenza, che l'autore ricavava, proseguendo il ragionamento che sosteneva l'impianto del libro, il diritto allo Stato nazionale ai fini della piena realizzazione della personalità individuale.

Se lo Stato non fosse un libero porsi della volontà comune dovrebbe concepirsi non come l'atto della coscienza individuale che si fa umana (lo Stato = noi tutti, che poniamo in essere il meglio di noi nella vita comune); ma come un potere sovraordinato, opposto ed estraneo agli individui: una forza coattiva.

Non sarebbe la stessa vita individuale, che si completa nell'organismo spirituale della comunità (o la vita della comunità come esplicazione della coscienza individuale, che si arricchisce perché si ritrova nelle altre coscienze), ma la negazione della libera unificazione degli individui e delle associazioni loro. Perciò lo Stato, come ideale, non può essere che patria o nazione. Repugna alla coscienza morale pensarlo come sovranità che non derivi da coloro che lo compongono, e non sia espressione della loro consapevolezza⁶⁵.

Ma possiamo ancora citare: «Nemmeno la patria ci fa quello che siamo, se non in quanto una data forma della vita nazionale noi l'accettiamo come necessaria, e la vita nazionale vogliamo elevare a forme superiori, in cui si realizzi una più alta coscienza. L'italianità mia non è quella che ricevo, ma quella che mi faccio e che sospiro a più alto grado di volere»⁶⁶.

Il dopoguerra

Aldo Oberdorfer, nel già citato libretto su *Il socialismo del dopoguerra a Trieste*, parlando del suo impegno educativo, amaramente concludeva, vedendo il partito dividersi e divenire oggetto di persecuzione politica: «Il progetto socialista, di pacifica evoluzione attraverso l'educazione, è saltato, di esso non rimane neanche l'apparenza»⁶⁷.

Giuseppe Lombardo-Radice, pur se ormai da anni allontanatosi dal socialismo della sua giovinezza catanese, non rimase completamente insensibile alla fine di quel modello.

Si era arruolato volontario dopo la perdita di ben due fratelli in combattimento, aveva organizzato il Servizio "P" di Propaganda⁶⁸ insieme al generale Enrico Caviglia (per Codignola «indubbiamente il suo capolavoro educativo»⁶⁹), era stato il primo ufficiale dell'esercito italiano a entrare a Fiume. E già in quella situazione, probabilmente, cominciò a rendersi conto che l'ideale patriottico che aveva vagheggiato, intravedendo in esso la possibilità della piena libertà della persona, andava pervertendosi, forse in maniera inevitabile, in un progetto violento e illiberale, che negli slavi non vedeva più, mazzinianamente, dei popoli fratelli, ma dei nemici da eliminare, almeno culturalmente.

Nell'agosto del 1919 Giuseppe Lombardo-Radice ad Abbazia, centro di villeggiatura sulla costa nordorientale dell'Istria a pochi chilometri da Fiume, fu chiamato a dirigere un corso d'aggiornamento⁷⁰ per i maestri in servizio in Istria, a Fiume e in Dalmazia organizzato dall'Ufficio scolastico per le Nuove Province (altri analoghi furono organizzati, nella Venezia Giulia, a Grado e a Trieste, dove direttore fu Giovanni Gentile⁷¹, e in Trentino a Riva del Garda, Cavalese e Cles): vi presero parte circa duecentocinquanta insegnanti, tra cui ben settantotto fiumani⁷².

Su «La Gazzetta del popolo» del 10 settembre 1919 Orazio Pedrazzi, in seguito addetto stampa di d'Annunzio, commentò la chiusura del corso di Abbazia in termini entusiastici: «Ho incontrato stamane in una gran stanza d'albergo tedesco la vittoria italiana. Anzi, la civiltà italiana». Uno dei docenti aveva confidato al giornalista «che in nessuna Università aveva mai avuto un pubblico così interessante come questo. È gente che ascolta non per passare all'esame, poiché l'esame non c'è, ma per imparare. Sono allievi venuti a sentir parlare di una cosa che venerano e per cui tanti anni hanno sospirato e sofferto»⁷³.

Anche Lombardo-Radice, inevitabilmente, cedette un po' alla retorica. Così aprì infatti la sua prolusione al corso: «Mi par di compiere un rito sacro, tanto sacro che per esso posso dimenticare per un momento la mia pochezza, come sacerdote che pur dicendo "non sum dignus", celebra il suo ufficio»⁷⁴. Parlando a quei maestri – alcuni dei quali già conosceva – ricordava come la sua generazione fosse cresciuta nel mito di un Risorgimento da portare a termine: «Gli studi ci diedero via via una coscienza storica che ci imponeva la liberazione delle vostre terre come il dovere supremo, la scuola ci fece assertori del diritto nazionale, mostrandoci in esso il diritto umano, universale perché solo nella libertà della patria è la possibilità di collaborare a una migliore vita umana e alla civiltà del mondo». In queste parole riecheggiano tanti dei concetti da lui già espressi ne *L'ideale educativo e la scuola nazionale*. «Voi – continuava – ci foste sempre i più cari dei nostri fratelli, perché eravate il vivente simbolo del nostro ideale; voi ci deste i palpiti del più puro orgoglio di italiani, mostrandoci con quali tenaci virtù di sacrificio resistevate». La recente esperienza in grigioverde poi gli ispirò questo parallelo tra il maestro e il soldato, un concetto che avrebbe ripreso nella ben nota prolusione al suo corso all'Università di Catania, *Dopo Caporetto*⁷⁵:

Soldati, difendiamo l'esistenza stessa della nazione; ma in tanto la difendiamo in quanto ci domini la fede nel valore di ciò che difendiamo; maestri, in sostanza difendiamo la vita nazionale, in quanto formiamo anime nuove meglio dotate, e sempre più capaci di una ricca partecipazione alla vita del paese nazionale che è unità inseparabile di tutti i valori in cui il valore dello spirito crea tutti gli altri e dà ai cittadini la fede per la quale la patria si ama e alla patria si offre lavoro, dolore e sacrificio. Perfezionando la vostra cultura, affiatandola più completamente a quella da cui essa deriva come ramo da tronco, voi dunque riaffermate il vostro carattere di difensori morali della patria, facendovi educatori più sensibili e desti.

Ad ascoltarlo, tra i maestri, c'era anche Rodolfo Corenich, già presidente del gruppo di Pola della Lega Nazionale⁷⁶, che gli scrisse chiedendo di poter collaborare alle sue riviste:

Illustre professore, io La sento ancora con il cuore di Abbazia, dov'io pendeva dalla sua bocca eccitatrice alla bontà, alla indulgenza, all'amore di Patria; io vedo ora la Sua forte figura ergersi sulle folle e spargere il seme dell'anima Sua nei cuori pronti ad accoglierlo in un desiderio ansioso di rassomigliare a Lei⁷⁷.

Non risulta che, in seguito, Corenich abbia mai scritto per «L'Educazione nazionale»⁷⁸, a differenza di altri suoi colleghi istriani e triestini cui il direttore diede volentieri spazio⁷⁹, e che si fecero promotori dell'incontro fra la tradizione educativa austriaca e quella italiana, alla cui possibile sintesi Lombardo-Radice guardò con fiducia intravedendovi la chiave per realizzare la riforma della scuola di cui in Italia da tanto tempo si discuteva: non deve perciò stupire l'adesione massiccia dei giuliani (abbiamo contato ben ventisette nomi⁸⁰, tra cui Giani Stuparich⁸¹, lo stesso Corenich e i già ricordati Pasini, Pasqualis e Todeschini, che si celava dietro lo pseudonimo di Morello Torrespini) all'*Appello per un Fascio di Educazione nazionale* promosso dalla rivista il 15 gennaio 1920.

Il perché Corenich non collaborò con la rivista sta forse in un quaderno⁸² – trenta pagine manoscritte – conservato tra le carte portate a casa da Lombardo-Radice dal corso di Abbazia. Forse le idee espresse in quel quaderno lo allarmarono, prefigurandogli ciò che sarebbe in effetti accaduto nei successivi due decenni, col rischio di passare per cattivo maestro. A lui che, pur fervido patriota, aveva sempre predicato la fratellanza tra i popoli, Corenich forniva una sorta di manuale operativo per la snazionalizzazione dei croati e degli sloveni, sulla base dell'esperienza da lui stesso maturata nei primi anni del suo magistero giovanile a Sanvincenti, piccolo centro dell'Istria interna, e alla luce di quanto successo a Promontore, dove, a suo dire, la snazionalizzazione era ampiamente riuscita:

Feci d'accordo col parroco una lista di tutti i fanciulli del comune obbligati per legge alla frequentazione della scuola popolare. Ne risultarono circa trecento, dei quali duecentocinquanta non godevano del beneficio della scuola. Si sarebbe potuto obbligarli, sempre in base alla legge, a frequentare la scuola italiana esistente, unica e sola, a Sanvincenti. E s'incominciò a lavorare a tal fine. All'apertura dell'anno scolastico capitarono ragazzini da Smogliani e da Cranzetti che non sapevano un ette d'italiano. Ebbene, dopo sei mesi io non aveva da fare nessuna fatica per farmi intendere anche da loro. Avevano imparato la lingua, molto più che da me, dai loro condiscepoli.

E quindi riassumeva:

Per riuscire efficacemente nella diffusione della lingua e della cultura italiana nella parte slava della Venezia Giulia è necessario:

1. La creazione in ogni villaggio slavo, o centro maggiore, di un primo nucleo di persone simpatizzanti per l'Italia e per tutto ciò che riguarda la cultura, l'arte, la lingua e la politica italiana;
2. che questo nucleo di persone domandi per i propri figli l'istituzione nel villaggio di una scuola italiana;
3. l'accoglimento sollecito di tale domanda da parte delle autorità e la conseguente erezione della scuola;
4. che accanto la scuola elementare sorga tosto il giardino d'infanzia;
5. rimettersi per la scelta dei maestri a persone competenti dell'Istria, di Trieste e del Goriziano.

Dal maestro dipende tutto; unicamente dal maestro, starei per dire... Affidare a degli uomini d'animo troppo docile la scuola italiana d'un villaggio slavo o ad un ragazzo melanconico è un voler rendere inefficaci anche tutti gli altri fattori che, indipendentemente dall'educazione puramente scolastica, tendono alla unificazione etnica di uno stato nazionale.

Se, venendo alle conclusioni, riteniamo che dall'incontro col mondo adriatico Giuseppe Lombardo-Radice abbia tratto, o perlomeno rafforzato, alcune delle sue idee politiche e pedagogiche, d'altro canto si deve riconoscere che lui, come tanti altri democratici della sua generazione, non fu capace di tenere a bada la carica di violenza che quel contesto intimamente portava con sé, pronto ad esplodere. Il fascismo avrebbe fatto solo da detonatore.

Uno studioso americano, D.I. Rusinow, ritiene che anche il nascente fascismo introiettò il male che l'italianità adriatica aveva nei decenni maturato: «I portatori di questa infezione erano gli avventurieri giuliani, molti dei quali veterani del vecchio ordine, che diedero qualcosa di essenzialmente austriaco al fascismo italiano»⁸³.

Amare conclusioni

Parafrasando Rusinow, ci sembra di poter dire che anche «l'ideale educativo» messo a fuoco da Giuseppe Lombardo-Radice e il suo aver intravisto nel principio di nazionalità un fattore d'emancipazione e di realizzazione personale, abbiano caratteristiche «essenzialmente austriache», che egli fece sue più o meno consapevolmente attraverso la lunga frequentazione con gli ambienti intellettuali e magistrali degli italiani d'Austria (e d'Ungheria, se ci riferiamo a Fiume).

Guardando però retrospettivamente alla parabola lombardiana, dobbiamo amaramente constatare che, stando così le cose, di quel mondo culturale il pedagogista catanese introiettò le strutturali debolezze e le nevrosi, che avrebbero portato quei territori a perdere in pochi decenni il loro carattere tradizionalmente plurale e, perciò, a snaturarsi, piuttosto che a trovare la radice della propria identità, diventando, come hanno detto A. Ara e C. Magris parafrasando K. Kraus, «una sensibile stazione meteorologica per la fine del mondo»⁸⁴, «un sensibilissimo avamposto [della] crisi della cultura e [della] cultura della crisi»⁸⁵, al punto che «la grande stagione della cultura triestina, ovvero il periodo precedente la prima guerra mondiale, inizia con una presa di coscienza e con una denuncia di un proprio vuoto spirituale»⁸⁶.

Ecco, ci pare che Lombardo-Radice, sincero estimatore di quel piccolo mondo adriatico, non si sia reso conto che quell'apparente fioritura era in realtà «il tentativo di trasformare un tramonto in un'aurora», poiché proprio «in quegli anni Trieste iniziava la sua vera storia culturale e contemporaneamente concludeva la sua stagione storica più vitale»⁸⁷.

ANDREA DESSARDO

European University of Roma

¹ Cfr. I. Picco, *Giuseppe Lombardo-Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1954; R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958; S. Hessen, *L'idealismo pedagogico in Italia. Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice*, Armando, Roma 1960, pp. 59-90; G. Parente, *Giuseppe Lombardo-Radice apostolo delle scuole nuove*, Gugnali, Modica (RG) 1961; G. Giraldi, *Lombardo-Radice tra poesia e pedagogia*, Armando, Roma 1965; C. Ingraio, L. Lombardo-Radice (a cura di), *Giuseppe Lombardo-Radice nel trentesimo della morte. Studi, testimonianze, inchiesta, documenti, lettere inedite, biografia, ricordi fotografici*, in «Riforma della scuola», XIV (1968), 8-9; O. Comandè, *Contributo allo studio della didattica di Giuseppe Lombardo-Radice*, Kefa-Lo Giudice, Palermo 1968; G. Cives, *Giuseppe Lombardo-Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, La Scuola, Brescia 1973; P. Riggio, *La verifica dell'idealismo in Giuseppe Lombardo-Radice e Sergio Hessen*, Palma, Palermo 1974; U. Margiotta, *Giuseppe Lombardo-Radice tra attualità pedagogica e irrisoluzione storica*, Parallelo 38, Reggio Calabria 1975; I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, Gallo Cedrone, L'Aquila 1980; E. Sordina, *Il pensiero educativo di Giuseppe Lombardo-Radice*, La Goliardica, Roma 1980; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo-Radice: "critica didattica" o "didattica critica"?*, La Nuova Italia, Firenze 1983; L. Bruno (a cura di), *L'impegno culturale e pedagogico di Giuseppe e Lucio Lombardo-Radice*, CUECM, Catania 1987; G.M. Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive: Giuseppe Lombardo-Radice, Mario Casotti, Lamberto Borghi, Riccardo Bauer*, Mursia, Milano 1989; G. Cives, *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo-Radice a Tina Tomasi*, Laterza, Bari 1994; N. Sistoli Paoli, *Giuseppe Lombardo-Radice e la didattica critica*, Giunti, Firenze 1996; A.M. Colaci, *Gli anni della riforma: Giuseppe Lombardo-Radice e «L'Educazione nazionale»*, Pensa Multimedia, Lecce 2000; L. Cantatore, *ad vocem*, in DBE.

² N. Sistoli Paoli (a cura di), *Gemma Harasim. L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Aracne, Roma 2009; F. Borruso, *ad vocem*, in DBE.

³ Vedi, tra l'altro: E. Gentile, «La Voce» e l'età giolittiana, Pan, Milano 1972; G. Marchetti, «La Voce». *Ambiente, opere, protagonisti*, Vallecchi, Firenze 1986; L. Mangoni, *L'interventismo della cultura. Intellettuali e riviste del fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1974; Ead., *Civiltà della crisi. Cultura e politica in Italia tra Otto e Novecento*, Viella, Roma 2013; U. Carpi, «La Voce»: *letteratura e primato degli intellettuali*, De Donato, Bari 1975; E. Garin, *Intellettuali italiani del XX secolo*, Editori Riuniti, Roma 1974; E. Gentile,

«La Voce» e *l'Italia giolittiana*, Pan, Milano 1972; G. Prezzolini, *Il tempo della Voce*, Longanesi, Milano 1960; S. Zeppi, *Il pensiero politico dell'idealismo italiano e il nazionalfascismo*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

⁴ Cfr. R. Pertici (a cura di), *Intellettuali di frontiera. Triestini a Firenze (1900-1950). Atti del Convegno (18-20 marzo 1983)*, Leo Olschki, Firenze 1985.

⁵ N. Leser, *Teoria e prassi dell'austromarxismo*, Mondo-Operaio, Milano 1978.

⁶ Vedi A. Dessardo, *Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo-Radice*, Meudon, Trieste 2018.

⁷ G. Lombardo-Radice, *Studi sulla scuola secondaria. Dalla scuola elementare alla scuola secondaria classica. Note di pedagogia e di didattica*, Battiato, Catania 1905.

⁸ D. Goldin Folena, *Albino Zenatti e l'«Archivio storico per Trieste, l'Istria e il Trentino»*, in M. Allegri (a cura di), *Rovereto in Italia dall'irredentismo agli anni del fascismo, 1890-1939*, Accademia roveretana degli Agiati, Rovereto (TN) 2002, pp. 359-378.

⁹ I. Picco, A.M. Masi, M. Castellazzo (a cura di), *Archivio Giuseppe Lombardo-Radice. Catalogo*, Armando, Roma 2004.

¹⁰ Archivio GLR, Corrispondenza, Z.12-1.

¹¹ A. Dei (a cura di), *L'Istituto di Studi Superiori e la cultura umanistica a Firenze*, Pacini, Pisa 2016.

¹² Sull'argomento v. p.e.: J. Dickie, *Una catastrofe patriottica. 1908, il terremoto di Messina*, Laterza, Roma-Bari 2008; F. Riccobono, *Il terremoto dei terremoti. Messina 1908*, Edas, Messina 2007; F. Mercadante (a cura di), *Il terremoto di Messina. Corrispondenze, testimonianze e polemiche giornalistiche*, Istituto di studi storici "Gaetano Salvemini", Messina 2003; A. Sindoni (a cura di), *Memoria e testimonianza nel centenario del terremoto di Messina, 1908-2008*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2012; D. Provenzal, *Il terremoto di Messina: impressioni di uno scampato*, Stabilimento poligrafico emiliano, Bologna 1909.

¹³ Su questo specifico aspetto vedi: M. Mondini, *La guerra italiana. Partire, raccontare, tornare 1914-1918*, il Mulino, Bologna 2018; Id. (a cura di, con F. Todero), *La Grande Guerra ai confini. Italiani d'Austria e comunità di frontiera, 1914-1918*, «Qualestoria», n. 1-2/2014. Cfr. dello stesso autore: *La guerra come apocalisse. Interpretazioni, disvelamenti, paure*, il Mulino, Bologna 2016; *Dalla guerra alla pace. Pratiche e retoriche della smobilitazione nell'Italia del Novecento*, Cierre, Verona 2007 (con G. Schwarz).

¹⁴ Facciamo riferimento alla quarta edizione: Sandron, Palermo 1961.

¹⁵ In particolare un numero monografico nell'edizione del 15-30 luglio 1920 (n. 16-17). Cfr. A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 169-180.

¹⁶ L. Ambrosoli, *La Federazione nazionale insegnanti scuola media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

¹⁷ Cfr. N. Sistoli Paoli, cit., p. 21.

¹⁸ M. Raicich, *Gli anni dei «Nuovi Doveri» (1907-1913)*, in «La riforma della scuola», n. 8-9 (agosto-settembre 1968), pp. 3-10.

¹⁹ Cfr. M. Saltori (a cura di), *Archivio Luigi Granello (1880-1967)*, Fondazione Museo storico del Trentino, Trento 2010.

²⁰ Vedi la voce di D. De Rosa, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, p. 739.

²¹ C. Desinan, *ad vocem*, in *Dizionario biografico dell'educazione* (DBE).

²² C. Desinan, *ad vocem*, in DBE.

²³ Arch. GLR, Corrispondenza, P.23-1.

²⁴ G. Lombardo-Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., p. 136.

²⁵ «La Voce degli insegnanti», nn. 38-39/1912; M. Todeschini, «Come si uccidono le anime». *Giuseppe Lombardo Radice alla Lega degli insegnanti di Trieste*, in «La Voce degli insegnanti», a. IV, n. 42, (15 novembre 1913), pp. 14-15.

²⁶ E. Codignola, *Nota introduttiva*, p. X, in G. Lombardo-Radice, *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, La Nuova Italia, Firenze 1952, p. X.

²⁷ G. Lombardo-Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., p. 5.

²⁸ Ivi, p. 6.

²⁹ Ivi, p. 7.

³⁰ Ivi, p. 8.

³¹ H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 427-459: p. 440.

³² G. Radetti, *ad vocem*, in DBI, vol. 15 (1972).

³³ Di lui si veda E. Susmel, *Fiume attraverso la storia. Dalle origini ai giorni nostri*, Treves, Milano 1919.

³⁴ Tra la vasta bibliografia rimandiamo a B. Anderson, *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma 1996; E. Gellner, *Nazioni e nazionalismo*, Editori Riuniti, Roma 1985; E.J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismo dal 1780. Programma, mito, realtà*, Einaudi, Torino 1991; A.M. Thiesse, *La creazione delle identità nazionali in Europa*, il Mulino, Bologna 2001.

³⁵ L. Stefanini (a cura di), *Saggi di critica didattica*, STEN, Torino 1927, p. 16.

³⁶ G. Giraldi, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 56.

³⁷ Ivi, p. 67.

- ³⁸ Cfr. S. Cuccia, *Socialista a Catania (1909-1914)*, in «Riforma della scuola», XIV (1968), 8-9, pp. 11-20.
- ³⁹ G. Lombardo-Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., pp. 122-123.
- ⁴⁰ M.L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, Einaudi, Torino 1963, p. 96: «La tragedia [...] di tutto l'interventismo democratico, sarà il suo poggiare su una analisi del tutto illusoria della realtà. In una guerra imperialistica, che aveva la sua chiarificazione teorica nei due estremi del nazionalismo imperialistico e nel bolscevismo leninista [...] gli ideali mazziniani porteranno prima gli interventisti democratici al carro dei nazionalisti e poi ad una polemica senza sosta quando il dopoguerra smentirà implacabilmente ogni illusione di utopismo piccolo-borghese». Cfr. G. Quagliariello, *Gaetano Salvemini*, il Mulino, Bologna 2007; A. Galante Garrone, *Salvemini e Mazzini*, D'Anna, Firenze 1981; G. De Caro, *Gaetano Salvemini*, Utet, Torino 1970.
- ⁴¹ R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, cit., p. 21.
- ⁴² M. Raicich, *Gli anni dei «Nuovi Doveri» (1907-1913)*, cit., p. 6 (da «Nuovi Doveri», 1909, pp. 98-102).
- ⁴³ A. Agnelli, *Questione nazionale e socialismo. Contributo allo studio del pensiero di K. Renner e O. Bauer*, Il Mulino, Bologna 1969. Cfr. M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico. La socialdemocrazia di lingua italiana nei territori costieri della Monarchia asburgica: 1888-1915*, Lacaita, Manduria (TA) 1998. Una recente bibliografia ragionata si trova in I. Jeličić, *La parabola del socialismo adriatico*, in «Qualestoria» n. 1/2020, pp. 169-176.
- ⁴⁴ O. Bauer, *Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie*, Wien 1907.
- ⁴⁵ Vedi S. Lagi, *Karl Renner: Staat und Nation (1899)*, in «Res Publica», 25 (2011), pp. 109-124.
- ⁴⁶ M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, cit., p. 82.
- ⁴⁷ G. Giraldi, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 8.
- ⁴⁸ M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, cit., pp. 83-84.
- ⁴⁹ Arch. GLR, Corrispondenza.
- ⁵⁰ A. Oberdorfer, *Il socialismo del dopoguerra a Trieste*, Vallecchi, Trieste 1922.
- ⁵¹ Ivi, p. 28. Citato in M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, cit., pp. 180-181.
- ⁵² G. Piemontese, *Il movimento operaio a Trieste. Dalle origini alla fine della prima guerra mondiale*, Del Bianco, Udine 1961; E. Maserati, *Il movimento operaio a Trieste dalle origini alla prima guerra mondiale*, Milano 1973; E. Apih, *Le Cooperative operaie di Trieste, Istria e Friuli*, Trieste 1976; A. Agnelli, *Socialismo triestino, Austria e Italia*, in L. Valiani, A. Wandruszka (a cura di), *Il movimento operaio e socialista in Italia e in Germania dal 1870 al 1920*, il Mulino, Bologna 1978, pp. 221-280; E. Apih, *Il socialismo italiano in Austria*, Del Bianco, Udine 1991; S. Rutar, *Kultur-Nation-Milieu. Sozialdemokratie in Triest vor dem Ersten Weltkrieg*, Klartext, Essen 2004.
- ⁵³ L. Patat, *Giuseppe Tuntar*, Istituto friulano per la storia del movimento di Liberazione, Udine 1989.
- ⁵⁴ A. Gobet, *Tra "novatori" e "neroniani". Socialisti e comunisti nel primo dopoguerra a Trieste*, in «Qualestoria», 40/1 (2012), pp. 5-44.
- ⁵⁵ M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, cit., p. 103. Cfr. A. Ara, C. Magris, *Trieste. Un'identità di frontiera*, Einaudi, Torino 1982: «La soluzione del problema nazionale a Trieste risiede quindi per i socialisti nella rinuncia sincera ad ogni irredentismo, italiano e slavo, nella collaborazione dei popoli all'interno del quadro politico dell'Austria multinazionale, però anche nella difesa della prevalente italianità culturale, che rappresenta anzi per il socialismo triestino un aspetto essenziale del patrimonio storico e civile di Trieste» (p. 27).
- ⁵⁶ M. Cetina (a cura di), *Giuseppina Martinuzzi. Documenti del periodo rivoluzionario, 1869-1925* Biblioteca scientifica, Pola 1970.
- ⁵⁷ M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, cit., p. 105.
- ⁵⁸ Ivi, p. 106.
- ⁵⁹ Ivi, p. 107.
- ⁶⁰ Ivi, pp. 118-119.
- ⁶¹ Fra l'ampia bibliografia, cfr. B. Klabjan, *Borderlands of Memory. Adriatic and Central European Perspectives*. Peter Lang, Oxford 2019.
- ⁶² Cfr. A. Dessardo, *Le ultime trincee*, cit. Si rimanda alla bibliografia.
- ⁶³ Il concetto è ben espresso in V. Caporrella, *Strategie educative dei ceti medi italiani a Trieste tra la fine del XIX sec. e il 1914*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Bologna – Freie Universität Berlin 2009. Vedi anche A. Ara, C. Magris, *Trieste*, cit., p. 8.
- ⁶⁴ G. Lombardo-Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, cit., p. 137.
- ⁶⁵ Ivi, p. 105.
- ⁶⁶ Ivi, p. 55.
- ⁶⁷ *Ibidem*.
- ⁶⁸ G.L. Gatti, *Dopo Caporetto. Gli ufficiali P nella Grande Guerra: propaganda, assistenza, vigilanza*, LEG, Gorizia 2000.
- ⁶⁹ E. Codignola, *Nota introduttiva*, in G. Lombardo-Radice, *Didattica viva*, cit., p. XIV. Vedi anche M. Isnenghi, *Giornali di trincea, 1915-1918*, Einaudi, Torino 1977.
- ⁷⁰ Cfr. A. Dessardo, *Insegnare ad essere italiani. I corsi per i maestri delle nuove province d'Italia 1917-1921*, in «Qualestoria», n. 1/2013, IRSML FVG, Trieste 2013, pp. 5-22.

⁷¹ Vedi G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Laterza, Bari 1920.

⁷² O. Pedrazzi, *Sulle orme della vittoria. Il Magistero dell'Istria*, in «Gazzetta del Popolo», 10 settembre 1919, p. 2.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Il testo della prolusione è in Arch. GLR, Corsi estivi.

⁷⁵ G. Lombardo-Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925, pp. 5-47. Ora anche in appendice a A. Dessardo, *Lo spirito nazionale nella scuola*, cit. La prima edizione, ridotta, è del 1922. Cfr. M. Isnenghi, *I vinti di Caporetto nella letteratura di guerra*, Marsilio, Padova 1967; Id., *Il mito della Grande guerra. Da Marinetti a Malaparte*, Laterza, Bari 1970; Id., *La tragedia necessaria. Da Caporetto all'otto settembre*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁷⁶ S. Benvenuti, «È mission di questa Lega d'istruir la nostra prole». *La politica scolastica della Pro Patria e della Lega Nazionale*, in Q. Antonelli (a cura di), *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina. Secc. XVIII-XX*, Museo storico in Trento, Trento 2001, pp. 93-108; D. Redivo, *Le trincee della nazione. Cultura e politica della Lega nazionale (1891-2004)*, Edizioni degli ignoranti saggi, Trieste 2005.

⁷⁷ Arch. GLR, Corrispondenza.

⁷⁸ Vedi la voce di G. Chiosso in Id., (a cura di), cit., pp. 284-287.

⁷⁹ Cfr. A. Dessardo, *Trento e Trieste nella stampa pedagogica nazionale. Speranze e delusioni della classe magistrale dei nuovi italiani all'indomani della Grande Guerra*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» n. 21 (2014), pp. 142-160. Si segnalano su «L'Educazione nazionale»: Giulio Veneto [A. Cantoni], *Desolazioni e speranze d'un matematico*, 15 novembre 1919; G. Furlani, *L'istruzione popolare nelle vecchie e nelle nuove provincie d'Italia*, 15 dicembre 1919; M. Graziussi, *La scuola media nelle provincie redente*, 30 aprile 1920; B. Ziliotto, *Noi redenti*, 30 aprile 1920; C. Lona, *Sistemazione della scuola del popolo nella Venezia Giulia*, 15 maggio 1921; oltre al già citato numero monografico doppio del 15-30 luglio 1920.

⁸⁰ A. Pascucci (Fiume), P. Piccoli (Momiano), F. Poli (Isola d'Istria), A. Custrin (Laurana), L. Rainich (Pirano), R. Corenich (Pola), A. Custrin (Rozzo), E. Puiach (Verteneglio), G. Roser (Villanova), G. Debeuz (Visignano), F. Marini (Visinada). Da Trieste: E. Brol, I. Cella, A. Craglietto, C. Crepaz, G. Devescovi, G. Musner, R. Neri, F. Pasini, M. Pasqualis, A. Ramponi, G. Reina, S. Sabbadini, F. Sternberg, G. Stuparich, M. Torrespini, G. Vouch. Successivamente, sul numero del 15 aprile, aderirono anche Edoardo Ciubelli (Castua), Guido Marpillero (Gorizia), Renato Gruciner, Luisa Slataper, Danae Fenelech, Ofelia Ruzzier, Eugenio Garzolini, Mario Russ, Romano Adamich, Mercedes Zerqueni, Menotti Masson, Carlo Longhi, Giuseppina Vouk, Giuseppina Musaur, Paola Jaklich, Ada Menegazzi, Pierina Benck, Ada Bemporat, Giulia Comici, A. Tiberio Smit, Giacomo Furlani (Trieste).

⁸¹ R. Damiani, *Giani Stuparich*, Italo Svevo, Trieste 1992; E. Apih, *Il ritorno di Giani Stuparich. Con lettere inedite*, Vallecchi, Firenze 1988.

⁸² Quaderno a righe edito dall'Opera nazionale per gli orfani dei contadini morti in guerra: in copertina disegno di Leonardo Bistolfi. Scritto a mano in inchiostro nero sulle prime trenta facciate. (Arch. GLR, Corsi estivi).

⁸³ D.I. Rusinow, *L'Italia e l'eredità austriaca 1919-1946*, a cura di Marina Cattaruzza, La Musa Talia, Venezia 2010 (ed. or. 1969), p. 143.

⁸⁴ A. Ara, C. Magris, *Trieste*, cit., p. 107.

⁸⁵ *Ivi*, p. 6.

⁸⁶ *Ivi*, p. 5.

⁸⁷ *Ivi*, p. 61.

La “pedagogia serena” di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de «L’educatore della Svizzera Italiana»: dalle *Lezioni di didattica* a *Pedagogia di apostoli e di operai* (1913-1936)

The “pedagogia serena” of Giuseppe Lombardo Radice among the pages of «L’educatore della Svizzera italiana»: from *Lezioni di didattica* to *Pedagogia di apostoli e di operai* (1913-1936)

EVELINA SCAGLIA

The paper focuses on the contributions of the Italian pedagogist Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), published by the Swiss teacher magazine «L’educatore della Svizzera italiana» during the first half of XX Century. The collaboration with Lugano school headmaster Ernesto Pelloni allowed Lombardo Radice to make his main works known in large part of teachers and headmasters of Tessin, involved since long time in reforming “inside” the local primary schools.

KEYWORDS: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, NEW SCHOOL MOVEMENT, POPULAR EDUCATION, TESSIN SCHOOL SYSTEM, XX CENTURY

Fra le pagine di Giuseppe Lombardo Radice che meritano di essere riscoperte per il loro valore pedagogico, vi sono quelle pubblicate da «L’educatore della Svizzera Italiana», organo di informazione della Società Demopedeutica (Società degli amici dell’educazione del popolo ticinese)¹, fondata nel 1837 da Stefano Franscini, esponente del partito liberale radicale ticinese e fra i principali fautori del sistema scolastico della Svizzera italiana². In linea con gli intenti programmatici della Società, volti a promuovere la formazione degli insegnanti attraverso sussidi per viaggi di studio, acquisto di libri di testo, corsi di formazione, il periodico si prefisse fin dai suoi esordi, avvenuti nel 1859, l’obiettivo di «promuovere l’istruzione, il progresso morale e materiale del popolo, il combattere l’ignoranza, la superstizione, la immoralità che tentano di abbruttirlo»³. Una formazione in servizio degli insegnanti ispirata ai «principi di una pedagogia confortati dall’esperienza» e alle osservazioni sui «metodi di condurre in generale le scuole e di comunicare agli allievi i diversi rami d’insegnamento» avrebbe costituito un valido antidoto ad una

mancata istruzione del popolo⁴. La pubblicazione di esempi di lezioni, quesiti, dialoghi, trattenimenti scolastici e la discussione del tema dell'educabilità degli anormali si realizzò nella fitta rete di relazioni intessuta, da tempo, da Franciscini fra i responsabili della politica scolastica ticinese e il ceto scolastico lombardo-austriaco (rappresentato, *in primis*, da Francesco Cherubini e Luigi Alessandro Parravicini), che avrebbe però subito una repentina interruzione con la nascita dello stato unitario guidato dai Savoia⁵. Tale situazione sarebbe cambiata soltanto a inizio Novecento, grazie ai fermenti culturali che iniziarono ad animare l'Italia giolittiana con la diffusione del neoidealismo di Benedetto Croce e Giovanni Gentile, ma anche del fronte non idealistico (neokantiano, spiritualista), nella comune lotta al positivismo e alla ricerca di nuove vie alla «bancarotta della scienza», grazie anche al potenziale formativo rappresentato dallo strumento culturale delle riviste⁶.

All'interno di questo scritto, si prenderà in considerazione la presenza del pensiero di Lombardo Radice nei fascicoli della rivista ticinese compresi fra il 1913 – anno di pubblicazione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* – e il 1936 – anno di uscita di *Pedagogia di apostoli e di operai*⁷. La scelta di questa periodizzazione storica consente di far emergere come la parabola vissuta dallo studioso ebbe un riflesso diretto nella proposta pedagogica e culturale de «L'educatore della Svizzera italiana», passato nel 1916 dalla direzione di Luigi Bazzi a quella di Ernesto Pelloni, che la mantenne ininterrottamente fino al 1955⁸. Con Pelloni, l'organo della Società Demopedeutica divenne sempre più uno specchio capace di riflettere la ricezione ticinese del dibattito pedagogico, scolastico, culturale del nostro Paese, in vista della formazione di una solida «coscienza pedagogica» nei propri lettori, sostenuti nei loro sforzi di rinnovamento della scuola "dall'interno"⁹. Già allievo della Scuola pedagogica di Roma ai tempi di Luigi Credaro e Bernardino Varisco, Pelloni divenne gradualmente un interlocutore diretto di Lombardo Radice, garantendo dapprima alla collana pedagogica "Scuola e vita", poi alla rivista «L'educazione nazionale» e alla sua ricerca sulle scuole serene una diretta circolazione fra i soci della Demopedeutica¹⁰.

Per cogliere appieno il portato di questa operazione, occorre ricordare il forte influsso avuto in Canton Ticino dall'herbartismo e dalla filosofia positivista, che peraltro avevano ispirato i programmi per le scuole normali del 1903 e avevano messo in secondo piano il metodo intuitivo pestalozziano, introdotto ufficialmente nei programmi per le scuole elementari del 1894, ma già presente nel Cantone fin dal 1880¹¹. Tale fenomeno dovette, ben presto, fare i conti con le prime istanze del vocianesimo di Giuseppe Prezzolini – invitato in Canton Ticino nel 1913 dal poeta e scrittore Francesco Chiesa¹² – e del neoidealismo italiano. Entrambe le correnti, capaci di interloquire e di proporre risposte alternative alle grandi questioni della contemporaneità, vennero interpretate dai ticinesi

come portatrici di una nuova visione dell'educazione e della scuola, da annoverare fra le innovazioni diffuse a livello internazionale dal movimento dell'educazione nuova e delle scuole puerocentriche¹³. Questo aspetto assunse un rilievo territoriale ancora più ampio, se si tiene conto del fatto che nel 1914, al culmine dell'«epoca delle riforme graduali della scuola pubblica ticinese», fu approvata dal Gran Consiglio la nuova legge sull'ordinamento dell'insegnamento elementare, mentre l'anno successivo venne emanato il *Decreto esecutivo che adotta il programma d'insegnamento per la scuola elementare*¹⁴. «L'educatore della Svizzera italiana», nel corso dell'annata 1915, diede largo spazio alla discussione di tali novità, focalizzandosi grazie agli interventi di Ernesto Pelloni sulla strutturazione dei due gradi di istruzione elementare (inferiore e superiore), sulle dimensioni economiche, su alcuni problemi didattici (insegnamento della storia, della geografia, insegnamento oggettivo, decorazione dei quaderni, libri di lettura)¹⁵.

Le difficoltà degli anni a venire, dovute alla crisi bancaria, a due alluvioni, al periodo bellico e alle sue conseguenze economiche e politiche – pur avendo mantenuto la Svizzera una posizione di neutralità – comportarono un'interruzione del processo di innovazione, ma anche un definitivo distacco rispetto ai problemi scolastici affrontati nei decenni precedenti, per via del superamento (parziale) delle questioni confessionali e ideologiche e al raggiungimento dell'obiettivo della prima alfabetizzazione delle classi popolari¹⁶. In questo processo ebbero un ruolo protagonista gli uomini di scuola locali, come l'ispettore Giacinto Albonico, il direttore della Scuola Normale di Locarno Carlo Sganzi (dal 1915 passato all'insegnamento all'Università di Berna) e lo stesso Ernesto Pelloni, direttore delle scuole comunali di Lugano, la cui conoscenza diretta del dibattito pedagogico internazionale e di enti come l'Institut "Jean Jacques Rousseau" di Ginevra costituì un fattore di particolare rilievo nel promuovere la formazione di una nuova professionalità docente, in linea con gli intenti originari de «L'educatore della Svizzera italiana»¹⁷.

Si trattava di una finalità non semplice da realizzare, basti pensare alla disparità di formazione fra vecchi e nuovi maestri e, in linea generale, al *gap* esistente fra la riflessione pedagogica e la pratica scolastica:

«i maestri più sensibili e all'avanguardia, però, si rendevano perfettamente conto del divario esistente tra l'alto livello dei dibattiti pedagogici del Cantone e la reale situazione dell'insegnamento ticinese. Proprio il disagio derivante da questa spaccatura spinse molti di loro a tentare di risalire la china adeguando la scuola ticinese alle nuove esigenze. L'esempio più illustre di questa tendenza è rappresentato dalla figura di Maria Boschetti Alberti»¹⁸.

La maestra Boschetti Alberti non fu soltanto una delle socie maggiormente attive della Società Demopedeutica, tanto da chiedere nel 1916 un sussidio per andare a studiare in

Italia, nel pieno del primo conflitto mondiale, i metodi didattici per l'educazione degli anormali a Roma e alla Casa dei bambini dell'Umanitaria in via Rottole a Milano¹⁹, ma la sua opera di rinnovamento "dall'interno" della scuola elementare di Muzzano – divenuta, in breve tempo, una scuola "d'eccezione" – venne assunta di lì a poco da Giuseppe Lombardo Radice ad emblema del «metodo italiano» per una scuola popolare «serenamente attiva»²⁰. L'esperienza della Boschetti Alberti non può essere definita alla stregua di un mero esercizio diletteristico ma, come sottolineato da Aldo Agazzi, si trattò di una vera e propria «iniziativa pedagogica», condotta con sistematicità di azione e rigore documentario in nome dei principi educativi dell'ordine e della libertà, grazie ad una costante autoriflessione sulle proprie pratiche professionali in risposta ai problemi che si presentavano quotidianamente in classe²¹. In questo modo, la sua scuola divenne una scuola di "avanguardia", dove i ragazzi erano "ragazzi" e non "scolari": Lombardo Radice vi scorse il volto del suo ideale di scuola formatrice di personalità, fiduciosa delle forze creatrici dell'infanzia e dei suoi processi di autoeducazione²² e, nel contempo, improntata ad un'idea di sperimentalismo *sui generis*, in cui il metodo scaturiva da una riflessione su un'esperienza educativa in atto²³.

Tenuto conto di queste premesse, provare a rileggere alcune delle pagine de «L'educatore della Svizzera italiana», avendo come punto di riferimento Lombardo Radice, ha consentito di ripercorrere il processo che vide la rivista passare nel periodo conclusivo della prima guerra mondiale dal forte legame con il neoherbartismo italiano di Luigi Credaro²⁴, l'Unione Magistrale Nazionale (UMN) e l'Unione Italiana dell'Educazione Popolare (legata alla Società Umanitaria di Milano), all'apertura graduale – grazie all'intermediazione di Pelloni – nei confronti della prospettiva lombardiana²⁵, senza per questo identificarsi *in toto* con il neoidealismo, ma rimanendo aperta ad apporti eterogenei provenienti da "oltreconfine"²⁶, ora dal Regno d'Italia con il neokantismo e neoherbartismo di Giovanni Vidari e lo spiritualismo realistico di Giovanni Calò, ora dalla Svizzera romanda con l'attivismo pedagogico del cenacolo ginevrino e le ultime novità pubblicate dalla rivista «L'éducateur» di Losanna²⁷. Potrebbe tornare utile, per meglio identificare i contorni di questo percorso, ricorrere alla categoria di «transfert pedagogico-culturale», introdotta da Wolfgang Sahlfeld per indicare la sussunzione, mai acritica, da parte dei protagonisti del panorama pedagogico e scolastico ticinese di modelli pedagogico-didattici esterni, per costruire, consolidare, rinnovare una propria pedagogia "nazionale", che fosse anche "scientificamente" aggiornata²⁸.

Le prime tracce dell'opera lombardiana

I primi riferimenti de «L'educatore della Svizzera italiana» all'opera di Lombardo Radice riguardarono le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, volume pubblicato dalla casa editrice Sandron nel 1913²⁹ e menzionato l'anno successivo in un articolo non firmato dedicato alla *Mostra didattica di Lugano*, nel quale si fece cenno alle raccomandazioni espresse da Lombardo Radice riguardo l'importanza della documentazione didattica (registri, diari, ecc.) in uso nella scuola elementare, come oggetto di indagine e di conservazione³⁰.

La figura dello studioso siciliano e il richiamo alle sue *Lezioni di didattica* furono presenti ancora nell'annata 1914 grazie a Ernesto Pelloni, ora in un commento sul saggio di Guido Santini, *La pedagogia come scienza dell'espressione didattica*, uscito da poco per la biblioteca lombardiana "Scuola e vita" della casa editrice Battiato, ora in un intervento di sintesi sull'idealismo pedagogico italiano come movimento di «risveglio educativo, pratico e teorico»³¹. Rispetto a quest'ultimo, va sottolineato il fatto che Pelloni non espresse un parere favorevole nei confronti della prospettiva gnoseologica di Giovanni Gentile, preferendovi quella dello spiritualista Varisco, suo docente di Filosofia teoretica alla Scuola pedagogica di Roma³². Nonostante questo, ne riconobbe l'originale fisionomia rispetto alla prospettiva crociana e apprezzò il carattere innovativo di quanto proposto nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), rispetto alla metodica herbart-zilleriana che il Canton Ticino stava cercando di lasciarsi alle spalle definitivamente.

«Ma qualunque sia il valore della filosofia di Giovanni Gentile – il suo atteggiamento anti-herbartiano in pedagogia credo sia una delle buone ragioni che consiglino lo studio dell'opera sua e di quella dei maggiori rappresentanti dell'idealismo pedagogico italiano a chi si interessa di scienza dell'educazione nel nostro Cantone, da circa venti anni orientato verso i principii pedagogici di Herbart»³³.

Riferimenti alle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* sui temi dell'educazione estetica e della riforma dell'insegnamento del disegno, particolarmente sentiti dalle scuole ticinesi, furono presenti anche in un intervento di Pelloni pubblicato ne «L'educatore della Svizzera italiana» del 1915³⁴, sebbene l'articolo si concentrasse principalmente sul contributo di Emilia Formiggini Santamaria, allieva di Credaro, collaboratrice in quel periodo della «Rivista pedagogica» e sostenitrice di un realismo spiritualista di chiara impronta anti-idealista³⁵.

Nel momento in cui, con l'avvio dell'annata 1916, Pelloni divenne direttore de «L'educatore della Svizzera italiana», la figura di Giuseppe Lombardo Radice rientrò fra le

novità di una linea editoriale caratterizzata da una più ampia apertura nei confronti del dibattito pedagogico italiano, in termini bidirezionali, con l'obiettivo non solo di "importare" le ultime novità nel Cantone, ma anche di "esportare" oltreconfine l'esperienza delle scuole nuove ticinesi, spesso portata avanti da maestri sconosciuti in località montane sperdute. Nonostante la complessità del contesto politico-economico di quel frangente storico, fu possibile procedere ad una revisione del profilo culturale del periodico, con una sua maggiore articolazione in rubriche, su modello della rivista italiana «I diritti della scuola», sorta nel 1899 nell'ambito di un movimento laico di intonazione democratico-radical e, ben presto, volta a sostenere le battaglie della nascente Unione Magistrale Nazionale³⁶. "Questioni scolastiche", "La voce dell'esperienza", "Notizie e commenti", "Fra libri e riviste" furono i titoli di alcuni degli spazi in cui Pelloni e i suoi collaboratori poterono informare i lettori delle principali iniziative pedagogiche e editoriali intervenute a livello cantonale, federale o internazionale³⁷.

Decisiva nel segnare questa svolta fu la crescente stima personale di Pelloni nei confronti di Lombardo Radice, conosciuto fin dal dicembre 1908 durante un intervento al Congresso delle Biblioteche popolari, tenutosi presso la chiesa di S. Ivo a Roma, quando era ancora direttore della rivista «I nuovi doveri»³⁸. Se all'epoca, per sua stessa ammissione, Pelloni non ebbe modo di approfondire e cogliere la peculiarità della militanza pedagogica lombardiana, ancorato com'era agli insegnamenti di Luigi Credaro e Bernardino Varisco, intraprese una revisione in tal senso dopo essersi assunto l'incarico di dirigere la rivista della Società Demopedeutica, per favorire in via prioritaria, ma mai esclusiva, una maggiore formazione dei maestri impegnati in scuole elementari di natura popolare, chiamate ad essere autenticamente "educatrici". Lombardo Radice, ma anche Gentile, Papini, Prezzolini, Calò, Maresca, furono alcuni dei nomi che sempre più solcarono le pagine de «L'educatore della Svizzera italiana», al fine di contribuire attraverso i loro interventi diretti, o il commento delle loro opere, ad elevare la cultura degli insegnanti impegnati nelle scuole pubbliche del Canton Ticino di ogni ordine e grado, dagli asili infantili fino agli istituti secondari.

Come ebbe modo di rievocare Giuseppe Prezzolini in un'intervista del 1976 a Mario Agliati, il pedagogista siciliano fu conosciuto in Ticino soprattutto per il suo ruolo di «applicatore» del neoidealismo italiano, capace di dargli uno «sviluppo pratico» nelle vesti di editore di riviste, traduttore, autore di testi scolastici e docente. «Sarà il profeta dell'insegnamento attivo, che dà all'allievo una funzione autonoma, sviluppando in Italia, quasi contemporaneamente, quello che Oltreoceano veniva elaborando, da premesse e forse con fini diversi, il Dewey»³⁹. Lombardo Radice seppe offrire un contributo di chiarificazione concettuale a uomini di scuola in cui era viva l'esigenza di una maggiore

consapevolezza metodologica e teoretica, per corroborare «una didattica spesso intuitivamente geniale»⁴⁰.

Una presenza crescente

La crisi post-bellica, il concomitante avvio della pubblicazione della rivista «L'educazione nazionale», l'accentuazione del dibattito italiano sui problemi scolastici come «questione nazionale»⁴¹ furono alcuni dei fattori che contribuirono ad una maggiore presenza dell'opera di Lombardo Radice nei fascicoli de «L'educatore della Svizzera italiana». Il richiamo costante alle *Lezioni di didattica*, per lo studio della storia elementare e la formazione di una coscienza storica nei fanciulli, ma anche per l'importanza didattica attribuita alla presenza del dialetto nelle scuole del popolo, come «lingua viva, sincera, piena» e «lingua dell'alunno», costituì un contesto di ricerca di possibili addentellati con la tradizione pedagogica ticinese⁴², al fine di valorizzarla come terreno fertile in cui far attecchire un processo di rinnovamento educativo e metodologico-didattico dell'agire magistrale⁴³.

Il fulcro della proposta delineata dalle *Lezioni di didattica*, riconducibile a un'idea di disciplina dello spirito come prodotto della collaborazione fra allievi e maestri, di metodo come coscienza operosa dell'ideale educativo e di esperienza magistrale come fonte di riflessione teorica e di rinnovamento delle prassi, continuò ad avere una felice accoglienza da parte degli uomini di scuola ticinesi, che poterono trovarvi più di un punto di aggancio con quella «pedagogia dell'amore, dell'intuizione sensibile e dello studio dell'ambiente» ispirata ai principi pestalozziani delle origini⁴⁴. Anzi, vi intravidero la possibilità di ispirarsi per realizzare una scuola più naturale, più materna, più pratica, più adatta ai bisogni psichici del maestro e dell'allievo⁴⁵. Benché il pensiero di Lombardo Radice, come si è accennato, non raggiunse nelle pagine de «L'educatore della Svizzera italiana» un ruolo culturale egemone, Ernesto Pelloni – vero *pivot* del nuovo corso della rivista – lo riconobbe come *exemplum* e principale paradigma di riferimento per elevare la cultura magistrale degli insegnanti locali, all'avvio degli anni Venti.

Si veda quanto accadde a proposito della critica al componimento scolastico tradizionale, da tempo al centro degli interessi scolastici ticinesi: il richiamo alle prese di posizione di Lombardo Radice, ma anche di Gentile, Papini e Del Longo, contribuì alla diffusione di una nuova concezione del «fare scuola» attuata da un maestro non più considerato – e, dunque, formato – come mero alfabetizzatore, bensì come «artista» di processi educativi, pensati e vissuti nella forma dell'«unione di spiriti»⁴⁶.

Un altro aspetto da richiamare fu quello delle collane pedagogiche: come si è accennato, fin dalle origini la Società Demopedeutica si era data il compito di incentivare la lettura

fra gli insegnanti, per migliorare la loro cultura e contribuire alla formazione di una coscienza pedagogica. La cura riservata da Lombardo Radice alle collane magistrali "Pedagogisti ed educatori antichi e moderni" (pubblicata dalla casa editrice Sandron⁴⁷) e "Scuola e vita" (pubblicata dapprima dal libraio catanese Battiato, poi dalla casa editrice La Voce), offrì una valida risposta in tale direzione, tanto da vedere recensiti o, anche solo segnalati, diversi volumi nella rubrica "Fra libri e riviste" de «L'educatore della Svizzera italiana». Non va dimenticato, del resto, che il dispositivo della collana consentì a Lombardo Radice fin dall'età giolittiana di rispondere al proposito di associare alla militanza politico-scolastica una più viva attenzione nei confronti della preparazione professionale di un'élite magistrale, in grado di muoversi in orizzonti culturali e pedagogici più ampi, grazie all'inesco di un ricorsivo processo di autoformazione mosso dal principio della libera attività spirituale e dall'ideale di una «scuola-vita»⁴⁸.

Su questo punto, torna di nuovo in gioco la tesi che vede gli animatori de «L'educatore della Svizzera italiana» interpretare l'«idealismo militante» di Lombardo Radice come una delle principali risposte al bisogno di «risveglio educativo», che diversi uomini di scuola stavano sentendo sempre più impellente, all'incrocio fra la scia internazionale del movimento dell'educazione nuova e quella locale tracciata nei primi anni di attuazione dei nuovi programmi per le scuole elementari ticinesi. Significativo fu quanto ebbe a scrivere il maestro Cristoforo Negri, fatto conoscere di lì a poco anche in Italia da Lombardo Radice, come *exemplar* del «maestro esploratore»:

«tale è l'ordinamento delle scuole nuove nella Svizzera. Le quali, come tutte le altre scuole nuove, non hanno la pretesa di realizzare un ideale. Il loro programma è più modesto, ma altrettanto alto: sono "laboratori di pedagogia pratica", campi d'esperienza di nuovi metodi derivanti dalla natura del fanciullo, quale ci è rivelata dalla fisiologia e dalla psicologia»⁴⁹.

L'operazione culturale condotta da Pelloni fu tale, da poter vedere nel corso degli anni Venti il periodico della Società Demopedeutica mantenere contatti costanti – in termini anche di reciproca citazione – sia con «L'educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice, sia con la rivista «Pour l'ère nouvelle», fondata da Adolphe Ferrière nel 1922 come canale ufficiale della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*. Tutte e tre le riviste furono impegnate, in quel frangente storico, nel farsi portavoce di un movimento pedagogico volto a rinvigorire la vita educativa e le pratiche di insegnamento-apprendimento, in vista del superamento del "pernicioso divorzio" fra teoria ed esperienza scolastica.

I punti in comune fra «L'educatore della Svizzera italiana» e «L'educazione nazionale» furono diversi: l'intento di migliorare l'educazione nazionale – nel caso del Ticino, sarebbe meglio dire cantonale – agendo sulla scuola e sul rinnovamento epistemologico della

pedagogia, pensata come un sapere capace di fare i conti con i problemi scolastici del quotidiano, mai sminuiti a mero dato empirico; una forte accentuazione del carattere popolare della scuola elementare come «scuola fattiva», in grado di promuovere l'educazione di ogni bambino in quanto possessore di una cultura «artistica»; la visione del maestro come «artista»; la continuità e la gradualità dei vari ordini di scuola in nome di un felice connubio fra l'asse psicologico e quello delle discipline, sul quale innestare una riforma organica dell'intero sistema scolastico; il coinvolgimento diretto dei maestri nel fare ricerca "nella" e "sulla" scuola, partendo dalla valorizzazione pedagogica della loro *experientia* e riconoscendoli come agenti primari di un processo di auto-riforma, in linea con il programma militante dei gruppi magistrali di azione per il rinnovamento delle scuole, nati in Italia nel primo dopoguerra; una concezione della didattica «viva», che sapesse superare i limiti della didattica herbartiana e tardo-positivista, valorizzando lo slancio e la spontaneità nel rapporto maestro-allievo⁵⁰.

Questo intreccio di intenti emerse anche dall'*endorsement*, che la rivista di Pelloni fece a «L'educazione nazionale», per promuoverne la diffusione fra gli insegnanti ticinesi:

«per il rinnovamento dell'educazione italiana è stata fondata dal Lombardo Radice e da Prezzolini questa rivista. Essa è appena l'inizio di un vasto programma di azione. Chiarisce le idee, raccoglie in un fascio le forze migliori, prepara una lotta degna dell'ideale alla quale si ispira. Bisogna aiutarla, perché possa presto raggiungere il numero di abbonati che le è necessario per affermarsi. Essa, per l'indole sua, vuol essere letta non solo da insegnanti, ma da ogni colto cittadino, da ogni padre di famiglia intelligente. Bisogna procurarle abbonamenti. Essa ha per collaboratori, oltre il direttore: Varisco, Gentile, Prezzolini, Codignola, Provenzal, Santini, Manfredi Siotto-Pintor, Anna Errera, Angelo Colombo, Attilio Scarpa, Omodeo, Cesare Bione, Caramella, Adelaide Pintor-Dore, Luigi Ventura, ecc.»⁵¹.

L'avvento del fascismo con la Marcia su Roma, da cui sarebbe conseguita la nomina di Gentile a ministro della Pubblica Istruzione e di Lombardo Radice a direttore generale dell'Istruzione elementare, acuì l'interlocuzione con il neoidealismo, considerato da Pelloni come il completamento di un processo in corso da anni e in grado di riprendere «in sostanza, i motivi che animarono la corrente liberale anti-demagogica che fa a capo a Vincenzo Gioberti»⁵². Il «profondo travaglio spirituale dell'ultimo ventennio della Giovane Italia» aveva raggiunto il suo apogeo con l'avvento al potere di Benito Mussolini e con l'opera del primo governo fascista, secondo quella linea di benevolenza espressa, almeno inizialmente, sia dai conservatori, sia dai liberali radicali ticinesi⁵³. Sebbene «L'educazione della Svizzera italiana» intendesse divulgare fra la classe docente locale l'«idealismo energetico italiano», questo non comportò una sua adesione acritica né al monismo idealistico assoluto di Croce e Gentile, né alla riforma della scuola italiana varata di lì a

poco, soprattutto per quanto riguardava l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari⁵⁴.

Dalle «critiche didattiche» alla pedagogia della scuola serena

Durante i mesi di preparazione della riforma Gentile, si intensificò l'interesse de «L'educatore della Svizzera italiana» di interloquire con Giuseppe Lombardo Radice, tanto che Pelloni continuò a far conoscere attraverso la rivista le esperienze più significative delle scuole elementari e maggiori locali, sottolineando come di esse lo studioso siciliano stesse apprezzando, soprattutto, la capacità di «ambientamento», cioè di porre in stretto collegamento l'insegnamento con la vita del territorio.

Fra le esemplificazioni proposte da Pelloni vi fu quella riferita alle Scuole comunali di Lugano, che fin dall'avvio della sua direzione nell'anno scolastico 1910-11 avevano visto introdurre nelle classi di scuola maggiore (VI, VII, VIII) una nuova modalità didattica di insegnare la geografia e la storia naturale, attraverso visite alle fabbriche e lezioni all'aperto, una volta alla settimana. Le osservazioni svolte e il materiale di studio reperito *in loco* consentivano ai ragazzi di usufruire di validi sussidi per il loro apprendimento, all'interno di un piano didattico ordinato e svolto sapientemente alla luce delle novità metodologiche dell'educazione nuova, benché Pelloni ci tenesse a sottolineare che già all'inizio dell'età moderna François Rabelais aveva considerato le escursioni come valide occasioni formative⁵⁵.

Quello che contò maggiormente – e che costituì un significativo punto di incontro con Lombardo Radice – fu l'adozione di una nuova concezione epistemologica della storia naturale, intesa come «scienza e poesia», dalla quale scaturì un paradigma pedagogico e metodologico-didattico di tipo unitario, in grado di condurre gli allievi a entrare in contatto con il senso religioso della vita e ad essere protagonisti di processi educativi capaci di coinvolgere le dimensioni meta-empiriche di ciascuno. Questi riferimenti all'esperienza luganese, condotta da Cristoforo Negri nelle classi elementari e da Mario Jermini in quelle maggiori, furono evocati da Pelloni in stretta corrispondenza con il messaggio veicolato da Lombardo Radice attraverso la pubblicazione dei *Nuovi saggi di propaganda pedagogica* (1922), circa il bisogno della scuola di compiere e favorire un'«azione realizzatrice», come quella ispirata dal «libro vero» della vita, che «sorregge l'anima degli educatori»⁵⁶. Inoltre, mostrarono come in Canton Ticino, già da tempo, si stavano sperimentando principi pedagogici e pratiche didattiche che avrebbero poi trovato una loro sistematica affermazione nei programmi italiani per le scuole elementari, a partire da un rinnovato rapporto maestro-allievo, genitore-figlio, scuola-vita⁵⁷.

All'interno di questo clima di confronto reciproco⁵⁸, Giuseppe Lombardo Radice visitò per la prima volta il Canton Ticino nel dicembre 1923, su invito del poeta e scrittore Francesco Chiesa, rettore del liceo di Lugano, direttore della biblioteca cantonale e direttore della *Scuola ticinese di coltura italiana*, che lo aveva pregato di intervenire nell'ambito delle conferenze serali organizzate dalla Scuola su svariati temi culturali⁵⁹, per far meglio conoscere ai ticinesi la «cultura consacrata» in Italia in quel periodo, al fine di difendere l'«italianità» di lingua e di cultura del Cantone stesso, senza scadere in forme di irredentismo come quelle sostenute dalla rivista «L'Adula»⁶⁰. Giuseppe Lombardo Radice vi aderì, consapevole che il contesto ticinese avrebbe rappresentato un'importante cassa di risonanza degli ideali pedagogici ispiratori della riforma Gentile in un territorio limitrofo e, peraltro, italofono, come era il Canton Ticino. Qualche anno dopo avrebbe scritto, a riguardo:

«a buon diritto possiamo mettere il Ticino fra i precorritori della riforma scolastica italiana del 1923, sia per la schietta italianità di quella terra svizzera, sia per i rapporti intimi della didattica ticinese con la pedagogia italiana.

Il quadro didattico offerto dalle mie *Lezioni di didattica* del 1913 servì di piano di lavoro per la scuola ticinese del decennio successivo, tanto che nel 1923 il direttore generale della istruzione elementare in Italia fu invitato a visitare le scuole ticinesi “per vedervi già realizzato il metodo italiano sancito dalla riforma”.

E da quella visita ebbero origine alcuni studii che illuminano la scuola ticinese. [...] Caratteristico della scuola ticinese è l'essersi elevata da un rigido montessorismo iniziale a un organico idealismo per quanto si riferisce al giardino d'infanzia; e di essersi liberata da ogni empirica angustia di metodismo, facendo posto ad ogni esperienza nuova, nel campo della scuola elementare»⁶¹.

Con queste considerazioni, Giuseppe Lombardo Radice mostrò quanto il suo contributo fosse consistito non soltanto nel declinare nei nuovi programmi per le scuole elementari italiane la teoria idealistica dell'educazione, ma anche nell'averla ben presto trasformata in un movimento pedagogico di rilievo internazionale, caratterizzato dall'accentuazione dell'importanza dell'esperienza quale campo di ricerca precipuo della pedagogia, da costruire giorno per giorno con la collaborazione di chi “fa” la scuola⁶². Si spiega così perché nel dicembre 1923 non si limitò al solo intervento alla *Scuola ticinese di coltura italiana* a Lugano, ma condusse un vero e proprio *tour* con altre tre conferenze o, per meglio dire, “conversazioni”, e con la visita alle scuole dei “centri maggiori” di Bellinzona e Locarno, per conoscerne di persona gli allievi, gli insegnanti, i direttori e gli ispettori.

Abbiamo diretta notizia di questo piano in un intervento di Ernesto Pelloni, *Le conferenze del prof. Lombardo-Radice*, pubblicato nel primo fascicolo del 1924 de «L'educatore della Svizzera italiana», divenuto nel frattempo a cadenza mensile, nel quale venne dato ampio spazio alla presentazione dei punti salienti dei nuovi programmi d'esame per le scuole

elementari italiane, emanati con RD 2185 del 1° ottobre 1923. Dal «pensiero vivo» di Giuseppe Lombardo Radice, capace di tradurre ai maestri alpini convenuti a Lugano *l'Estetica* di Croce e la *Scienza nuova* di Vico, trapelava una prospettiva pedagogica realista: «niente metafisicherie. Gentile, Croce, Hegel e Vico fanno aderire il Lombardo alla realtà come i licheni alle rocce»⁶³. Il suo senso vivo di «artista» e di «missionario» delle nuove idee di scuola e educazione, formulate e perfezionate dal neoidealismo negli ultimi vent'anni, si era tradotto nella volontà di spiegarle e condividerle, nella loro concretezza, "accanto" e "con" i maestri del Canton Ticino. Questo intento incrociava il ruolo di motore di sviluppo culturale della *Scuola ticinese di coltura italiana*, in un contesto di piena legittimazione politica⁶⁴.

Del viaggio ticinese si trova testimonianza anche nel testo della conversazione tenuta a Bellinzona, riportato nel fascicolo de «L'educazione nazionale» del settembre 1924⁶⁵, il primo ad uscire dopo la conclusione della collaborazione ministeriale di Lombardo Radice che, non volendo appoggiare il fascismo senza per questo perdere fiducia nell'operato di Gentile, decise di riprendere la sua attività di direttore della rivista e di docente universitario, per «stare accanto ai maestri» in una posizione *super partes*. In questo modo, avrebbe potuto dare realizzazione a quel processo di riforma della scuola, le cui origini andavano ricercate nel movimento di rinnovamento pedagogico e militanza educativa di cui fu protagonista negli ultimi due decenni, fin dall'avvio delle sue attività di insegnamento e di divulgazione scientifica⁶⁶.

L'illustrazione dei caratteri della nuova scuola italiana fu suffragata, nell'intervento a Bellinzona, dal desiderio di ricercarne una giustificazione ideale, per far emergere nella loro pienezza i motivi fondamentali dell'interesse suscitato dalla riforma Gentile, alla luce delle evidenze ricavate dalla visita ad alcune delle più significative scuole ticinesi. Lo si evince dalle seguenti considerazioni:

«giornate di conversazioni con maestri e di visite alle scuole, dove ho visto la nostra pedagogia in azione, dove ho sentito come anime fervide e buone hanno tradotto in realtà tanti dei concetti che Gentile e noi tutti suoi scolari abbiamo per venti anni difeso; queste giornate di sosta mi hanno messo nella condizione d'animo migliore per tentare la ricerca»⁶⁷.

Stante la valorizzazione della circolarità fra dimensioni teoretiche ed esperienze pratiche presente nella realtà ticinese, Lombardo Radice decise di pubblicare nel periodico della Società Demopedeutica alcuni suoi interventi, a suggello della portata pedagogica internazionale della riforma Gentile. Iniziò con la relazione *Il dialetto nella scuola*⁶⁸, firmata ancora come direttore della *Commissione centrale per l'esame dei libri di testo*⁶⁹. Nello scritto, Lombardo Radice ribadì le ragioni che lo spinsero a risolvere definitivamente, con la stesura dei programmi del 1923, l'apparente cortocircuito fra la

didattica della lingua nelle scuole elementari e la presenza e l'uso del dialetto in larga parte della popolazione. Il duplice richiamo alle riflessioni manzoniane sull'unità linguistica italiana e agli studi di Giuseppe Pitrè sul folklore e la cultura materiale in Sicilia lo condussero ad esaltare il ruolo della lingua popolare, capace di esprimere con immediatezza, autenticità e senso artistico l'anima di colui che stava parlando e l'unitarietà della sua esperienza⁷⁰.

Dopo questo primo intervento, Lombardo Radice volle anticipare ai lettori de «L'educatore della Svizzera italiana» due saggi di «critica didattica» sulle scuole ticinesi prodotti al suo rientro come docente di Pedagogia al Regio Istituto Superiore di Magistero di Roma, intitolati rispettivamente *La scuola di Pila come specchio d'un mondo* e *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile*⁷¹. Entrambi erano confluiti nel volume *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (1925), insieme al suo resoconto sulla scuola di Muzzano di Maria Boschetti Alberti, pubblicato in Ticino da «L'Adula» e in Italia da «L'educazione nazionale»⁷². L'uscita del libro fu accolta da «L'educatore della Svizzera italiana» nella rubrica "Fra libri e riviste" come occasione di «rinnovamento didattico», fondato sulla possibilità di «attingere alla esperienza fresche sorgenti per la "nuova scienza" che deve avere base nella concreta attività educativa»⁷³.

Lombardo Radice riconobbe nelle esperienze di Pila e di Lugano, al pari di Muzzano, della Montesca e della Rinnovata, l'emblema della «nuova educazione italiana» prospettata dai programmi per le scuole elementari da poco emanati, perché erano in grado di mettere al centro della loro opera educativa ciascun bambino, nella sua natura di «artista» e di «scienziato»⁷⁴. Questi suoi studi inaugurarono una nuova fase di lavoro, finalizzata alla raccolta e alla documentazione di processi educativi e realtà scolastiche "eccellenti" quanto a qualità formativa, che contribuirono dal 1925 in avanti alla sua costante opera di chiarificazione dei motivi della riforma Gentile, del significato del dialetto e del folklore nella scuola popolare, della funzione del maestro nella scuola nuova, anche fuori dai confini italiani⁷⁵.

In questo processo assunse come punto di riferimento la sua idea di «critica didattica», già enucleata nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* per superare l'impianto deduttivo positivistico che dai principi scientifici faceva derivare le regole dell'insegnamento, ora ripresa in nome del primato dei processi di insegnamento-apprendimento esperiti nella viva realtà, ispirati ad una pedagogia rispettosa della personalità del fanciullo per promuovere un insegnamento "primario", e non più meramente "elementare" come accaduto nei decenni precedenti con la didattica centrata sul "manuale", tipica della scuola italiana postunitaria⁷⁶. La «critica didattica» era – a suo modo – «esperienza della scuola in atto», come la critica del critico d'arte era

«esperienza - a suo modo - dell'arte»⁷⁷. La rievocazione critica di un'esperienza di insegnamento-apprendimento realizzata da "maestri d'eccezione" avrebbe contribuito a far emergere una visione unitaria della didattica, in cui teoresi e prassi, speculazione e ricerca, didattica generale e didattiche speciali costituivano un tutt'uno, grazie ad un rapporto ricorsivo fra autoeducazione ed eteroeducazione⁷⁸. Sul piano della teoria della scuola, questa scelta contribuì alla continuazione della lotta al materialismo e al formalismo di una scuola astratta, burocratica e della passività - al centro dell'analisi svolta nel saggio *Come si uccidono le anime* (1915)⁷⁹ - mentre, sul piano epistemologico, la definizione di pedagogia come «critica dell'esperienza pedagogica» mise in evidenza i limiti del «pedagogismo»⁸⁰, a favore di una «pedagogia vissuta», che "sentiva" i fanciulli, li "intuiva" come individualità operose, uno per uno e quanti più era possibile⁸¹.

I lavori su Pila e Lugano nacquero dalle «ispezioni a distanza»⁸², condotte da Lombardo Radice sotto forma di analisi dei quaderni, dei diari, degli elaborati scritti e dei disegni redatti dagli allievi di quelle scuole, conservati nel suo «archivio didattico»⁸³, al fine di studiare i processi di insegnamento-apprendimento di cui furono protagonisti attraverso l'esperienza riflessa nelle loro «scritture bambine», messe a sua disposizione, rispettivamente, da un ispettore nel caso di Pila e da Pelloni stesso per Lugano. Si trattava di testimonianze di prima mano, sistematiche e non rapsodiche, del lavoro scolastico svolto, pensate come momenti di riflessione pedagogica metodologicamente esemplari e che contribuirono a supplire alla crescente difficoltà vissuta da Lombardo Radice nel vivere un rapporto diretto con le scuole, a causa dell'inasprimento dei controlli sui suoi movimenti all'interno del territorio italiano, ma ancora di più all'estero⁸⁴.

Le «ispezioni a distanza» gli consentirono, per prima cosa, di far uscire le scritture dei fanciulli dallo stato di «minorità» in cui tradizionalmente erano relegate, trascurate, negate, se non addirittura fatte scomparire. In questo modo, mostrò di anticipare sui tempi la svolta storiografica dello studio della «cultura materiale della scuola»⁸⁵, che solo negli ultimi decenni ha iniziato a riconoscere il valore storico e pedagogico di questi prodotti, in particolare dei quaderni come testimoni di «una imprescindibile esperienza di formazione» ed «emblema della quotidiana materialità scolastica che si fa oggetto di ricerca»⁸⁶.

«[Essi offrono] occasioni elettive per studiare gli scambi e le tensioni che danno vita al rapporto asimmetrico che si stabilisce tra gli adulti e i bambini, perché è proprio qui, sotto la superficie faticosa della parola tracciata dalla mano infantile, o dallo scarabocchio che la stessa mano segna quando si muove per conto proprio senza intenzioni letterate, che emergono problemi e paradossi della condizione bambina»⁸⁷.

Grazie allo studio degli scritti degli scolari ticinesi, Lombardo Radice fu nelle condizioni di effettuare un affondo sulla natura infantile e sul suo ruolo nella relazione educativa, ma anche di mettere alla prova una didattica «nuova», fondata sulla centralità della relazione educativa nelle sue molteplici dimensioni, comprese quelle di valorizzazione del gusto estetico personale mediante lo studio di tutte le discipline scolastiche, sia di ambito umanistico-letterario, sia di ambito scientifico⁸⁸.

Le prime scritture ticinesi, prese in considerazione da Lombardo Radice ne «L'educatore della Svizzera italiana», provenivano dai ragazzi di Pila di Intragna, una frazione montana dell'attuale comune di Centovalli; all'epoca era sede di una scuola con un'unica classe in cui confluivano tutti gli allievi, dalla I alla VIII, provenienti da famiglie di contadini o operai. Nonostante le iniziali perplessità in merito al carattere formativo della pluriclasse, egli dovette ricredersi dopo aver preso visione dell'opera della maestra Bianca Sartori, a lui del tutto sconosciuta⁸⁹. Dai primi quaderni di pensieri elaborati in prima e seconda elementare, per poi passare in terza al diario collettivo e, nelle classi superiori, alla redazione di un giornale individuale, emergeva la progressiva maturazione di un'espressività autentica⁹⁰. L'illustrazione dei quaderni con ritagli (messi inizialmente a disposizione dalla maestra, poi cercati dai bambini stessi), l'utilizzo di «espedienti montessoriani», la pratica del lavoro manuale, le occupazioni intellettuali ricreative (con le collezioni di cartoline e, per i più grandi, i fascicoli dell'*Enciclopedia dei ragazzi*) e, soprattutto, il disegno libero, rappresentarono le cifre portanti di un progetto pedagogico in grado di valorizzare appieno, come primo e principale sussidio didattico, la natura circostante, fonte di ispirazione ma anche di responsabilizzazione dei fanciulli all'esercizio dell'autogoverno, con compiti di responsabilità nella gestione della giornata della loro piccola comunità scolastica. «A scuola», si leggeva in uno dei quaderni, «mettiamo in ordine gli oggetti, spolveriamo i mobili, studiamo le poesie, leggiamo, cantiamo»⁹¹. In altre parole, si era messi nelle migliori condizioni per conquistare una propria disciplina mentale e comportamentale, attraverso la risoluzione dei processi di autoeducazione in quelli di reciproca collaborazione⁹².

Lombardo Radice fu colpito dalla qualità pedagogica dell'opera condotta dall'insegnante Sartori, in una piccola scuola isolata, con pochi mezzi ma con una profonda fiducia nella natura infantile e nel valore educativo di un semplice strumento come il quaderno, che messo nelle mani dei suoi bambini divenne terreno di lotta al «verbalismo scolastico», per coltivare e far emergere la loro originale personalità.

«Quando pochi quaderni di scolaretti mi dicono tanto della scuola, dei bambini, del metodo [...] quando ogni pagina è uno spiraglio che permette a me così lontano di vedere e quasi di assistere alla vita di un villaggio e di una scuola, è ragionevole concludere che esaminare dei quaderni val quanto fare una ispezione»⁹³.

Fu proprio l'analisi dei quaderni a consentire a Giuseppe Lombardo Radice l'elaborazione di una «critica didattica» della scuola di Pila, facendo conoscere dapprima ai lettori ticinesi, subito dopo anche a quelli italiani, l'animo dei suoi studenti – come Dorino Maggetti (6 anni), Antonietta Pellanda (8 anni), Beatrice Gambetta (10 anni), Enrico Felmorini (quasi 11 anni) – e il clima sereno e gaio che si respirava, nonostante la scuola fosse collocata in un contesto caratterizzato da povertà, solitudine e duro lavoro anche minorile. Al centro delle osservazioni, dei pensierini, degli autodettati e dei componimenti, vi era sempre la realtà di vita quotidiana, in nome dei principi pedagogici dell'ordinamento interiore e dell'armonia di scrittura. Nulla a che vedere con l'artificiosità degli scritti prodotti nelle scuole comuni cittadine, perché tutto concorreva al raggiungimento della compiutezza tipica della scuola serena, in cui la lingua era espressione di un pensiero sviluppato attorno ad un contenuto di esperienza, anche in forma dialettale. Lombardo Radice mise in evidenza l'importanza di una «didattica regionale dell'insegnamento linguistico», grazie alla quale poter apprendere una «grammatica viva», che nulla aveva a che vedere con il vuoto formalismo, perché sgorgava dall'esperienza stessa dei bambini, nelle loro espressioni originali⁹⁴.

«O uomini di poca fede, che andate discorrendo di libertà didattica, come se i programmi di Italiano facendoci obbligo di riferirvi sempre all'esperienza fanciullesca ve l'avessero tolta; o uomini di poca fede, domandatevi se i bambini di città, nelle scuole comuni scrivono meglio colle vostre "composizioni", "descrizioni", "escogitazioni fantastiche". Maestri di città, pensate che a Pila la vita è durissima, per i bambini, e se non fosse la scuola e la innata bontà di quei montanari, sarebbe quanto mai nemica dello studio sereno!»⁹⁵.

La seconda «critica didattica» pubblicata dal pedagogista siciliano ne «L'educatore della Svizzera italiana» nacque da un progetto condiviso con Ernesto Pelloni, per la redazione di un «saggio di estetica dell'arte puerile» a partire da una raccolta di composizioni sul tema *Il bambino della portinaia*, di nome Mario Agliati, assegnato il 9 gennaio 1925 dal direttore Pelloni alle allieve dalla II alla VIII classe delle scuole comunali di Lugano. Pelloni inviò a Lombardo Radice centinaia di composizioni illustrate dalle scolare luganesi, dalla cui analisi lo studioso siciliano poté evincere il graduale sviluppo dell'espressione artistica in età infantile, nella forma della scrittura e del disegno, in linea con la sua concezione della lingua e del disegno libero come mezzi di espressione della personalità in formazione del bambino, in ragione della coincidenza dell'educazione infantile con l'educazione estetica⁹⁶. Un'intuizione che Giuseppe Lombardo Radice sviluppò in altre due opere, come *Il linguaggio grafico dei fanciulli* (1925) e *La buona messe* (1926).

L'analisi critica di questi scritti infantili gli consentì di rilevare come essi costituirono, innanzitutto, una prima occasione per le bambine e le ragazzine coinvolte di valutare e mettere a profitto le proprie potenzialità di «artiste». Anche i lavori delle piccine delle classi seconde e terze, che presentavano ideogrammi più che disegni, manifestavano la ricerca progressiva di un'«unità vivente» nella forma del disegno, dopo svariati tentativi di perfezionamento⁹⁷, e il modo migliore per manifestare la propria personalità, in virtù della maturazione di una «interiore forza di auto disciplina»⁹⁸. Lombardo Radice scrisse di una vera e propria genesi della «lingua parlata per iscritto», poiché dall'esame dei numerosi episodi narrati, descritti ed illustrati, si evinceva la loro natura di artiste e, nel contempo, scienziate, capaci com'erano di ascoltare la propria voce interiore e di esprimerla nella forma della poesia fanciullesca, da considerarsi quale fonte inedita di letteratura infantile⁹⁹. Dalle loro parole era possibile cogliere che cosa «videro» del piccolo Mario e «come lo videro», ma pareva anche di sentir cantare «il ritmo del loro cuore», prese com'erano nel riflettere e scrivere attorno al loro soggetto. Addirittura, Giuseppe Lombardo Radice pensò di costruire una sorta di «poema vivente», mettendo insieme i frammenti di trentacinque fra le migliori composizioni redatte dalle ragazze delle classi maggiori (VI, VII e VIII)¹⁰⁰.

Anche di fronte ad alcuni «infortuni artistici» provocati da un'insegnante che condusse in classe Mario per favorire uno scambio di parole e di opinioni fra le sue allieve, lo studioso siciliano ebbe modo di appurare quanto un tema in grado di trattenere le scolare nella sfera della loro esperienza rappresentasse, in ogni caso, un valido antidoto alla «retorica scolastica», poiché le invitava ad osservare e ricostruire in maniera accurata la loro quotidianità, anche nella semplicità delle composizioni più povere, ma non per questo inutili, o disoneste¹⁰¹. Nulla a che vedere con le scritture «disciplinate», tipiche dei tradizionali componimenti scolastici, che rispondevano a un'educazione e a un'istruzione considerate sinonimi di assoggettamento del corpo e dell'anima a dettami imposti da un'autorità esterna, tipici di una scuola concepita come apparato amministrativo e ideologico dello Stato¹⁰². La lotta alla retorica fu, del resto, uno dei cavalli di battaglia di Lombardo Radice, in quanto conseguenza diretta del predominio del «pedagogismo» alla cui base vi era un'idea di scuola come «preparazione alla vita», e non vita essa stessa¹⁰³. Essa era causa, a sua volta, di una «terribile disgrazia: i bimbi sono *uccisi come persona*; rimangono tanti bamboccetti caricati, interessantissimi come macchinette parlanti. Li ammiri, come si ammira quel congegno. Ne ridi anche, perché il congegno ti fa parlare il bamboccio (il riso nasce sempre dal contrasto)»¹⁰⁴.

Come sottolineato da Ernesto Pelloni in un suo "commento a caldo", dietro l'analisi condotta in quei termini da Lombardo Radice si intravedeva la vittoria della «didattica realistica, che va a scuola dai fanciulli», per la sua capacità di riconoscere il «tesoro

nascosto» presente in loro, anche nella più umile scuola di montagna, perché «grandi maestri di didattica sono i fanciulli e non coloro che del fanciullo vogliono parlare senza aver intuito il nucleo caldo del suo essere»¹⁰⁵. Una didattica di questo tipo, capace di esaltare l'ideale umanistico dell'*homo artifex*, era in grado di porre in primo piano sia il valore educativo dell'*experientia* del fanciullo riconosciuta nella sua "sacralità" e guidata da un educatore animato da una buona coscienza morale ed estetica, sia il ruolo di una scuola «formativa sul serio», una scuola «della qualità», una «libera scuola di serena e onesta collaborazione» fra allievi e maestri, «toccata dalla grazia della divina poesia»¹⁰⁶.

Le considerazioni di Pelloni erano in linea con la crescente attenzione riconosciuta da Lombardo Radice all'aspetto «pratico educativo concreto» della sua opera, che celava dietro di sé una maggiore accentuazione del carattere sentimentale dell'attività educativa e del ruolo dell'atto gentiliano come «compenetrazione di anime», avvenuta in concomitanza della frattura politica – dietro la quale vi era una diversità di modelli pedagogici e di temperamenti personali¹⁰⁷ – consumatasi con Giovanni Gentile dopo il delitto Matteotti del 10 giugno 1924. Da quel momento, come ebbe modo di precisare nel profilo autobiografico delineato nella sua lettera alla signorina Rotten del 12 maggio 1926, Giuseppe Lombardo Radice si prefisse il compito prioritario di «collegare i buoni sforzi degli educatori» e di «far penetrare nella scuola comune e nelle famiglie un orientamento educativo più rispettoso della creatività del fanciullo»¹⁰⁸. Questo anche oltre i confini nazionali, rispondendo con la passione del suo impegno militante alla campagna denigratoria avviata nei suoi confronti dalla stampa di regime, che lo accusò di essersi approfittato dell'incarico ministeriale per ottenere benefici di vario genere, fra i quali una maggiore diffusione dei suoi testi¹⁰⁹.

Si può, pertanto, identificare nelle due «critiche didattiche» anticipate ai ticinesi ne «L'educatore della Svizzera italiana» l'approdo del processo con cui, a metà degli anni Venti, Giuseppe Lombardo Radice giunse a superare il concetto di scuola come «prodotto della cultura nazionale», al centro della proposta delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a favore di un concetto di scuola serena come «laboratorio», «bottega d'arte», «officina», pronta a considerare lo scolaro nella sua sacralità e a riconoscerlo impegnato nella libera formazione della sua personalità, secondo quanto illustrato in *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*¹¹⁰. Questo fatto avvalorava ancora di più la scelta operata da Lombardo Radice di passare da una riflessione pedagogica concentrata su una scuola attenta a ciò che faceva il maestro ad una scuola attenta a ciò che faceva il bambino, mettendo al centro la sua vita, come aveva potuto appurare dalle esperienze scolastiche ticinesi¹¹¹. In altre parole, il profilo idealtipico della scuola serena fu perfezionato da Giuseppe Lombardo Radice grazie alla conoscenza e all'approfondimento di una rete di scuole italiane e ticinesi in cui il suo progetto

pedagogico trovava avvaloramento nella realtà concreta, poiché in esse la vita scolastica era improntata alla collaborazione reciproca fra allievi e maestro, tutta l'educazione era fondata sull'intuizione del mondo dell'allievo e la pedagogia era arricchita e vivificata dalla realtà quotidiana dei processi di insegnamento-apprendimento¹¹².

Si trattava di principi pienamente consonanti con quanto disseminato dal movimento internazionale delle scuole nuove, ma le cui origini nel pensiero di Lombardo Radice andavano rintracciate in un movimento pedagogico e di animazione magistrale, del tutto «metapolitico», come fu il *Fascio di educazione nazionale*, nel cui alveo si manifestarono i prodromi del suo contributo alla riforma Gentile¹¹³. Ne è prova la definizione di scuola serena che diede nel volume *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo* (1925), in nome di una vita scolastica capace di valorizzare e promuovere l'attività ludica e l'espressione del bambino in armonia con il suo svolgimento spirituale¹¹⁴, in quanto ispirata ai nuovi programmi:

«serena perché rasserenatrice della irrequietezza dei fanciulli, con il lavoro spirituale creativo; serena perché affidata alla libera genialità inventiva dei disciplinatori delle infantili attività che sono i maestri; serena infine perché lavora per tutti ed anche, sì, per tutti i partiti. [...] Questa è la metapoliticità della scuola, che nessuna mala volontà può distruggere, perché verso di essa è orientata tutta la nuova civiltà che considera sacra l'infanzia»¹¹⁵.

La sua opera rasserenatrice investiva, in questo modo, non solo il momento didattico, ma il rapporto educativo nella sua integralità, facendo emergere in primo piano la funzione sociale, didattica e umana della scuola¹¹⁶. Inoltre, come ha puntualizzato Giacomo Cives, valorizzava la «democraticità» e la «forte caratura popolare» della pratica dell'autoeducazione, in vista della realizzazione di una scuola del popolo, mostrando come il profilo del pensiero pedagogico di Lombardo Radice si integrasse con quello politico¹¹⁷.

Sul fronte ticinese, fu immediato il riconoscimento della portata dell'operazione condotta da Lombardo Radice. Nel presentare l'avvenuta pubblicazione di *Athena fanciulla* sulle pagine de «L'educatore della Svizzera italiana», Celestino Spada sottolineò il «grande passo» compiuto dalle *Lezioni di didattica ad Athena fanciulla*, rispetto al quale l'incontro con la realtà ticinese costituì un valore aggiunto sul piano dello studio e della divulgazione di una scuola che era vita: «si avverte come un passare dalla teoria alla pratica, o meglio si sente una filosofia che si fa viva»¹¹⁸. Tale filosofia, va ricordato, si fondava sul principio caro a Pelloni del «dar credito al bambino» per evitare qualsiasi sovrapposizione fra maestro e allievo, nel rispetto dell'asimmetria costitutiva di ogni relazione educativa, compresa e agita nel suo significato di «percorrere insieme» la via

dell'educazione, in cui il maestro avrebbe indicato la strada e avrebbe teso la mano ai primi passi dell'allievo, senza mai sostituirsi a lui.

Una delle dimensioni dell'opera lombardiana maggiormente apprezzata dai ticinesi era quella della centralità dell'azione educativa, vissuta da lui stesso in prima persona quasi fosse un *exemplar* per i "suoi" maestri. Basti leggere quanto scrisse un anonimo autore – molto probabilmente lo stesso Pelloni – in una breve recensione al volume *Accanto ai maestri*, pubblicata nella sezione "Fra libri e riviste":

«Il Lombardo non si risparmia. L'azione è in lui una passione così veemente che rende molto simpatiche anche le sue esuberanze e ne fa uno degli artieri più benefici e significativi della nuova scuola italiana. Anzi, diremo che ci piace appunto per la sua veemenza, indizio di fede e di sincerità. Gli uomini di poca fede leggano *Accanto ai maestri*, libro sofferto, come dice il nostro egregio Fabietti, dei pochissimi che gli uomini di fede ricavano da dentro, come si leva il sangue vivo dalle vene a prezzo della propria pace»¹¹⁹.

Il successo di Lombardo Radice in Canton Ticino, grazie al supporto de «L'educatore della Svizzera italiana», favorì l'avvio di iniziative educative libere nelle scuole elementari minori e maggiori del territorio, portate avanti da insegnanti che si sentivano gratificati e orgogliosi nel trovare corrispondenza nell'opera dello studioso siciliano¹²⁰. La sua fama a livello internazionale stava iniziando a crescere sempre più, poiché la sua azione riformatrice come ideatore ed estensore dei programmi del 1923 e divulgatore dell'esperienza delle scuole serene italiane e ticinesi suscitò grande interesse in Europa, come dimostrato anche dall'intensificazione dei rapporti con Adolphe Ferrière e dalla sua entrata nel Comitato internazionale della LIEN nel 1927¹²¹.

L'interlocuzione continua ...

Lombardo Radice continuò a scrivere per il periodico ticinese offrendo riflessioni su temi particolarmente sentiti anche nel contesto locale, come quello della continuità educativa e didattica fra i vari ordini di scuola. Un'esemplificazione è rinvenibile nel saggio *Per la difesa della falsa scuola media – Un esempio: la Storia. Come la scuola elementare riformerà, col suo spirito nuovo, la pratica didattica delle scuole medie*¹²².

Si trattava delle bozze di stampa, previste in uscita ne «L'educazione nazionale» nel dicembre 1925, di una lezione tenuta da Lombardo Radice al Magistero di Roma in onore del pensionamento del collega Bernardino Varisco. Il riferimento all'insegnamento della storia venne assunto ad emblema di un discorso più ampio di superamento del verbalismo e dell'astrattezza dei processi di insegnamento-apprendimento nelle scuole

medie, a partire dalla diffusione - come già auspicato anche per le scuole elementari - della pratica del lavoro individuale ed elettivo degli studenti, finalizzata alla maturazione di un centro di interesse storico grazie anche al ricorso ad altre letture, oltre che al manuale. In questo modo, ogni classe si sarebbe trasformata in un'oasi di lavoro personale, nella quale ogni allievo sarebbe divenuto un «nucleo vitale, creativo, del sapere personale», in un rapporto di stretta collaborazione con il proprio docente, come quello esistente in officina fra gli apprendisti e il loro mastro, per lo svolgimento di un lavoro elettivo e creativo e la realizzazione di personali contributi al lavoro comune¹²³.

Anche i successivi interventi di Giuseppe Lombardo Radice ne «L'educatore della Svizzera italiana», in un momento delicato del suo percorso personale e professionale, videro la rivista metterne in luce l'opera di analisi pedagogica del profilo della scuola serena come «laboratorio di pedagogia pratica», in linea con uno dei *Trente points qui font une école nouvelle* elaborati dal BIEN di Adolphe Ferrière. Per poter realizzare questo intento, era fondamentale insistere su una migliore preparazione iniziale dei maestri anche attraverso il tirocinio fin dall'istituto magistrale¹²⁴, con un esplicito richiamo alla «revisione» che Lombardo Radice fece della sua posizione a riguardo, dapprima ne «L'educazione nazionale», poi nel discorso sulla «critica didattica» preparato per il Congresso filosofico di Milano del 1926¹²⁵.

È in tale direzione che vanno riletti gli interventi di Lombardo Radice pubblicati fra il 1927 e il 1928, nei quali mise in luce la propria posizione critica, peraltro condivisa anche dagli uomini di scuola ticinesi, nei confronti della prospettiva pedagogica montessoriana e di quella deweyana. In particolare, la ripubblicazione ne «L'educatore della Svizzera italiana» della sua disanima del «montessorismo», effettuata ne «L'educazione nazionale» in concomitanza con l'uscita della terza edizione (1926) de *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*¹²⁶, sancì ufficialmente il passaggio della rivista ticinese dal sostegno al metodo Montessori a quello per il metodo Pasquali-Agazzi, decisione corroborata da una serie di fattori, come la ormai imminente caduta in disgrazia dell'ispettrice degli asili infantili Teresa Bontempi destituita dall'incarico a causa delle sue posizioni irredentiste e filofasciste¹²⁷, la costruzione di un rapporto di interlocuzione con Andrea Franzoni e l'Associazione Educatrice Italiana, il riconoscimento dei vantaggi del «metodo italiano dell'educazione infantile»¹²⁸ elogiato da Lombardo Radice in alcuni interventi ne «L'educazione nazionale»¹²⁹ e, non da ultimo, il *trend* che si stava verificando a livello di sistema scolastico cantonale con la progressiva diffusione del metodo Pasquali-Agazzi¹³⁰.

Non va dimenticato che Lombardo Radice, fra i primi lettori de *Il metodo della pedagogia scientifica* nel 1909, visse in sé un profondo dissidio nel rapporto fra l'idealismo pedagogico e la prospettiva montessoriana, tale da giungere già nel 1921 a distinguere fra

il pensiero di Maria Montessori e la sua degenerazione in chiave dogmatica nel «montessorismo», pur avendo apprezzato la centralità riconosciuta ai processi autoeducativi. La sua critica sul piano scientifico alla scarsa originalità del metodo Montessori si collocava all'interno di un più ampio contesto di frizione fra il neoidealismo e la Montessori, ove il primo aveva riconosciuto l'importanza del puerocentrismo e dell'autoeducazione esaltati dalla Montessori, per diffonderli a livello nazionale con la riforma Gentile del 1923¹³¹. Va, inoltre, aggiunto il mutamento del ruolo pubblico della Montessori in quel frangente storico: sulla scena pedagogica nazionale stava diventando una diretta concorrente di Lombardo Radice, sia in seguito alla nascita nel 1924 dell'Opera Nazionale Montessori presieduta da Giovanni Gentile – che Lombardo Radice abbandonò proprio nel 1926 – sia per il credito che la sua prospettiva stava assumendo in alcuni settori del fascismo¹³². Chiosso suggerisce, a tal proposito:

«è plausibile immaginare che, accanto a possibili incomprensioni contingenti (di cui la prova, per esempio, in uno sfogo di quegli stessi mesi), Lombardo Radice intendesse prendere le distanze o riacquistare piena libertà di azione e di critica in quello che aveva le sembianze di un confronto/scontro per l'egemonia pedagogica nella scuola italiana dell'infanzia.

Che si trattasse di fallace illusione è possibile stabilirlo solo a distanza di tempo. I processi di fascistizzazione scolastica che investirono con particolare intensità proprio il mondo dei maestri e della scuola inferiore infatti misero presto fuori gioco, come è noto, entrambi. La pedagogia del regime era incompatibile con l'idea di libertà infantile che sottostava al piano educativo, se pur in parte diverso, dei due studiosi»¹³³.

La scelta di tributare rilievo al cosiddetto «metodo italiano», esemplificato ora nell'opera di Alice Hallgarten Franchetti nelle scuole elementari de La Montesca e di Rovigliano¹³⁴, ora in quella delle sorelle Agazzi nella scuola materna di Mompiano, nacque in Giuseppe Lombardo Radice dalla volontà di superare il meccanicismo e l'assolutismo dei mezzi montessoriani, prodotti diretti del rivestimento positivistico dell'essenza viva della sua prospettiva, a favore dell'utilizzo di un materiale vario proveniente dal concreto ambiente spirituale del bambino, al fine di metterlo nelle condizioni di essere protagonista di un processo autoeducativo come espressione della sua personalità *in fieri*¹³⁵.

Con tali motivazioni, Lombardo Radice propose anche a «L'educatore della Svizzera italiana» le sue considerazioni in merito, collocandole nel più ampio processo di ricerca delle peculiarità del «metodo italiano», in cui va fatto rientrare anche il saggio dedicato ad Angelo Patri e alla sua visita ad alcune scuole popolari di Roma città e dell'Agro Romano (compresa la scuola elementare di Mezzaselva retta da Felice Socciarelli, mentre la moglie ticinese Irene Bernasconi si occupava dell'asilo infantile). Da questo lavoro trapelava la centralità di un'idea e di una pratica della scuola elementare popolare come

scuola del fanciullo¹³⁶. Sebbene si potesse trovare qualche addentellato con la concezione della «scuola-vita» animata dal *learning by doing* di John Dewey, particolarmente apprezzata da Patri, lo stesso non si poteva dire sul piano della filosofia dell'educazione, rispetto alla quale Lombardo Radice ribadì le perplessità espresse nell'intervento *L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey* (1927), a proposito della natura empirica delle distinzioni effettuate da Dewey fra individuo e società, etica sociale ed etica individuale, psicologia e sociologia¹³⁷. La questione di fondo risiedeva non tanto in un'idea di educazione funzionale alla socialità, ma nella «rispondenza al reale sviluppo spirituale dell'alunno», come avveniva da tempo nelle scuole serene da lui studiate. Per cogliere queste sfumature, occorre ricordare che la lettura deweyana proposta da Lombardo Radice risentiva, come altre interpretazioni proposte nel contesto italiano dell'epoca, di una certa unilateralità nel coglierne il pensiero, separando il filosofo dal pedagogista e ritenendo che nella sua *laboratory school* la scienza prevalessse sull'arte, sulla poesia e sulla religione. Questa impostazione non vietò allo studioso siciliano di apprezzare il contributo di Dewey nella difesa della scuola nuova come scuola della libertà, della scoperta e della libera espressione, che presentava in ogni caso più di un punto in comune con il suo ideale di scuola serena e con quanto realizzato nelle scuole visitate da Patri¹³⁸.

Il rapporto fra Ernesto Pelloni e Lombardo Radice si intensificò in concomitanza del festeggiamento del primo centenario dalla morte di Johann Heinrich Pestalozzi¹³⁹, che vide la pubblicazione di un saggio del Pelloni intitolato *Pestalozzi e gli educatori del Canton Ticino* nel secondo Quaderno pestalozziano pubblicato da «L'educazione nazionale» e, nel contempo, l'intervento-recensione di Lombardo Radice fra le pagine de «L'educatore della Svizzera italiana»¹⁴⁰ sul libro di Carlo Sganzi, *Giovanni Enrico Pestalozzi: vita, opera, pensiero e significato presente della sua figura spirituale* (1927), a sostegno di un «programma comune per un nuovo approccio emancipatorio all'educazione»¹⁴¹. La figura di Pestalozzi e il recupero delle radici pestalozziane della tradizione pedagogica ticinese, rilette anche come monito al raccoglimento e ad un'azione rigeneratrice in tempi, come quelli italiani, caratterizzati dal fanatismo, dalla violenza e dall'intolleranza civile¹⁴², contribuirono ad aprire un ulteriore spazio di riflessione in merito alla valorizzazione delle esperienze scolastiche del Cantone, sia per quanto riguardava la centralità riconosciuta allo spirito del fanciullo nel problema educativo, sia per la prassi didattica ormai consolidata di uno «studio poetico-scientifico» della realtà locale, che vedeva la storia naturale, la geografia, la botanica, la zoologia insegnate nella forma della «scienza-poesia», capaci di esaltare tutte le occasioni formative offerte dalla natura circostante e, nel contempo, la natura di «scopritore» e non di mero «pappagallo» ripetitore di ogni fanciullo.

Come illustrato nelle esperienze di Cristoforo Negri, raccolte da Lombardo Radice nel volumetto *Dal mio archivio didattico. Il maestro esploratore*, era possibile condurre anche i più piccoli nel delicato passaggio dall'immediatezza della vita all'osservazione scientifica del mondo, cioè da una didattica dell'educazione estetica fondata sull'«osservazione ammirativa»¹⁴³ ad una didattica del pensiero riflesso. Il regionalismo, anche in questo caso come in quello dell'educazione linguistica, assumeva un ruolo di primo piano nella «formazione di un pensare riflessivo, fondata nell'ambiente, senza perdere nulla della propria scientificità», allo scopo di avviare il fanciullo ad una personale esplorazione del mondo¹⁴⁴. Inoltre, non va dimenticato il peso che ebbe in questa scelta di reciproca interlocuzione fra «L'educatore della Svizzera italiana» e «L'educazione nazionale» la comune ammirazione per Jean-Henri Fabre, maestro elementare a Carpentas (Francia) e divenuto entomologo per amore dei suoi scolari, la cui opera non aveva nulla a che vedere né con lo spontaneismo deplorato nel IV Congresso della LIEN a Locarno, a cui Lombardo Radice non partecipò per minacce di contestazioni contro la riforma Gentile voluta dal regime fascista¹⁴⁵, né con un'opzione a favore del «pierinismo». Maggiori erano, invece, i punti di contatto con il movimento dell'*école paysanne*, presente anche nel contesto friburghese del pedagogo cattolico Eugène Dévaud, e con alcune esperienze italiane di educazione serena, come quella di Michele Crimi, non legate alle derive fasciste del «ruralismo»¹⁴⁶.

La «pedagogia comacina» fra scuola, terra e vita

Sul pilastro della didattica regionale del pensiero riflesso, che rinsaldò ulteriormente i rapporti con Lombardo Radice, Pelloni e colleghi intesero costruire un nuovo paradigma pedagogico e metodologico-didattico di riferimento, che avrebbe avuto largo spazio ne «L'educatore della Svizzera italiana» fra la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Trenta, con il nome di programma «scuola, terra, vita»¹⁴⁷, in un Canton Ticino divenuto da tempo canale di transito dei fuoriusciti politici dal regime fascista e area di consistente presenza antifascista¹⁴⁸. La prospettiva pedagogica tracciata da Pelloni si fondava su una rinnovata alleanza fra la scuola e l'ambiente di vita circostante, attraverso la pratica dell'esplorazione, la coltivazione dell'orto-giardino-frutteto, la presenza del lavoro manuale soprattutto nelle scuole maggiori, inteso in senso formativo e non con finalità utilitaristiche come nell'istruzione tecnico-professionale, mantenendo una costante attenzione al movimento dell'educazione nuova, *in primis* quello italiano delle scuole serene, particolarmente apprezzato da Lombardo Radice, ma anche da Adolphe Ferrière. Autori «dimenticati» come Maurilio Salvoni, Michele Crimi, David Levi Morenos, Virginia

Povegliano Lorenzetto furono evocati accanto a Giuseppina Pizzigoni, a Felice Socciarelli e ad altri insegnanti più o meno conosciuti, impegnati da anni in realtà come il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano o nelle iniziative dell'ANIMI¹⁴⁹.

In questo progetto-programma di lavoro le migliori istanze della tradizione pedagogica ticinese si coniugarono con esperienze locali o straniere di educazione nuova in contesti di scuole del popolo, per una rinnovata alleanza fra scuola e vita, a favore di una «scuola viva» al centro della vita morale delle giovani generazioni. Particolarmente icastica fu la scelta di coniare l'espressione «pedagogia comacina»¹⁵⁰, per indicare – con un esplicito richiamo alle origini “comasche” – una pedagogia dell'educazione integrale, pensata come «pedagogia perenne dell'umano incivilimento», in cui il lavoro delle mani era indissolubilmente intrecciato a quello della mente. Questo modello di «pedagogia pratica» venne contrapposto alla tradizionale pedagogia verbalistica «a gamba zoppa», per la centralità che vi assunsero l'espressione artistica spontanea, la libertà, l'educazione attiva della mano e della mente.

«Pratica», «azione», «fare», «lavoro» furono alcune delle parole “d'ordine” con cui gli uomini di scuola ticinesi si confrontarono con quegli interstizi del panorama pedagogico italiano non allineato al processo di progressiva fascistizzazione della scuola, in cui si muovevano – oltre a Giuseppe Lombardo Radice, e spesso su linee eterogenee rispetto al suo pensiero – figure già note ai membri della Società Demopedeutica, come Giovanni Vidari, Giovanni Calò, Emilia Formiggini Santamaria, seguiti nei loro interventi nelle riviste «I diritti della scuola», «Vita scolastica» e «L'Italia che scrive».

Nel corso degli anni Trenta, sulla scia di queste riflessioni, «L'educatore della Svizzera italiana» sostituì l'ideale pedagogico della scuola nuova con quello della «scuola dell'azione»¹⁵¹, in cui il richiamo alla «pedagogia senza pedagogia»¹⁵² espressa da Lombardo Radice nelle riflessioni autobiografiche nella lettera alla Signorina Rotten – ripubblicata anche sulla rivista ticinese, per venire incontro a quanto richiesto da studiosi stranieri¹⁵³ – si intrecciò con l'attenzione da parte del Ticino scolastico nei confronti di una scuola del lavoro educativo, frutto di un attivismo non solo degli allievi, ma anche dei maestri, in grado di tradurre le istanze teoriche del «risveglio intellettuale ticinese» in termini di agire educativo fin dagli asili infantili.

La campagna intrapresa da «L'educatore della Svizzera italiana» con il programma «scuola, terra, vita» ebbe importanti strascichi anche a livello istituzionale; basti pensare alla sua traduzione, sul piano normativo, con l'emanazione nel 1932 del *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori* ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici, allo scopo di promuovere una scuola attiva, concreta, della fattività e dell'espressività, dell'educazione morale e sociale, con il coinvolgimento corresponsabile delle famiglie¹⁵⁴. A questa prima iniziativa se ne associò una seconda, consistente

nell'attivazione da parte del Dipartimento di Pubblica Educazione di un corso di formazione a livello cantonale per maestre elementari, che intendessero acquisire anche la patente per insegnare negli asili infantili¹⁵⁵. Con questa risoluzione, oltre ad alleviare il fenomeno della disoccupazione magistrale femminile, si sarebbe potuto realizzare quanto affermato dal *Programma per le attività manuali* del 1932, a proposito della ricerca di una sistematica continuità delle prime due classi elementari con gli asili infantili e i giardini d'infanzia, in linea con la necessità sentita da più parti di promuovere una didattica attiva fondata sulla valorizzazione pedagogica della mano¹⁵⁶.

Anche il definitivo abbandono del «montessorismo» a favore del metodo Pasquali-Agazzi rientrò in questo più ampio contesto di riflessione pedagogica, che in nome dello *slogan* «mani-due-mani» intese promuovere una maggiore centratura delle attività educative sull'attività manuale, anche nelle sezioni dei più piccoli¹⁵⁷.

Il “canto del cigno”?

Gli interventi diretti dello studioso siciliano ne «L'educatore della Svizzera italiana» ricominciarono nel 1934, dopo l'improvvisa cessazione della pubblicazione de «L'educazione nazionale» avvenuta nella primavera del 1933, a seguito di una notifica di diffida emanata dal prefetto di Roma in ragione della mancata adesione ed esaltazione sistematica del regime fascista. Come sottolineato da Giacomo Cives, la posizione di Lombardo Radice era stata nel corso di quegli anni animata da un antifascismo indiretto, una sorta di «agnosticismo politico» vivificato dal rifiuto di un arroccamento aprioristico su un presunto “primato” della scuola italiana, a favore di un «cosmopolitismo scolastico»¹⁵⁸. Un mese dopo la chiusura della rivista, giunse la proposta da parte del ministro dell'Educazione Nazionale Francesco Ercole di dispensarlo dal servizio di docente universitario, avendo mostrato nel corso del suo operato di ignorare la «rivoluzione spirituale e politica del fascismo». La decisione del Consiglio dei ministri di non procedere alla sua destituzione fu condizionata dal timore della risonanza che tale atto avrebbe avuto a livello nazionale, ma anche internazionale, visti i suoi rapporti con il movimento dell'educazione nuova e con il Canton Ticino.

«L'insegnamento di Lombardo Radice potrà così continuare ma i suoi ultimi anni, pur operosi, saranno ormai nutriti di amarezza e di dolore, di crescente isolamento dalla scuola. Rimane ancora aperto il solo accesso alle *sue* scuole del Ticino, ultima possibilità di quella “comunione di anime”, in mezzo a maestri e alunni, cui egli, innanzitutto “ispettore” cioè visitatore e animatore delle scuole, ha mirato per tutta la vita ritrovandovi il meglio di sé»¹⁵⁹.

I tre saggi pubblicati da Lombardo Radice ne «L'educatore della Svizzera italiana» nel corso del 1934 erano dedicati a temi non inediti, ma comunque di interesse per i maestri ticinesi, come il lavoro manuale nelle scuole elementari, l'educazione musicale nella scuola italiana e l'educazione del volere nella scuola, affrontati con un richiamo diretto ai principi ispiratori dei programmi del 1923¹⁶⁰. Più che di un rilancio di tali questioni, si trattò di un bilancio di sintesi dopo il primo decennio di entrata in vigore della riforma Gentile, che lo studioso siciliano volle offrire in concomitanza del suo invito da parte del Governo ticinese, tramite il Dipartimento politico federale, a tenere un corso magistrale estivo a Locarno. Il Canton Ticino era in quel momento terreno di revisione dell'alleanza fra conservatori e socialisti, dopo la scomparsa del conservatore Giuseppe Cattori, a lungo punto di riferimento della politica cantonale e direttore del Dipartimento di Pubblica Educazione¹⁶¹.

Di questo secondo viaggio ticinese di Lombardo Radice fu data testimonianza nel fascicolo de «L'educatore della Svizzera italiana» di novembre 1934, che si apriva con un'istantanea scattata a Lugano nel luglio 1934, in un momento di conversazione con Francesco Chiesa.

La fotografia era corredata dalla seguente didascalia: «Lombardo-Radice - bianchi i capelli, lo sguardo vivo dietro gli occhiali, brizzolata la barba - parla con pacatezza e, pure, con fervore», integrata da una descrizione che lo dipingeva con i tratti di un novello Pestalozzi: «Ma chi ascolti il suo dire oltre le parole, chi lo chiuda in sé e lo ripensi, intende bene che la gran teoria e il grande esempio sono in fondo questi: amare il fanciullo soprattutto se è povero e bisognoso, amare la vita, amare la poesia, essere e mantenersi vivi, sempre vivi e sempre giovani, nonostante le rughe e i capelli bianchi»¹⁶².

L'idealismo di Giuseppe Lombardo Radice, benché fossero ormai passati quasi undici anni dalla sua prima sortita fra gli uomini di scuola della Svizzera italiana, continuava a suscitare interesse, per via di quella «consapevolezza utopica» che lo rendeva un punto di riferimento per tutti coloro che non potevano, né volevano confondere l'atto educativo con un'organizzazione *routinaria* dei processi di insegnamento-apprendimento, e che concepivano la scuola come una «rivoluzione in cammino»¹⁶³. Da parte sua, sempre più isolato in un panorama nazionale dominato da un incipiente processo di trasformazione del fascismo in totalitarismo, fino a giungere ad una vera e propria militarizzazione della scuola con il ministro Cesare De Vecchi¹⁶⁴, continuò a guardare al Canton Ticino come a un contesto nel quale poter continuare a divulgare le sue idee per realizzare una scuola «educatrice» di ogni fanciullo, sotto forma di «scuola del lavoro e dell'impegno».

La scelta de «L'educatore della Svizzera italiana» di pubblicare l'anno successivo, in due puntate, uno spoglio bibliografico degli scritti di Giuseppe Lombardo Radice dal 1899 al

1934, non fu solamente un atto di omaggio intellettuale in occasione del XXX anniversario di avvio del suo insegnamento ufficiale, ma anche l'attestazione di una persistente collaborazione da parte della scuola ticinese¹⁶⁵. Del resto, non va dimenticato che nello stesso frangente fu ufficialmente invitato dal Governo cantonale a svolgere il ruolo di consulente del Collegio degli ispettori scolastici per la stesura dei nuovi *Programmi per le scuole elementari e maggiori del Canton Ticino*, poi approvati dal Consiglio di Stato il 22 settembre 1936.

Si trattava del suo terzo viaggio pedagogico in Canton Ticino, che lo vide condurre – dopo un breve corso di lezioni, tenuto presso la scuola magistrale di Locarno – una visita di studio, della durata di tre settimane, nelle principali istituzioni scolastiche ticinesi da Stabio ad Airolo, da Mendrisio a Bosco in Valle Maggia, toccando Agno, Pila d'Intragna, Carena in Val Morobbia e Corzoneso in Val di Blenio. Conobbe in questo modo svariati asili di infanzia, scuole elementari, scuole maggiori, la scuola speciale a Bellinzona, l'ospizio per bambini gracili di Sorengo, l'istituto di puericoltura "Casa bianca" di Locarno, una scuola di pratica didattica annessa alla scuola normale di Locarno. Ebbe la possibilità di dedicarsi, attraverso un'ispezione diretta, alla stesura di sintetici resoconti di «critica didattica» delle realtà visitate, per individuare i principali caratteri portanti del sistema scolastico ticinese da illustrare in una relazione ufficiale al Dipartimento di Pubblica Educazione del Governo cantonale, con sede a Bellinzona. Alcuni resoconti furono anticipati nelle pagine del fascicolo doppio di agosto-settembre 1935 de «L'educatore della Svizzera italiana»¹⁶⁶, per poi essere pubblicati integralmente, insieme alla relazione ufficiale, in un'apposita appendice intitolata *Pedagogia d'avanguardia nel Canton Ticino* all'interno del suo ultimo studio monografico, *Pedagogia di apostoli e di operai (1936)*¹⁶⁷. Dalla sua attività di osservatore ed esploratore di scuole serene, era così scaturito un processo di riforma dei programmi e delle prassi di insegnamento-apprendimento in Svizzera italiana, all'insegna di una sistematizzazione di quell'inedita visione dell'educazione nuova, che aveva potuto approfondire attraverso i suoi studi sulle migliori esperienze dei maestri locali. Come sottolineato da Emilia Cordero di Montezemolo in una recensione pubblicata ne «L'educatore della Svizzera italiana», una delle cifre portanti di *Pedagogia di apostoli e di operai* fu l'originale interpretazione dell'attivismo:

«L'attivismo del Lombardo-Radice viene così ad assumere in quest'opera anche una più precisa e risoluta formulazione; se non che essa si determina in antitesi con ogni definizione anti-razionalistica e anti-storica che nell'attivismo si potrebbe vedere. Il timore del deprecato verbalismo scolastico ha condotto l'A. a ridurre al minimo indispensabile le affermazioni generiche anche nell'esplicazione del suo pensiero: ma egli non ha dimenticato mai di rilevare, come nota fondamentale dell'attività umana, lo sforzo di superare l'io empirico nella ricerca e nell'attuazione del fine volontario. Moralità

della fatica, gioia della conquista spirituale, ampliamento dell'intelligenza nell'operosità, spontanea ricerca di ostacoli e difficoltà da superare anche nel giuoco più libero, sono i motivi in cui egli insiste maggiormente nel commentare le manifestazioni della vita infantile»¹⁶⁸.

Si trattò di una sorta di "canto del cigno"? Per poter rispondere a questo interrogativo, occorre partire dal fatto che proprio nel 1936 venne pubblicata la XV edizione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, completamente riscritta e con il capitolo *Il primo insegnamento scientifico* ampliato, in ragione dell'opera di «studio poetico-scientifico» della realtà ticinese, conosciuta da Lombardo Radice nelle sue interlocuzioni ormai decennali¹⁶⁹. Un riconoscimento di spessore per la tradizione pedagogica e scolastica locale, in uno dei testi che continuava per le sue proposte pedagogiche ad avere un'alta circolazione nei circuiti magistrali italiani e un'ampia influenza sull'immaginario dei maestri¹⁷⁰. Ad esso si sarebbe affiancata un'azione di svecchiamento e di ampliamento degli orizzonti culturali realizzata da Lombardo Radice con i programmi scolastici ticinesi del 1936¹⁷¹, in un clima storico-politico di incertezza per la Svizzera italiana, che di lì a poco avrebbe vissuto un importante cambiamento di alleanze fra i partiti del Cantone, con la fine della coalizione governativa fra conservatori e socialisti, detta «Governo di paese», presente ininterrottamente dal 1922¹⁷².

Come osservato dagli stessi ispettori scolastici, che furono grati della «bontà paterna» con cui Lombardo Radice si occupò delle loro «cose scolastiche» e dell'apprezzamento espresso per le loro scuole «né sedentarie, né libresche», le proposte avanzate dallo studioso siciliano li spinsero ad avere maggiore cura dell'educazione linguistica e letteraria nelle scuole elementari e maggiori, della dilatazione dell'orizzonte culturale della scuola maggiore, dell'intensificazione dell'educazione artistica negli ultimi anni della scuola elementare e della scuola maggiore, ma anche della promozione di una migliore educazione scientifica con la diffusione di acquari e terrari e, infine, dell'incoraggiamento di uno studio accurato della regione e del territorio locale¹⁷³.

L'anno successivo, dal 20 al 27 marzo, centodieci insegnanti ticinesi furono protagonisti di un viaggio pedagogico in Italia organizzato da Giacinto Albonico ed Ernesto Pelloni, con la visita a scuole di eccellenza a Roma e nel territorio laziale, in particolare le scuole all'aperto di Roma, l'Istituto di assistenza all'infanzia S. Gregorio, le scuole per i contadini dell'Agro Romano e dell'Agro Pontino, con la guida eccezionale di Giuseppe Lombardo Radice e la presenza, di volta in volta, di Giorgio Gabrielli, Alessandro Marcucci e Felice Socciarelli¹⁷⁴.

Dopo questa esperienza, Giuseppe Lombardo Radice fu invitato a partecipare, dal 18 al 30 luglio 1938, a un corso di perfezionamento presso la Scuola magistrale di Locarno sui "motivi dominanti della didattica moderna", rivolto a direttrici degli asili infantili e a maestri elementari delle prime classi. Gli appunti delle sue lezioni-conversazioni furono

raccolti, rispettivamente, da Dante Bertolini – studente locarnese iscritto al Magistero di Roma – e da Antonio Scacchi, quali ultime tracce del suo vivo insegnamento pubblicate da «L'educatore della Svizzera italiana» dopo la sua tragica scomparsa, avvenuta durante un'escursione verso il rifugio Croda da Lago a Cortina d'Ampezzo (Belluno) il 16 agosto 1938.

Scacchi fece una sintesi delle sette lezioni dedicate da Lombardo Radice a *I capisaldi della tradizione pedagogica italiana*¹⁷⁵ e delle due lezioni in risposta ad alcuni quesiti posti dai partecipanti, mentre Bertolini riassunse l'ultima lezione, dedicata alle *Considerazioni finali sul corso*¹⁷⁶, che si concluse con l'accorato saluto:

«ora lasciatemi terminare rivolgendo un saluto a voi e al Ticino. Io vi lascio. Forse non tornerò più. Forse non rivedrò più questi vostri bei monti e questi laghi sereni. Porto negli occhi e nel cuore la visione del Ticino, la porto negli occhi e nel cuore come un grande bene. Addio!».

Nei giorni di Locarno, Lombardo Radice intrecciò costantemente le sue considerazioni sulle radici di una «scuola formatrice di volontà e di progresso, centro di vita» identificabili in autori come Rosmini, Gioberti, Capponi, Gabelli e De Sanctis, con l'attenzione nei confronti delle varie discipline (aritmetica, storia, scienze, lavoro manuale, dinamica musicale, ecc.) al centro delle altre lezioni del corso, in nome del principio che ogni problema educativo, per quanto arduo o astratto, potesse giovare all'elevazione degli insegnanti e al loro desiderio di sapere. Passò ore ad ascoltare e a seguire i lavori delle direttrici e degli insegnanti presenti, osservando il miglioramento delle loro pratiche educative e didattiche grazie ad uno sforzo di «serena spontaneità e intimità», sostenuto dal richiamo – ribadito nei nuovi programmi ticinesi per le scuole elementari e maggiori – ad una preparazione e ad uno studio quotidiani per approfondire la propria cultura magistrale. Rispose ai quesiti dei partecipanti sui centri di interesse (come valida alternativa al «vagabondare» delle lezioni oggettive), alla lettura come occasione di miglioramento dell'apprendimento della lingua italiana, al ruolo pedagogico del lavoro a domicilio svolto dai bambini e al contributo formativo del *Cuore* di Edmondo De Amicis¹⁷⁷. Nella sua ultima lezione, plaudì all'idea di aver riunito in un unico corso donne e uomini impegnati negli asili infantili e nelle scuole elementari inferiori, in ragione dell'auspicato principio di continuità fra i vari gradi di scuola, sancito anche dai nuovi programmi.

Significative furono le seguenti affermazioni, con chiari riferimenti autobiografici al suo profilo di pedagogo immerso nel vivo dei problemi educativi e didattici:

«non si può più concepire la scuola divisa in cicli separati, estranei gli uni dagli altri. Bisogna sentirla nella sua unità. E l'asilo è la base di tutta la nostra educazione. Uno dei primi compiti dell'insegnante

consiste nell'assicurare la gradualità del trapasso da un grado all'altro. In generale, invece, dall'asilo all'elementare, dall'elementare al ginnasio, il trapasso è brusco. [...]

Sarebbe già un bene se si riunissero i maestri per leggere i programmi e commentarli assieme, poiché ogni maestro dovrebbe studiare non solo il programma delle sue classi, ma anche il programma di quelle precedenti e di quelle seguenti per sapere donde prende origine e dove tende il lavoro scolastico. E nessuno deve temere di umiliarsi se si occupa delle questioni più semplici, se si accosta alle basi dell'insegnamento scolastico. Il pedagogista stesso che si considerasse nella stratosfera e guardasse con degnazione in basso, il teorico che si considerasse superiore a tutti i maestri, ritenendo di risolvere ogni problema a tavolino, sarebbe un imbecille. Non c'è questa distanza tra il professore di pedagogia e il maestro-allievo. Anzi non c'è distanza alcuna: la pedagogia la fanno i veri, i buoni maestri. La funzione del pedagogista è la funzione del chiarificatore. Egli indaga, cerca di scoprire la formazione di un indirizzo didattico, la discopre, la addita, ne trasporta il contagio buono ovunque con la sua parola e con i suoi scritti. Ma anche l'opera del più illuminato pedagogista è vana se l'apatia pervade le menti dei maestri»¹⁷⁸.

La sua scomparsa improvvisa fu ricordata ne «L'educatore della Svizzera italiana» con una carrellata, in più puntate, di pensieri redatti da amici, collaboratori e animatori della rivista¹⁷⁹. Fra gli altri, vale la pena di soffermarsi sul contributo di Ernesto Pelloni, per almeno due motivi di fondo: il primo era rappresentato dal richiamo al bisogno di «ascesa», non solo fisica ma anche spirituale, espresso dallo studioso siciliano nel suo ultimo soggiorno ticinese, nelle vesti di «antico e sperduto pellegrino, che osservava tutto, tutto fotografava con gli occhi della mente, con gli occhi del cuore», non pago di aver visitato in compagnia dell'ispettore Albonico il passo del S. Gottardo, Hospenthal e il Ponte del diavolo, ma pronto a ritornarvi nella primavera successiva, per poi ricambiare l'ospitalità con un futuro invito dei maestri ticinesi in Sicilia¹⁸⁰. Il secondo faceva riferimento al desiderio di Lombardo Radice di pubblicare un proseguimento del volume *Pedagogia di apostoli e di operai*, dal titolo *Scuola e Cultura nel Ticino*, secondo quanto ebbe modo di scrivere a Pelloni in una lettera del 4 giugno 1935. Desistette, però, dal proposito, nel momento in cui Pelloni lo informò che erano in elaborazione un'*Antologia degli scrittori ticinesi* e i tre volumi di Antonio Galli, *Notizie sul Cantone Ticino. Studio storico politico e statistico pubblicato sotto gli auspici della Società Demopedeutica*¹⁸¹.

È interessante sottolineare i temi pensati da Lombardo Radice come capitoli di questa sua nuova opera, quale sintesi di una serie di questioni affrontate nel corso di un quindicennio di interlocuzione diretta con i principali uomini di scuola della Svizzera italiana: la cultura ticinese, gli studi superiori dei ticinesi, la tradizione pedagogica del Ticino, la pedagogia militante nel Ticino d'oggi, il fanciullo nella letteratura e nell'arte ticinese moderna, la letteratura per il popolo e per la fanciullezza nel Canton Ticino, la nuova scuola popolare ticinese, avanguardie magistrali ticinesi, istituti educativi di assistenza e di recupero, il Ticino nelle pagine dei suoi fanciulli, bimbi ticinesi poeti e

scrittori, la scienza nella cultura popolare del Ticino, la scuola ticinese come «scuola di lavoro», volontà e speranze ticinesi¹⁸².

Si può, a questo punto, dare una risposta affermativa al fatto che gli ultimi interventi di Giuseppe Lombardo Radice in Canton Ticino rappresentarono una sorta di “pestalozziano” canto del cigno della sua idea di «scuola attiva ben intesa», cioè animata da quel realismo pedagogico e didattico che la rendeva una «scuola serena». Vale la pena di richiamare, a tal riguardo, le parole con cui «L'educatore della Svizzera italiana» ritrasse Lombardo Radice tre anni prima della scomparsa, a suggello del contributo offerto dalle sue opere:

«sempre sorridente e con l'occhio del pedagogista e del didattico espertissimo e del buon padre di famiglia cui nulla sfugge ed è sempre pronto ad indulgere, a consigliare, a incoraggiare: ovunque e da tutti, grandi e piccini, maestri ed autorità, accolto con spontaneo e profondo affetto»¹⁸³.

Se la conoscenza dei suoi scritti, fin dal 1914, mise a disposizione dei lettori della rivista della Società Demopedeutica un'alternativa al neoherbartismo, va riconosciuto che il suo successo in Canton Ticino fu dovuto alla concretezza pedagogica delle sue proposte e delle esperienze scolastiche di cui si fece portatore, tali da condurlo a «porsi gli stessi problemi dei maestri delle valli e di rispondervi con semplice profondità»¹⁸⁴.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ Sulle principali vicende occorse nel primo secolo di vita della Società Demopedeutica, si rimanda agli interventi pubblicati nell'annata 1937 de «L'educatore della Svizzera italiana» da Giovanni Nizzola, Ernesto Pelloni, Giuseppe Alberti e Brenno Bertoni.

² Cfr. F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, S.A. Grassi e Co., Bellinzona 1959, pp. 109-224; R. Ceschi, *Ottocento ticinese. La costruzione di un cantone*, Armando Dadò Editore, Locarno 2005, pp. 45-122.

³ Il titolo «L'educatore della Svizzera italiana» riprendeva la denominazione di una rivista educativa pubblicata per breve tempo, dal 1853 al 1855, dalla medesima Società Demopedeutica.

⁴ [senza autore], *Ai lettori*, «L'educatore della Svizzera italiana», I, 1 (1859), p. 2.

⁵ W. Sahlfeld, *Metodica austriaca e pedagogia herbartiana nei Cantoni del Ticino e dei Grigioni. Due storie di transfert pedagogico-culturali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXIII, 23 (2016), p. 39.

⁶ Si rimanda a: L. Mangoni, *Le riviste del Novecento*, in AA.VV., *Letteratura italiana*, vol. 1: *Il letterato e le istituzioni*, Einaudi, Torino 1982, pp. 947-981; G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983; M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le Lettere, Firenze 2006.

⁷ *Pedagogia di apostoli e di operai* riportava, nell'appendice, la relazione stilata dal pedagogista siciliano durante un viaggio ufficiale in Canton Ticino nella primavera 1935, finalizzato allo studio delle migliori scuole locali in qualità di consulente del Dipartimento di Pubblica Educazione, per la stesura dei nuovi programmi per le scuole elementari e maggiori (cfr. G. Lombardo Radice, *Relazione al Lodevole Dipartimento della Educazione del Governo Cantonale – Bellinzona*, in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, [1936], Laterza, Bari 1952², pp. 309-337; la relazione è datata Roma, 12 maggio 1935).

⁸ Sulla figura di Ernesto Pelloni (1884-1970), ancora poco esplorata, si veda: *In memoria del prof. Ernesto Pelloni, 1884/1970 (parole di commiato dette dal dir. Edo Rossi, all'Ara del Tempio Crematorio, 10 settembre 1970)*, «L'educatore della Svizzera italiana», CXII, 3 (1970), pp. 28-29.

⁹ F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, cit., pp. 401-402.

¹⁰ Dalle lettere di Pelloni conservate presso il fondo "Giuseppe Lombardo Radice" conservato nel Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università di Roma Tre, si evince che dopo alcuni sporadici scambi fra il 1910 e il 1914, la corrispondenza si fece più intensa fra il 1923 e il 1937, con un'interruzione fra il 1928 e il 1934. Da una lettera del 1925, trapela che Pelloni si impegnò affinché Lombardo Radice insegnasse in Canton Ticino (cfr. lettera di Ernesto Pelloni a Giuseppe Lombardo Radice, datata Lugano 12/VIII/1925).

¹¹ F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, cit., pp. 225-263.

¹² Il primo "incontro" di Giuseppe Prezzolini con il mondo culturale e magistrale ticinese avvenne con la partecipazione di Teresa Bontempi e Rosa Colombi al congresso organizzato da «La Voce» a Firenze nel 1910. Convinto che la redenzione culturale del Canton Ticino dovesse avvenire ad opera del cantone stesso, attraverso la fondazione di un'università italiana, nel 1913 accolse l'invito di Francesco Chiesa a visitare il territorio, per raccogliere materiali e contatti che l'avrebbero poi condotto a pubblicare un numero speciale de «La Voce», dedicato alla questione ticinese (cfr. M. Agliati, *Giuseppe Prezzolini e il Canton Ticino*, in I. Picco, *Militanti dell'ideale. Giuseppe Lombardo Radice e Giuseppe Prezzolini. Lettere 1908-1938*, con saggi di Sergio Caratti e Mario Agliati, Armando Dadò Editore, Locarno 1991, pp. 73-76).

¹³ L. Saltini, *La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», VI, 6 (1999), pp. 248-254.

¹⁴ Si suggerisce di vedere: F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, cit., pp. 309-382; F. Mena, *Lo sviluppo del sistema scolastico (1852-1914)*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, Armando Dadò Editore, Locarno 2015, pp. 90-93.

¹⁵ Tutti gli interventi furono poi raccolti nel volumetto: E. Pelloni, *Per il nuovo ordinamento scolastico*, Stab. Arti Grafiche Salvioni, Bellinzona 1915.

¹⁶ M. Marcacci, *Diversificazione del sistema scolastico e tentativi di riforma (1915-1958)*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., p. 95.

¹⁷ Fra i tanti, si vedano: E.P.-L., *Una splendida iniziativa pedagogica: la Scuola delle Scienze dell'Educazione in Ginevra*, «L'educatore della Svizzera italiana», LIV, 3 (1912), pp. 41-44; Platzhoff, *Una Scuola di Scienze dell'Educazione a Ginevra*, «L'educatore della Svizzera italiana», LIV, 20 (1912), pp. 305-311.

¹⁸ L. Saltini, *La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., p. 256.

¹⁹ M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano*, [1939], La Scuola, Brescia 1951², p. 29. Sul metodo Montessori all'Umanitaria di Milano, si veda: T. Pironi, *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXV, 25 (2018), pp. 11-23.

²⁰ G. Lombardo Radice, *Contadinelli ticinesi dai sei ai dieci anni nella scuola di Muzzano*, in Id., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, pp. 243-246.

²¹ A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, [1948], La Scuola, Brescia 1953³, pp. 104-105.

²² I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 3-16.

²³ Sul tema, si rimanda a: G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 27; G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 139-145.

²⁴ Luigi Credaro era un nome noto e apprezzato dalla rivista della Società Demopedeutica, poiché svolse per tre volte il ruolo di esaminatore presso la scuola normale di Locarno nel 1893, nel 1899 e nel 1905, su invito di Giovanni Censi. Fra i suoi allievi alla Scuola pedagogica di Roma, vi furono Rosa Colombi, condirettrice con Teresa Bontempi della rivista «L'Adula», Augusto Ugo Taraboni, segretario del Dipartimento di Pubblica Educazione, e lo stesso Ernesto Pelloni (cfr. [senza autore], *Luigi Credaro*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXXI, 3 (1938), p. 58).

²⁵ L'utilizzo dell'aggettivo «lombardiano» si è ispirato a quanto proposto da Giorgio Chiosso nel saggio: *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, «History of Education & Children's Literature», I, 1 (2006), pp. 127-139.

²⁶ N. Valsangiacomo, *Separazioni e contatti. Una lettura storica di confini e frontiere alpini*, in O. Mazzoleni, R. Ratti (eds.), *Vivere e capire le frontiere in Svizzera: vecchi e nuovi significati nel mondo globale*, Armando Dadò, Locarno 2014, pp. 35-50.

²⁷ Sulla figura di Vidari, si vedano: [senza autore], *Varisco e Vidari*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 11 (1934), pp. 290-294; G. Chiosso, *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, La Scuola, Brescia 1984; H.A. Cavallera, *Giovanni Vidari tra etica e pedagogia*, «Pedagogia e Vita», XLVIII, 1 (1999), pp. 67-75. Sull'opera di Giovanni Calò e i suoi rapporti nazionali e internazionali, si rimanda a: E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 21-173;

J. Meda, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 97-225. Infine, sulla rivista «L'Éducateur» e i principali protagonisti della pedagogia romanda, si veda: G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010, pp. 53-75.

²⁸ Sulla questione, si rimanda a: W. Sahlfeld, *Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936)*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», XL, 1 (2018), pp. 49-66; Id., *Metodica austriaca e pedagogia herbartiana nei Cantoni del Ticino e dei Grigioni. Due storie di transfert pedagogico-culturali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 38-58.

²⁹ Sulla pressoché positiva accoglienza riservata a quest'opera di Giuseppe Lombardo Radice, si rinvia allo studio presentato in: M. Volpicelli, *Le 'festose accoglienze' alle Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale di Giuseppe Lombardo Radice attraverso la lettura dell'epistolario e nella stampa del tempo (I)*, «I problemi della pedagogia», LXV, 1 (2019), pp. 199-226; Ead., *Le 'festose accoglienze' alle Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale di Giuseppe Lombardo Radice attraverso la lettura dell'epistolario e nella stampa del tempo (II)*, «I problemi della pedagogia», LXV, 2 (2019), pp. 359-386. Per un'analisi delle principali novità introdotte sul piano educativo-didattico e pedagogico, si rimanda a: I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 133-157; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, [1958], *La Scuola*, Brescia 1966², pp. 134-160.

³⁰ [senza autore], *La Mostra Didattica di Lugano*, «L'educatore della Svizzera italiana», LVI, 3 (1914), pp. 43-45.

³¹ E. Pelloni, *Intorno a un saggio pedagogico di Guido Santini*, «L'educatore della Svizzera italiana», LVI, 4 (1914), pp. 49-52; Id., *L'Idealismo Pedagogico Italiano*, «L'educatore della Svizzera italiana», LVI, 5 (1914), pp. 65-68.

³² Sulle vicende del corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali istituito presso la Regia Università degli Studi di Roma, meglio noto come Scuola pedagogica, si veda: A. Barausse, *La Scuola pedagogica di Roma*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», X, 10 (2003), pp. 57-115. Sulla figura di Bernardino Varisco, si rimanda a: G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., pp. 52-77; M. Ferrari (ed.), *Bernardino Varisco e la cultura filosofica italiana tra positivismo e idealismo*, Edizioni Fondazione "Marcello Repossi", Chiari (BS) 1985.

³³ E. Pelloni, *L'Idealismo Pedagogico Italiano*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 68.

³⁴ Id., *Note di educazione estetica. Emilia Formiggini-Santamaria e la riforma dell'insegnamento del disegno*, «L'educatore della Svizzera italiana», LVII, 1 (1915), pp. 1-7.

³⁵ Su Emilia Formiggini Santamaria, il cui nome ritornerà diverse volte ne «L'educatore della Svizzera italiana», si segnalano: D. Reolon, *La pedagogia di Emilia Santamaria come realismo spirituale*, Ponzio, Pavia 1965; S. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*, *La Scuola*, Brescia 2002; C. Padroni, *Emilia Formiggini Santamaria, storia della pedagogia e della scuola*, Aracne, Roma 2004.

³⁶ *I diritti della scuola*, voce a cura di G. Tognon, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, *La Scuola*, Brescia 1997, pp. 234-239.

³⁷ E. Pelloni, *Finché sarà giorno... Agli uomini di buona volontà*, «L'educatore della Svizzera italiana», LVIII, 1 (1916), pp. 1-6.

³⁸ Id., *Giuseppe Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXV, 23-24 (1923), p. 265.

³⁹ M. Agliati, *Colloqui con Giuseppe Prezzolini. Giuseppe Lombardo Radice*, «Scuola Ticinese», V, 50 (1976), p. 13.

⁴⁰ S. Caratti, *Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino*, in Università degli Studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, *Giuseppe Lombardo Radice*, Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979) sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica (28-29-30 settembre 1979), a cura di I. Picco, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1980, p. 256.

⁴¹ Cfr. G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., pp. 149-199; G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, *La Scuola*, Brescia 1990, pp. 190-317; C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, *La Scuola*, Brescia 1997, pp. 65-173.

⁴² E.P., *L'arte di esporre a voce*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXI, 3 (1919), p. 37, nota 1.

⁴³ M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 7-40.

⁴⁴ [senza autore], *Contro il verbalismo*, «L'educatore della Svizzera italiana», LX, 22 (1918), pp. 416-418. Utile la lettura di: L. Saltini, *La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 251-252.

⁴⁵ S. Caratti, *Maria Boschetti Alberti: un'esperienza ticinese di «Scuola serena»*, «Scuola Ticinese», VIII, 75 (1979), p. 14.

⁴⁶ Si vedano, in particolare: [senza autore], *L'eterno problema del componimento scolastico*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXIII, 1-2 (1921), pp. 19-20; E.P., *Due parole sul componimento scolastico*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXIV, 1-2 (1922), pp. 18-21.

⁴⁷ Sul ruolo di costruzione di un «canone pedagogico nazionale» da parte della collezione *Pedagogisti ed educatori antichi e moderni*, si rimanda a: J. Meda, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, cit., pp. 80-95.

⁴⁸ G. Chiosso, *L'editoria pedagogica nel primo Novecento. Le collane dirette da Giuseppe Lombardo Radice*, in S. Fava (a cura di), *... Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Vita & Pensiero, Milano 2014, pp. 209-211, 222-223.

⁴⁹ C. Negri, *L'igiene nelle scuole nuove della Svizzera*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXI, 2 (1919), p. 23.

⁵⁰ Cfr. G. Cives, *«L'educazione nazionale» (seconda serie: 1924-1933)*, «La riforma della scuola», XIV, 8-9 (1968), pp. 41-50 (fa parte del fascicolo monografico: *Giuseppe Lombardo Radice nel trentesimo della morte. Studi, testimonianze, inchiesta, documenti, lettere inedite, biografia, ricordi fotografici*).

⁵¹ Il trafiletto pubblicitario, firmato x., fu pubblicato ne «L'educatore della Svizzera italiana», LXII, 14-15 (1920), p. 192.

- ⁵² E. Pelloni, *La conquista di Roma*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXV, 1-2 (1923), p. 2.
- ⁵³ M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, cit., p. 90.
- ⁵⁴ *Ibi*, p. 3. Le medesime idee furono ribadite dall'autore anche in: *Giuseppe Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 265.
- ⁵⁵ [senza autore], *Vita scolastica luganese*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXV, 3-4 (1923), pp. 26-29.
- ⁵⁶ (x), *Nuovi saggi di propaganda pedagogica di G. Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVI, 3-4 (1923), p. 32.
- ⁵⁷ Si veda quanto scritto nella pagina di *Congedo* in: G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, cit., p. 431.
- ⁵⁸ S. Caratti, *Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino*, in I. Picco, *Militanti dell'ideale. Giuseppe Lombardo Radice e Giuseppe Prezzolini. Lettere 1908-1938*, cit., pp. 59-61.
- ⁵⁹ La Scuola ticinese di coltura italiana, istituita dallo Stato del Canton Ticino nel 1917 presso il liceo di Lugano, era sorta con il concorso dell'eredità di Romeo Manzoni (liberale radicale ed esponente della loggia massonica luganese "Il Dovere") e di altri benefattori, allo scopo di offrire a giovani e studiosi che avessero già una buona conoscenza della lingua italiana esercitazioni utili all'uso dell'italiano, un'analisi dei problemi più importanti del Canton Ticino attraverso corsi di lezioni e, soprattutto, l'offerta di conferenze serali su questioni varie di economia, politica e cultura italiana (cfr. [senza autore], *Scuola ticinese di coltura italiana*, «L'educatore della Svizzera italiana», XII, 15 (1917), pp. 386-389).
- ⁶⁰ N. Valsangiacomo, *Una politica dell'apolitica? Francesco Chiesa e gli invitati italiani alla Scuola ticinese di coltura italiana (1918-1939)*, «Archivio Storico Ticinese», LII, 149 (2011), p. 21.
- ⁶¹ G. Lombardo Radice, *Esperienze didattiche prima della riforma*, in Id., *Il problema dell'educazione infantile*, [1928], La Nuova Italia, Venezia 1929², p. 222.
- ⁶² Si tratta di un'interpretazione che riprende la tesi di: S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, [1930], tr.it., a cura di L. Volpicelli, Avio, Roma 1954, pp. 7-9.
- ⁶³ E. Pelloni, *Le conferenze del prof. Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVI, 1 (1924), p. 2.
- ⁶⁴ N. Valsangiacomo, *Una politica dell'apolitica? Francesco Chiesa e gli invitati italiani alla Scuola ticinese di coltura italiana (1918-1939)*, «Archivio Storico Ticinese», cit., pp. 23-24.
- ⁶⁵ Giuseppe Lombardo-Radice, *Accanto ai maestri*, «L'Educazione nazionale», VI, 1 (1924), pp. 2-5; Id., *Dai Nuovi Doveri alla nuova Educazione Nazionale*, in *ibi*, pp. 6-18.
- ⁶⁶ Cfr. G. Cives, «L'educazione nazionale» (seconda serie: 1924-1933), «La riforma della scuola», cit., p. 43; H.A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1996, pp. 97-100; L. Todaro, *Ansia di riforma e crescita di una cultura nuova dell'educazione nel primo quarto di secolo*, «I problemi della pedagogia», LVI, 4 (2010), pp. 473-486.
- ⁶⁷ Giuseppe Lombardo-Radice, *Conversazioni ticinesi (dicembre 1923). I. (Bellinzona) La nuova scuola italiana*, «L'Educazione nazionale», VI, 1 (1924), p. 22.
- ⁶⁸ G. Lombardo-Radice, *Il dialetto nella scuola*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVI, 10 (1924), pp. 257-261.
- ⁶⁹ Sul tema, si rimanda a: A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita & Pensiero, Milano 2005, pp. 3-78.
- ⁷⁰ Sul tema, si rimanda alle analisi sviluppate da: T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo-Radice e l'educazione linguistica*, in Università degli Studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 133-143; M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi sulla formazione», XXII, 1 (2019), pp. 43-51.
- ⁷¹ G. Lombardo-Radice, *La scuola di Pila come specchio d'un mondo* (Roma, Regio Istituto Superiore di Magistero, 16 dicembre 1924), «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 1 (1925), pp. 1-14; Id., *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile* (Roma, Regio Istituto Superiore di Magistero, 5 febbraio 1925), «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 4 (1925), pp. 65-85.
- ⁷² G. Lombardo-Radice, *I bambini come autori (con considerazioni didattiche e commenti a testi di lingua fanciullesca). I. Contadinelli ticinesi dai sei ai dieci anni*, «L'educazione nazionale», VI, 12 (1924), pp. 9-25. In *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, le tre «critiche didattiche» furono pubblicate nelle pp. 221-246, 247-274, 283-384. A Pila d'Intragna furono dedicati da Lombardo Radice anche due capitoli nel volumetto *Vestigia di anime* (1928).
- ⁷³ Cfr. [senza autore], «*Athena fanciulla*», *le scuole elementari e le scuole secondarie*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 14-15 (1925), pp. 311-313.
- ⁷⁴ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, cit., p. 413. Molto utile la lettura di: L. Montecchi, *Alle origini della scuola serena. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montecchi*, «History of Education & Children's Literature», IV, 2 (2009), pp. 307-337.
- ⁷⁵ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 198. Si veda anche: L. Todaro, *Between New Education and Idealistic Vision: Giuseppe Lombardo Radice and the Arduous Path of L'Educazione Nazionale in Italy (1927-1933)*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», XL, 2 (2019), pp. 354-368.
- ⁷⁶ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-125.
- ⁷⁷ G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica (Cenno di una relazione al Congresso filosofico di Milano, marzo 1926)*, «L'educazione nazionale», VIII, 5 (1926), p. 6.
- ⁷⁸ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», cit., pp. 45-53. Molto utile è anche la lettura di: I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 110-157.*

⁷⁹ Si vedano gli spunti critici offerti in: L. Cantatore, *Vita mortis meditatio. Il breviario pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice*, «I problemi della pedagogia» LXVI, 1 (2020), pp. 107-123.

⁸⁰ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., pp. 10-12.

⁸¹ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, cit., p. 426.

⁸² Si tratta di un'espressione coniata da Lombardo Radice e che nel *Congedo* al volume *Athena fanciulla* fu utilizzata con riferimento allo studio di una «scelta produzione infantile d'ogni regione d'Italia», messa a sua disposizione da tutti quei maestri e direttori didattici, che avevano risposto al suo appello alla raccolta e conservazione della documentazione didattica, espresso nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (cfr. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, cit., p. 431).

⁸³ La categoria di «archivio didattico» è stata definita da Lorenzo Cantatore come documento prodotto dal lavoro svolto dal maestro e dal fanciullo (cfr. L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, R. Sani, D. Montino (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. II, Polistampa, Firenze 2010, p. 1326).

⁸⁴ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, cit., pp. 30-31. Utile anche la lettura di: Id. (a cura di), *Cento anni di vita scolastica in Italia*, vol. 1, Armando, Roma 1960, pp. 345-399; vol. 2, Armando, Roma 1967, pp. 7-24.

⁸⁵ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 19-38.

⁸⁶ L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, R. Sani, D. Montino (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. II, cit., p. 1326.

⁸⁷ Q. Antonelli, E. Becchi, *Nota introduttiva*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Bari 1995, p. V.

⁸⁸ Si rimanda, fra i vari commenti, a: C. Sganzi, *Pedagogia ed estetica dell'arte infantile (A proposito dell'opuscolo "Il linguaggio grafico dei fanciulli" di Giuseppe Lombardo Radice)*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 9 (1925), pp. 160-166.

⁸⁹ Il nome, non riportato nel saggio di Lombardo Radice, fu rivelato dallo stesso nelle *Note finali*, in cui ricordò che ad averglielo comunicato fu Ernesto Pelloni, ad ulteriore testimonianza del fatto che i quaderni erano autentici e non il frutto di un artificio, come sostenuto da alcuni detrattori durante la loro presentazione nel dicembre 1924, nel corso di una conferenza tenuta presso la Biblioteca laziale dei maestri (cfr. GLR, *Note finali*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 1 (1925), p. 14).

⁹⁰ G. Lombardo-Radice, *La scuola di Pila come specchio d'un mondo*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 1.

⁹¹ *Ibi*, pp. 3-4.

⁹² Si tratta di un passaggio particolarmente sottolineato da diversi studiosi di Lombardo Radice, in particolare da: I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 62-63; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, cit., pp. 21-26.

⁹³ G. Lombardo-Radice, *La scuola di Pila come specchio d'un mondo*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 5.

⁹⁴ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., pp. 19-20.

⁹⁵ G. Lombardo-Radice, *La scuola di Pila come specchio d'un mondo*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 12.

⁹⁶ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., p. 16. Si rimanda anche a: R. Assunto, *L'educazione estetica nel pensiero pedagogico di Lombardo-Radice*, in Università degli Studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 155-169.

⁹⁷ G. Lombardo Radice, *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 66. Sulla vicenda del piccolo Mario Agliati, futuro scrittore e storico locale, si veda la ricostruzione offerta in: F. Zambelloni, *Un capitolo di storia della pedagogia. Il bambino della portinaia*, «Cantonetto», LIX, 3-4-5 (2012), pp. 115-118.

⁹⁸ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 73.

⁹⁹ «Sicuramente il risultato più rilevante di un nuovo rapporto con la scrittura bambina, la rivendicazione di un atteggiamento scientifico da tenere di fronte al documento-quaderno e la valorizzazione di un testo che va interpretato come "arte fanciullesca", cioè come albori di una letteratura, sia pur umilissima» (cfr. L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, R. Sani, D. Montino (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. II, cit., p. 1335).

¹⁰⁰ [senza autore], *Appendice I - Frammenti di dieci canti d'un ignoto poemetto fanciullesco luganese del secolo XX*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 4 (1925), pp. 86-90. Il poemetto venne poi conservato presso la biblioteca della fondazione Besso di Roma.

¹⁰¹ G. Lombardo Radice, *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 72.

¹⁰² Sul carattere disciplinare di una scrittura «dovuta, rituale, ideologica, formativa», si rimanda a: Q. Antonelli, E. Becchi, *Nota introduttiva*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, cit., pp. IX-X. La scrittura disciplinata sarebbe tornata *in auge* nella scuola italiana con il progressivo processo di fascistizzazione, che contribuì a smantellare l'impianto pedagogico dei programmi di Lombardo Radice. Fra gli studi dedicati ai quaderni scolastici durante il regime fascista, si vedano: L. Marrella, *I quaderni scolastici del ventennio fascista*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIII, 13 (2006), pp. 119-124; N. Villeggia, *Autoritarismo e propaganda nei quaderni della raccolta*

Lombardo Radice, in J. Meda, R. Sani, D. Montino (eds.), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, vol. I, cit., pp. 403-416.

¹⁰³ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915, p. 79.

¹⁰⁴ Id., *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 74.

¹⁰⁵ E. Pelloni, *Sull'erta*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 4 (1925), p. 96.

¹⁰⁶ *Ibi*, pp. 98-99. Sull'idea di scuola di Lombardo Radice come «scuola umana e umanizzante, capace, cioè, di universalizzare l'uomo», si rimanda alla lettura di: G. Catafamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 179.

¹⁰⁷ Sulla natura della frattura avvenuta fra i due studiosi siciliani, si rimanda a: G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 46-51; H.A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, cit., pp. 97-113; Id., *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 427-459; Id., *Giuseppe Lombardo Radice. L'educazione come missione*, «Pedagogia e Vita», LIX, 2 (2010), p. 14.

¹⁰⁸ G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica*, antologia a cura di L. Stefanini, SEI, Torino 1927, p. 66. La signorina Elisabeth Rotten era direttrice della rivista «Das Werdende Zeitalter», diffusa in Germania, Austria e Svizzera tedesca e fu una figura di spicco del movimento internazionale dell'educazione nuova, tanto da fondare insieme a Beatrice Ensor e Adolphe Ferrière la *New Education Fellowship*. Il testo della lettera fu pubblicato per la prima volta in tedesco con il titolo di *Mein Weg zum Kinde* nel supplemento alla rivista della Rotten, dal titolo *Quaderno per il rinnovamento dell'educazione* (su queste informazioni si veda: M. Volpicelli, *La circolazione internazionale delle idee pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice: tra ricerche d'archivio e ricostruzioni bibliografiche*, I, «I problemi della pedagogia», LXIII, 1 (2017), p. 117.

¹⁰⁹ G. Chiosso, *L'editoria pedagogica nel primo Novecento. Le collane dirette da Giuseppe Lombardo Radice*, in S. Fava (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, cit., p. 231.

¹¹⁰ Le categorie di scuola come «prodotto della cultura nazionale» e di «scuola serena» sono state riprese dall'analisi effettuata da: R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958, pp. 231-239.

¹¹¹ H.A. Cavallera, *Giuseppe Lombardo Radice. L'educazione come missione*, «Pedagogia e Vita», cit., p. 33.

¹¹² G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 143.

¹¹³ Id., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, cit., pp. 167-178.

¹¹⁴ F. Cambi, *Lombardo-Radice Giuseppe*, in AA.VV., *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXV, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2005, pp. 541-542.

¹¹⁵ G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*, Sandron, Palermo 1925, p. XXV.

¹¹⁶ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 64-67.

¹¹⁷ Cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», cit., p. 21; Id., *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*, Laterza, Bari 1994, p. 40.*

¹¹⁸ C. Spada, *Athena fanciulla*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVIII, 3 (1926), p. 42.

¹¹⁹ [senza autore], *Accanto ai maestri di Giuseppe Lombardo Radice (Ed. Paravia)*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 9 (1925), p. 170.

¹²⁰ F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, cit., p. 406.

¹²¹ Cfr. M. Volpicelli, *La circolazione internazionale delle idee pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice: tra ricerche d'archivio e ricostruzioni bibliografiche*, I, «I problemi della pedagogia», cit., pp. 119-131; G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, ETS, Pisa 2019, pp. 31-81.

¹²² G. Lombardo-Radice, *Per la difesa della falsa scuola media – Un esempio: la Storia. Come la scuola elementare riformerà, col suo spirito nuovo, la pratica didattica delle scuole medie*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVII, 16 (1925), pp. 317-325. Il saggio venne poi ripubblicato con il medesimo titolo ne: «L'educazione nazionale», VII, 12 (1925), pp. 1-9.

¹²³ *Ibi*, p. 325.

¹²⁴ C. Sganzi, *Relazione del Sig. Prof. Dott. Carlo Sganzi sulla riforma degli studi magistrali*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXX, 10 (1928), pp. 279-283.

¹²⁵ Si fa riferimento a: G. Lombardo Radice, *L'aridità della scuola media e l'educazione delle madri*, «L'educazione nazionale», VII, 10 (1925), p. 10; Id., *Pedagogia e critica didattica*, «L'Educazione Nazionale», VIII, 5 (1926), pp. 1-7.

¹²⁶ G. Lombardo Radice, *La nuova edizione del "Metodo della Pedagogia scientifica" di Maria Montessori*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXVIII, 12 (1926), pp. 235-247.

¹²⁷ W. Sahlfeld, A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXV, 25 (2018), pp. 163-180. Sul movimento montessoriano in Ticino, si veda anche: L. Briod, *La méthode Montessori au Tessin*, «Annuaire de l'instruction publique en Suisse», XI, 1920, pp. 40-75.

¹²⁸ L'espressione «metodo italiano» – che in Canton Ticino assunse un significato più ampio – venne utilizzata fin dagli anni Dieci dagli insegnanti triestini per far riferimento al metodo Pasquali-Agazzi, sperimentato per la prima volta a Mompiano (Brescia), e ripresa da Giuseppe Lombardo Radice allo scopo di divulgarne i principali motivi pedagogici «agazziani» (cfr. G. Lombardo-Radice, *Il metodo italiano. Vita dei fanciulli e metodo didattico dell'asilo di Mompiano (1898-1926)*, «L'educazione nazionale», IX, 3 (1927), pp. 145-153; Id., *Il metodo italiano nell'educazione della infanzia. Il materiale Agazzi. L'educazione al "bel" canto nel metodo Agazzi*, «L'educazione nazionale», IX, 4 (1927), pp. 207-233; Id., *Agazzi e Montessori*, «L'educazione nazionale», X, 6 (1928), pp. 313-320). Sulle origini del «metodo italiano» e i suoi principali sviluppi, si rimanda alla lettura di: F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano"*, «Rivista di storia del Cristianesimo», IX, 1 (2012), pp. 71-88.

¹²⁹ Interventi successivamente raccolti nel volumetto *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Venezia 1928.

¹³⁰ Cfr. M.L. Delcò, *Dagli asili del 1895 alla scuola dell'infanzia del 1995*, in AA.VV., *Cent'anni di scuola*, contributi alla storia della scuola ticinese pubblicati in occasione del centenario della FDT, Armando Dadò Editore, Locarno, 1995, pp. 187-204; M. Marcacci, *Diversificazione del sistema scolastico e tentativi di riforma (1915-1958)*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., pp. 90-93; W. Sahlfeld, A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 177-180.

¹³¹ Si veda la disamina offerta da: R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, cit., pp. 357-376.

¹³² Cfr. G. Marazzi, *Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», XIII, 1 (2000), pp. 177-196; C. Tornar, *Maria Montessori durante il fascismo*, «Cadmò», XIII, 2 (2005), pp. 7-22.

¹³³ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., pp. 147-148.

¹³⁴ D. De Salvo, *Educare alla ruralità. Le scuole elementari a sgrivio di Montesca e Rovigliano*, «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), pp. 277-290.

¹³⁵ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., pp. 13-15.

¹³⁶ G. Lombardo Radice, *Una visita di Angelo Patri alle Scuole italiane*, «L'educatore della Svizzera italiana», IXLX, 13 (1927), pp. 289-305. Il saggio su Patri sarebbe poi confluito in: G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., pp. 127-176, corrispondente al più ampio capitolo intitolato *L'opera educativa di A. Patri*.

¹³⁷ G. Lombardo-Radice, *L'impostazione del problema pedagogico in John Dewey*, «L'educatore della Svizzera italiana», IXLX, 3 (1927), pp. 33-38.

¹³⁸ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, pp. 65-66. Si suggerisce anche la lettura di: G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», cit., pp. 57-96.*

¹³⁹ Si contano ben 12 lettere fra l'8 marzo 1926 e il 26 febbraio 1927, conservate presso il fondo "Giuseppe Lombardo Radice" nel Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università di Roma Tre.

¹⁴⁰ G. Lombardo-Radice, *Il "Pestalozzi" di Carlo Sganzi*, «L'educatore della Svizzera italiana», IXLX, 4 (1927), pp. 65-69 (ripubblicato con il medesimo titolo in «L'educazione nazionale», IX, 8-9 (1927), pp. 513-517).

¹⁴¹ G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, cit., p. 74.

¹⁴² G. Cives, «L'educazione nazionale» (seconda serie: 1924-1933), «Riforma della scuola», cit., p. 49.

¹⁴³ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 156.

¹⁴⁴ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, cit., p. 23.

¹⁴⁵ Cfr. M. Volpicelli, *La circolazione internazionale delle idee pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice: tra ricerche d'archivio e ricostruzioni bibliografiche, I*, «I problemi della pedagogia», cit., pp. 132-139; G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, cit., pp. 85-102 (che riporta, a p. 97, una lettera di Lombardo Radice a Ferrière dell'11 agosto 1927, in cui affermò di aver pregato Pelloni di intervenire al suddetto congresso per rappresentare le scuole del Canton Ticino e di scrivere un articolo su quanto si sarebbe discusso).

¹⁴⁶ G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, cit., pp. 139-146. Sul tema del ruralismo e della scuola-vita, è utile far riferimento a quanto scrisse Giovanni Calò nel corso degli anni Trenta (cfr. E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, cit., pp. 167-173).

¹⁴⁷ E. Pelloni, *Tradizione pedagogica ticinese*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXI, 7-8 (1929), pp. 145-154 (già pubblicato nel «Giornale del Tiro federale di Bellinzona» del 21 luglio 1929). Si rimanda anche alla ricostruzione offerta in: L. Saltini, *La diffusione dell'attivismo pedagogico nel Canton Ticino*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 259-271.

¹⁴⁸ M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, cit., pp. 172-186.

¹⁴⁹ G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, cit., pp. 123-157.

¹⁵⁰ E. Pelloni, *Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina*, Tip. Rezzonico-Pedrini, Lugano 1933.

¹⁵¹ In particolare, si rimanda a: [senza autore], *Leggere, scrivere e "abacar" o Mani, Braccia, Cuore, Testa?*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 5 (1933), pp. 99-107; E. Pelloni, *1883-1933, Il Cinquantenario dell'Università in Zoccoli di Breno*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 6 (1933), pp. 145-148. Interessante l'interpretazione offerta da Iclea Picco circa il passaggio di Lombardo Radice, nel corso della sua opera, dalla «scuola del cuore» alla «scuola dell'azione», fino alla «scuola della riflessione» come scuola del rinnovamento pedagogico (cfr. I. Picco, *La Scuola nell'esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, in Università degli Studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 107-132). Le medesime considerazioni furono espresse da Iclea Picco anche nell'omonimo intervento comparso nella rivista «Scuola ticinese», XI, 101 (1982), pp. 15-19, che raccolse gli atti del convegno di studi promosso e organizzato dalla Scuola magistrale di Lugano il 21 novembre 1979, in occasione del primo centenario dalla nascita di Giuseppe Lombardo Radice.

¹⁵² M. Volpicelli, *Le 'festose accoglienze' alle Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale di Giuseppe Lombardo Radice attraverso la lettura dell'epistolario e nella stampa del tempo (II)*, «I problemi della pedagogia», cit., p. 381.

¹⁵³ G. Lombardo-Radice, *Pagine autobiografiche. Lettera alla signorina Rotten*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIII, 8 (1931), pp. 195-206.

¹⁵⁴ [senza autore], *Famiglie agiate fuori di strada, ossia la coltivazione della pigrizia e dell'ozio. Le "cento novelline morali" di S. Muzzi e il lavoro Fröbel e le scuole ticinesi*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 2-3 (1933), pp. 37-42.

¹⁵⁵ Fra gli altri, si vedano: [senza autore], *Barbarie, prime classi elementari, maestre disoccupate e Asili infantili*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIV, 11 (1932), pp. 257-260; [senza autore], *Maestre ticinesi disoccupate, asili infantili e prime classi*

elementari, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 1 (1933), pp. 14-25; [senza autore], *Disoccupazione magistrale e lavoro*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 1 (1934), p. 3.

¹⁵⁶ M.L. Delcò, *Dagli asili del 1895 alla scuola dell'infanzia del 1995*, in AA.VV., *Cent'anni di scuola*, cit., pp. 187-204.

¹⁵⁷ [senza firma], *Mani-Due-Mani*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 1 (1933), pp. 5-11.

¹⁵⁸ G. Cives, «L'educazione nazionale» (seconda serie: 1924-1933), «Riforma della scuola», cit., pp. 35-36, in cui sono riportati anche il testo della diffida e la lettera di risposta di Lombardo Radice.

¹⁵⁹ *Ibi*, p. 40.

¹⁶⁰ G. Lombardo Radice, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 2-3 (1934), pp. 33-38; Id., *L'educazione musicale nella scuola italiana*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 4 (1934), pp. 66-71; Id., *L'educazione al volere nella scuola*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 1 (1934), pp. 1-3.

¹⁶¹ M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, cit., p. 386.

¹⁶² G. Zoppi, *Giuseppe Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 11 (1934), pp. 265-266.

¹⁶³ H.A. Cavallera, *Giuseppe Lombardo Radice. L'educazione come missione*, «Pedagogia e Vita», cit., p. 25.

¹⁶⁴ Sulle vicende della scuola elementare italiana durante il fascismo, si vedano: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo* (1980), tr. it., Laterza, Bari 1981, pp. 1-59; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)* (1994), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 93-191; C. Ghizzoni, *L'infanzia nell'Italia fascista*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior-Spaggiari, Parma 2017, pp. 93-112.

¹⁶⁵ [senza autore], *Spoglio bibliografico degli scritti di G. Lombardo Radice, dal 1899 al 1934*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 4-5 (1935); [senza autore], *Spoglio bibliografico degli scritti di G. Lombardo Radice, dal 1899 al 1934*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 6-7, 1935, pp. 162-182.

¹⁶⁶ G. Lombardo Radice, *Appunti di un viaggio pedagogico*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 8-9 (1935), pp. 201-210. È interessante notare come il breve resoconto della visita condotta il 15 aprile 1935 al giardino d'infanzia di Locarno, dove «non c'è molto spirito di ricerca, ma c'è del sano buon senso e si intuisce dolcezza del tratto», non fu incluso nell'appendice *Pedagogia d'avanguardia nel Canton Ticino*, comparsa di lì a poco nel volume *Pedagogia di apostoli e di operai*.

¹⁶⁷ G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., pp. 309-386.

¹⁶⁸ E. Cordero di M., *Pedagogia di apostoli e di operai*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVIII, 3 (1936), p. 104.

¹⁶⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1913], Sandron, Palermo 1952²⁹ (ristampa stereotipa della XV edizione), pp. 361-447. In particolare, vennero aggiunti i seguenti paragrafi su diretta ispirazione alle scuole ticinesi: *Escursioni e gite - Lezioni fuori dell'aula* (pp. 375-380); *Compiti di osservazione e problemi di scienza* (pp. 380-386); *Rapporti dell'insegnamento scientifico cogli altri insegnamenti. I programmi italiani del 1923 e la formazione scientifica elementare* (pp. 397-401); *Nota bibliografica sullo studio del «mondo nativo» del fanciullo, come primo nucleo di studio storico, scientifico e geografico nella scuola elementare (1934)* (pp. 420-424).

¹⁷⁰ Cfr. H.A. Cavallera, *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, cit., pp. 109-110; G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., pp. 151-153.

¹⁷¹ M. Marcacci, *Diversificazione del sistema scolastico e tentativi di riforma (1915-1958)*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., p. 104.

¹⁷² Cfr. M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, cit., p. 9; L. Saltini, *Il Canton Ticino negli anni del Governo di paese (1922-1935)*, Guerini, Milano 2004.

¹⁷³ Cfr. [senza autore], *Le scuole elementari e maggiori nel pensiero degli Ispettori scolastici (Dalla relazione al Dipartimento P.E. per l'anno 1934-35)*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIX, 3 (1937), p. 57; F. Rossi, *Storia della scuola ticinese*, cit., pp. 410-418.

¹⁷⁴ AA.VV., *Docenti ticinesi a Roma (20-27 marzo 1937)*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIX, 4-5 (1937), pp. 81-97.

¹⁷⁵ A. Scacchi, *Giuseppe Lombardo-Radice. Le sue ultime lezioni (Locarno, 18-30 luglio 1938)*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXXI, 3 (1939), pp. 59-65.

¹⁷⁶ D. Bertolini, *L'ultima lezione*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 11 (1938), pp. 291-294.

¹⁷⁷ A. Scacchi, *Giuseppe Lombardo-Radice. Le sue ultime lezioni (Locarno, 18-30 luglio 1938)*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., pp. 64-65.

¹⁷⁸ D. Bertolini, *L'ultima lezione*, «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 293.

¹⁷⁹ I contributi commemorativi, pubblicati da «L'educatore della Svizzera italiana» nei fascicoli 9-10, 11, 12 del 1938 e 1-2, 3, 4-5 del 1939, furono raccolti da Ernesto Pelloni nel volumetto *Giuseppe Lombardo-Radice, da «L'educatore della Svizzera italiana» (1938-1939)*, S.A. Arti Grafiche già Veladini & C., Lugano 1939.

¹⁸⁰ E. Pelloni, *Giuseppe Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 9-10 (1938), pp. 235-236.

¹⁸¹ Questa informazione fu riportata esclusivamente in: E. Pelloni, *Giuseppe Lombardo-Radice, da «L'educatore della Svizzera italiana» (1938-1939)*, cit., p. 13 (nota conclusiva alla ripubblicazione dell'intervento di E. Pelloni, *Giuseppe Lombardo-Radice*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 9-10, 1938).

¹⁸² *Ibidem*.

¹⁸³ Nota non firmata in calce a Giuseppe Lombardo Radice, *Appunti di un viaggio pedagogico*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 8-9 (1935), p. 210.

¹⁸⁴ S. Caratti, *Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino*, in Università degli Studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 258-259.

Giuseppe Lombardo Radice, protagonista e testimone del rinnovamento educativo e didattico del primo Novecento. Spunti di ricerca

Giuseppe Lombardo Radice, protagonist and witness of the educational and didactic renewal of the early twentieth century. Research ideas

MARIA TOMARCHIO

It is unanimous opinion that Giuseppe Lombardo Radice was an undisputed protagonist of the season of profound change in school education and teaching/learning practices during the early twentieth century. Widening the horizon and reference contexts of the research, proceeding to a fine-tuning of the interpretative keys adopted so far, however, new tracks for investigation can be still offered to the attention of pedagogical scholars.

KEYWORDS: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, SERENE SCHOOL, PEDAGOGY, EDUCATION, TEACHERS

È trascorso poco più di un decennio dal Convegno Internazionale di Catania *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli, temi, figure*¹; un evento significativo per la sede universitaria della città in cui è nato Giuseppe Lombardo Radice, per l'Ateneo in cui è stato docente di Pedagogia dal 1911 al 1922 e che, nel 1915, ha visto la prima traduzione italiana di *Scuola e città* di Dewey. A più voci, e in verità da diversi lustri, la sede catanese offre il proprio contributo per la ricostruzione dei modelli e dei temi propri della complessa stagione di rinnovamento comunemente ricondotta in Italia al cosiddetto 'attivismo'², al fine di contribuire a definire il quadro a più tinte di idee e protagonisti, di esperienze e sperimentazioni, che contraddistinguono la forte spinta in direzione di profondi cambiamenti nell'istruzione scolastica, nei modelli educativi e nelle pratiche di insegnamento/apprendimento del primo Novecento.

Lungo tale percorso, che ho avuto la possibilità di seguire fin dagli albori con profondo interesse di ricerca, ho elaborato, e più volte confermato sul campo, la convinzione che Giuseppe Lombardo Radice, specialmente in riferimento alle vicende italiane, giochi sul terreno di studi in oggetto un ruolo di vero e proprio *monument incontornabile*³. Egli si impone alla nostra attenta considerazione, infatti, quale interlocutore imprescindibile, sotto diversi profili e per vari ordini di motivi. Alcuni tra questi sono da tempo ben presenti all'attenzione degli studiosi; si consideri, a titolo esemplificativo ma senza

pretesa di esaustività, all'interno di quale circuito di attività e di relazioni andò via via operando (dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia⁴ alla *Ligue internationale pour l'education nouvelle*, all'Unione Femminile Nazionale), i ruoli istituzionali e politici che ricoprì, i numerosi scritti prodotti e le importanti riviste italiane alle quali diede vita con febbrile passione affidando loro la diffusione delle idee di rinnovamento, da «Nuovi doveri» (1907-1911) a «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (1912-1913), a «L'Educazione Nazionale» (1919-1933).

Tuttavia alle riflessioni pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice, al ruolo di indiscusso protagonista da lui espresso in vari contesti e sotto diversa forma, possiamo chiedere ulteriori apporti per le nostre ricerche; ancor più se, allargando l'orizzonte perimetrale di riferimento delle indagini condotte, riusciremo a prospettare, tale è l'auspicio, una riconsiderazione critica di quelle chiavi di lettura della stagione attivistica tendenti a generalizzare e semplificare.

Per le peculiarità che ne fanno un *unicum* e perché la ricerca possa rigenerarsi e progredire, alle nuove generazioni di studiosi e ricercatori di pedagogia (non soltanto a quanti nutrano interessi di ricerca legati all'ambito storico) vanno restituite importanti consegne sulla complessa stagione che, in particolare tra Ottocento e Novecento, esprime forti spinte all'innovazione nell'istruzione scolastica e nelle pratiche di insegnamento/apprendimento, chiare istanze di ricerca empirica in educazione unite a ideali di rinnovamento sociale.

Anche Letterio Todaro, sottolineando come il capitolo della significatività e della partecipazione della cultura della 'scuola nuova' alla configurazione del sistema della pedagogia scolastica italiana d'inizio secolo riservi ancora notevoli aspetti da chiarire, afferma che

Non sembra cadere fuori segno l'impressione che l'inquadramento dei piani 'figura/sfondo' relativi alle analisi dei movimenti di sistemazione della cultura dell'educazione e della scuola italiana nei primi decenni del secolo abbia tendenzialmente agito nel senso di provocare una marginalizzazione delle pedagogie di rinnovamento educativo nell'atto di contrassegnarle e marcarle nel carattere della loro specialità ed eccezionalità⁵.

Nel desiderio di offrire nuovi sguardi alla considerazione di chi lavora ad approfondire il contributo di Giuseppe Lombardo Radice, in quest'ottica di ampio respiro e alla luce delle brevi considerazioni premesse, segnalo allora di seguito, in forma sintetica, alcuni ambiti e contesti d'indagine ad oggi poco valorizzati; l'auspicio è che si possa allargare l'orizzonte degli elementi considerati, anche per valutare se e quali filtri hanno operato, nel tempo, nel corso delle diverse ricostruzioni; se per caso anche trascorsi silenzi non abbiano contribuito a rendere oggi complicato accedere ad un quadro a più tinte.

Esercizio delle capacità critiche e impegno interpretativo, attenzione alla complessità delle questioni sempre aperte e ai processi da restituire alla loro profondità temporale: in ogni caso appare questa al momento la strategia di ricerca, mantenendo la dovuta distanza dalle sirene dei modelli stereotipati che oggi si affollano sul mercato del quotidiano consumo di giudizi sulle istituzioni scolastiche e sull'educazione in genere e che, con logica strumentale, ahimè in forma assai generica e superficiale, rimandano con insistenza al nuovo e all'innovativo, all'attivo e al 'fare', alla spendibilità dei saperi pedagogici.

Appare importante, in primo luogo, un maggiore confronto a livello internazionale, europeo in particolare. Dal 2010 segnalo quante note di documentazione, rimandi, informazioni, siano presenti, ad esempio, in due volumetti pubblicati nel 1927 che prendono in oggetto le scuole nuove in Italia. Uno in lingua spagnola, *Las escuelas nuevas italianas*, opera dell'educatrice e pedagoga catalana Concepció Sainz Amor⁶, l'altro in lingua francese, *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, pubblicato a cura di Adolphe Ferrière⁷, particolarmente ricco nei riferimenti anche perché scritto sotto attenta supervisione di Lombardo Radice. Può essere peraltro interessante precisare che l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno ha partecipato alle spese di pubblicazione di questa seconda opera con un consistente contributo economico, pari a 5.000 lire. Puntualizza Gabriella D'Aprile, che di recente ha riportato alla luce le lettere inedite di Giuseppe Lombardo Radice inviate ad Adolphe Ferrière tra il 1924 e il 1931, come un

[...] assiduo scambio epistolare, ad intervalli puntuali e regolari, testimonia la frenetica attività che sta dietro la pubblicazione di questa monografia, mai edita in traduzione italiana. Lombardo Radice, esperto e minuzioso, segnala autori ed approfondimenti, imprimendo il proprio peculiare apporto scientifico e la lucida visione editoriale; discute, suggerisce e vaglia le scelte di contenuto, apporta rettifiche, raccomanda la più scrupolosa correzione. [...], a differenza di Ferrière propende per l'espressione "écoles sereine" piuttosto che per "écoles active" (suggerita dal ginevrino)⁸.

Una significativa rassegna critica bibliografica a cura di Elda Mazzoni dal titolo *Les écoles nouvelles et leur rôle dans la culture italienne* viene inserita a corredo del testo, reputata talmente importante da indurre il pedagoga catanese ad offrire una somma di denaro aggiuntiva per la stampa. «Non è bene sacrificare la bibliografia della Mazzoni perché è utilissima. Il male sarà di spendere un poco di più; e troveremo certo il denaro»⁹, afferma il catanese in una lettera dell'ottobre del 1926.

I due volumetti sopra richiamati meritano attenzione; confermano e collocano in un raggio di più ampie implicazioni l'impegno che, specialmente dopo il 1924, Lombardo Radice ha fatto proprio con particolare determinazione per la diffusione, fuori dai confini

nazionali, delle idee e delle esperienze italiane. Un impegno che si esprime anche in diversi altri interventi pubblicati a sua firma sulla rivista «Pour l'Ere Nouvelle» (organo di propaganda della *Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle*) e sulla «Revista de Pedagogía», autorevole organo di divulgazione pedagogica in Spagna, fondata a Madrid nel 1922 da Lorenzo Luzuriaga. Quest'ultima, particolarmente attenta agli sviluppi delle vicende italiane legate alle trasformazioni scolastiche e alle innovazioni educative e didattiche degli anni Venti e Trenta del Novecento, presenta una veste ricca di firme di autori stranieri, ben 160 nell'arco dei 15 anni di vita di cui 97 collaboratori stabili¹⁰; tra questi una buona rappresentanza di italiani, da G. Lombardo Radice a M. Montessori, da G. Vidari a L. Credaro (per citarne solo alcuni)¹¹. Tutto questo sullo sfondo di una svolta politica e culturale che aveva visto in Italia, a partire dalla fine della Prima Guerra Mondiale, il progressivo attestarsi di un nazionalismo scientifico-tecnico, strettamente legato ad ideali autarchici, che certo non incoraggiava la partecipazione a consessi scientifici internazionali.

È noto, lo abbiamo appena sopra ricordato, come Ferrière propenda per l'espressione 'école active' in forma estesa e generalizzata, a differenza di Lombardo Radice, che non soltanto predilige la formula 'école sereine', ma non manca di sottolineare quale specificità questa esprima in assoluto, non soltanto in riferimento al contesto dell'esperienza italiana.

Le deux termes couvrent la même réalité. – conclude Ferrière – [...] Pas d'activité vraie sans sérénité del l'âme. Pas de sérénité féconde sans activité créatrice. Activité et sérénité, Ecole active et Ecole sereine: deux aspects d'une même réalité, deux mots, disais-je, pour exprimer une même conception de l'enfance, de l'éducation, de la civilisation et du progress spiritual¹².

Le parole sono importanti, talmente importanti da richiedere, in questo caso anche accogliendo le indicazioni di metodo di Aldo Agazzi¹³, uno studio in ordine al rapporto che tiene assieme, all'interno delle due locuzioni, aspetti di ordine teorico-pedagogico, formulazioni in termini di teoria o dottrina dell'educazione e aspetti di ordine metodologico-didattico. È un lavoro di approfondimento che richiede senza dubbio specifica sede di elaborazione e tempi distesi, tuttavia possiamo già intuire come le peculiarità della cosiddetta scuola serena, codificata da più parti con troppa immediatezza quale versione italiana della scuola attiva, non possano essere colte interamente, nella loro specificità, originalità e ricchezza di apporto, se non riportate sullo sfondo di quella temperie europea con la quale (e non potrebbe in alcun modo essere diverso), dialogano strettamente; nella quale osserviamo coesistere e confrontarsi esperienze, figure e modelli riconducibili e ancorati a diverse matrici teoriche, talvolta anche distanti tra loro e tuttavia ugualmente animate da un forte interesse nei confronti

delle pratiche di istruzione, e più in generale educative, quale investimento umano e sociale.

«Avant la réforme du ministre Gentile, il ne manquait pas, en Italie, de ces initiatives en matière de méthodes d'éducation de l'enfance que la littérature pédagogique contemporaine appelle Ecoles nouvelles»¹⁴, mette in chiaro nel 1926 Giuseppe Lombardo Radice, affidando il proprio punto di vista, indubbiamente ben documentato, non alla stampa italiana, ma alla rivista «Pour l'Ère nouvelle». Tuttavia nei fatti, nella memoria delle successive ricostruzioni, quale attenzione è stata riservata alle tante iniziative degli educatori, degli «oscuri realizzatori che cercano e studiano senza posa, e che migliorano poco a poco la loro opera educativa nella solitudine delle loro scuole, presenti in gran numero»¹⁵?

Sebbene a questa «Corporation des silencieux»¹⁶ che attorno a lui si muoveva, un buon numero dei quali operava nel Meridione d'Italia, il pedagogo siciliano abbia dedicato grande considerazione e tanta parte della propria produzione e attività editoriale intrapresa nel corso della propria vita, essi attendono ancora di ricevere l'attenzione dovuta.

Di grande utilità potrebbe essere tornare ad osservare l'evoluzione nelle scelte editoriali de «L'Educazione Nazionale», con riguardo particolare dal 1926 in avanti, anno in cui nel numero di aprile (VIII, 10) il periodico si correda, ad esempio, del sottotitolo «Organo di studio dell'educazione nuova nelle scuole comuni e nella famiglia» (dal 1927 sintetizzato in «Organo di studio dell'educazione nuova»); procedere ad un'attenta lettura dei numerosi supplementi che, sempre a partire dal 1926, si vorranno consegnare a insegnanti e studiosi di pedagogia, dedicati ad approfondimenti monografici su temi e figure altrimenti sconosciuti e invisibili. L'impressione immediata che si ricava, considerando nel loro insieme le scelte via via operate, è che si voglia dare voce e spazi a chi difficilmente avrebbe potuto trovarli. Mi limito a qualche veloce richiamo, dalle sorelle Ida e Rina Nigrisoli (Suppl. I/1926 dal titolo *I piccoli Fabre di Portomaggiore*) ad Angelo Patri (Suppl. III/1928 dal titolo *Una visita di Angelo Patri*), da Cristoforo Negri (Suppl. II/1928 dal titolo *Il maestro esploratore*) a Michele Crimi (Suppl. IV/1931 dal titolo *I campi scolastici e l'insegnamento agrario nelle scuole elementari*).

Un riferimento a parte merita, infine, Maurilio Salvoni e la trilogia di supplementi a lui riservati: *Un ventennio di scuola attiva - Prime attuazioni e note* (Suppl. II/1927); *Un ventennio di scuola attiva - L'indirizzo genetico storico* (Suppl. III/1927); *Didattica della "scuola attiva"*; *Scuola professionale e coltura popolare* (Suppl. 11/nov. 1931). Maurilio Salvoni (1879-1933), milanese, definito da Ferrière, nell'edizione de *L'école active* del 1922, «Vétéran de l'éducation nouvelle» e dallo stesso Giuseppe Lombardo Radice, che pure non fa mistero della distanza di vedute che li separa, «antesigano della didattica

nuova in Italia»¹⁷. Sul primo numero della rivista «Pour l'ère Nouvelle» del 1922, peraltro, troviamo un saggio dal titolo *Une école pour l'éducation de l'activité spontanée* di Giulio Cesare Ferrari che restituisce un primo resoconto dell'esperienza di avanguardia educativa tentata dall'italiano Maurilio Salvoni¹⁸.

Perché tanto oblio? Quasi profetiche appaiono, per i tratti di attualità che esprimono coerentemente con le brevi riflessioni fin qui condotte, le poche battute, sintetiche ma essenziali, che Ferrière riferisce al profilo di Lombardo Radice:

Peu d'hommes ont écrit autant que lui sur l'éducation nouvelle. Peu d'hommes ont un idéal aussi élevé et une vision aussi nette de l'Ecole active, conçue comme école où l'activité spontanée et créatrice du «moi supérieur» de l'enfant est l'agent par excellence qui modèle et construit sa propre personnalité. Mais peu d'hommes aussi ont une vision aussi nette des réalités, de ce qui est possible et réalisable par rapport à ce qui ne l'est pas, ou pas encore. En cela il se distingue des écrivains qui parlent de l'éducation nouvelle sans avoir mis eux-mêmes la main à la pâte. Je me hâte d'ajouter que cette pâte, dont Lombardo-Radice a été moins le boulanger que, proprement, le levain, n'est pas tant le monde de l'enfance que celui des éducateurs¹⁹.

MARIA TOMARCHIO
University of Catania

¹ M. Tomarchio, G. D'Aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, Anicia, Roma 2010 (numero monografico de «I Problemi della Pedagogia», LVI, 4-6). Ead., *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, Anicia, Roma 2011 (numero monografico de «I Problemi della Pedagogia», LVII, 4-6). I contributi e le iniziative di ricerca presentati nei due volumi hanno inteso avviare un riesame a più voci dei protocolli di lettura che hanno generato un'inspiegabile discriminazione tra le fonti, ma anche una sorta di vizio di codificazione in ordine a ciò che in riferimento ad ambiti dell'educazione e dell'istruzione contemporanea siamo soliti, ancora oggi, catalogare quale 'nuovo' e/o 'attivo'.

² Per una dettagliata descrizione in chiave evolutiva delle ricerche prodotte presso l'Università di Catania, anche in collaborazione con la *Fondation Archives Institut J.J. Rousseau* di Ginevra, rimando a M. Tomarchio, G. D'Aprile, *Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del xx secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca*, Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, Catania 2010.

³ Mutuo la metafora da D. Hameline, che nel 1992 la adotta operando riferimento all'importanza epocale che riveste il movimento dell'*Éducation Nouvelle* nel contesto della storia dell'educazione: D. Hameline, *Avant-propos*, in D. Hameline, J. Helmchen, J. Oelkers, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (Genève, avril 1992)*, Éditions scientifiques européennes, Peter Lang S.A., Berna 1995, p. I.

⁴ Tra i contributi sull'ANIMI: F. Mattei, *Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, Anicia, Roma 2012; G. Pescosolido, *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011; B. Serpe, *La Calabria e l'opera*

dell'ANIMI, Jonia editrice, Cosenza 2000; R. Strongoli, *Il progetto di formazione diffusa dell'ANIMI. Modelli educativi e prassi didattiche*, Bonanno Editore, Acireale-Roma 2015.

⁵ L. Todaro, *Ansia di riforma e crescita di una cultura nuova dell'educazione nel primo quarto di secolo*, in M. Tomarchio, G. D'aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, cit., p. 80.

⁶ Il volume *Las escuelas nuevas italianas* appartiene alla collezione «La Nueva Educación», n. ix (1927), della «Revista de Pedagogía». Alla stessa autrice si devono le prime traduzioni in lingua spagnola di testi di Giuseppe Lombardo Radice e di Maria Montessori e, sulla medesima rivista, sempre in riferimento ad esperienze italiane, *La escuela primaria italiana*, 63 (1927), pp. 121-130; *La Escuela Rinnovata a la Ghisolfi de Milán*, 65 (1927), pp. 215-225; *La escuela de la Montesci*, 67 (1927), pp. 309-316. Per un profilo biografico ed una rassegna antologica degli scritti di Concepció Sainz Amor si veda J. Soler I Mata, *Concepció Sainz-Amor 1897- 1994*, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, Barcelona 1994.

⁷ A. Ferrière (a cura di), *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, numero monografico di «Pour l'Ere Nouvelle» (organo di propaganda della *Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle*), CRÉMIEU, Paris 1927.

⁸ G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Edizioni ETS, Pisa 2019, pp. 53-54.

⁹ *Ibi*, p. 66.

¹⁰ Cfr. A. Viñao Frago, *La Revista de Pedagogía (1922- 1936). Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) y la educación nueva*, «Historia de la Educación», 6 (2005).

¹¹ La «Revista de Pedagogía» fondata nel 1922, edita a Madrid, diretta per 15 anni da Luzuriaga e soppressa nel 1936, annovera tra i suoi collaboratori, oltre i già citati italiani, anche M. L. Navarro, A. Castro, J. Ortega, P. Rossello, J. Xandri, A. Ballestreros, L. A. Santullano, P. Bovet, E. Claparède, R. Cousinet, A. Ferrière, G. Kerschensteiner, T. H. Simon, F. Watson, J. Vasconcelos, O. Decroly, O. Lipmann, J. Piaget. Lorenzo Medina Luzuriaga, esponente di ultima generazione della *institución libre de enseñanza*, durante la Seconda repubblica spagnola (*República de los intelectuales*) del 1931, sarà Secretario Técnico del *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* su nomina del Ministro dell'Istruzione Marcelino Domingo e con il compito di redigere una riforma dell'istruzione pubblica. Sulla «Revista de Pedagogía» Lombardo Radice pubblica, tra il 1926 e il 1928, tre articoli: *Consejos a los maestros*, V, 52 (1926); *La falsa libertad y la libertad verdadera en la educación*, VI, 70 (1927); *El folklore y la educación de los niños en Italia*, VII, 81 (1928).

¹² A. Ferrière (a cura di), *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, cit., p. 5.

¹³ Cfr. A. Agazzi, *Scuole nuove e attivismo*, in Id. (a cura di), *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 894-895.

¹⁴ G. Lombardo Radice, *L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenition didactique*, «Pour l'Ere nouvelle», 23 (1926), p. 176.

¹⁵ E. Mazzoni, *Les Ecoles Nouvelle set leur rôle dans la culture italienne*, in A. Ferrière (a cura di), *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, cit., pp. 183-184. Nel 1946 anche Ernesto Codignola, in Id., *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1963 (prima edizione 1946), p. 90, affermerà che «all'imponente movimento mondiale della scuola nuova abbiamo partecipato poco o niente per mancanza di fede o di fervore».

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Per una ricostruzione del pensiero e dell'opera di Maurilio Salvoni Cfr. V. La Rosa, «*Frugando e liberando l'anima dei fanciulli*». *L'incontro tra Michele Crimi e Maurilio Salvoni*, in M. Tomarchio (a cura di), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*, Anicia, Roma 2008, pp. 147-163; Ead., *Maurilio Salvoni. Un'esperienza rimossa di scuola attiva in Italia* in M. Tomarchio, G. D'aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, cit., p. 293; G. D'Aprile, *Les oubliés de l'Education nouvelle en Italie (1910-1930)*, in L. Gutierrez (a cura di), *Le cosmilitisme militant du mouvement de l'éducation nouvelle ou l'impossible communauté d'esprits*, in «Carrefours de l'Education», I, 31, Université de Picardie, Paris 2011. Riferimenti a Maurilio Salvoni si trovano anche in M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. 1919-1941*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 166-172.

¹⁸ G.C. Ferrari, *Une école pour l'éducation de l'activité spontanée*, «Pour l'ère nouvelle», 1 (1922), pp. 19-20.

¹⁹ A. Ferrière, *Une visite aux Pionniers de l'École active en Italie*, in Id. (a cura di), *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, cit., pp. 22- 23.

Il significato dell'educazione nell'opera di Giuseppe Lombardo Radice. Spunti di riflessione per una nuova *paideia*

The meaning of education in Giuseppe Lombardo Radice. Insights for a new *paideia*

PIERLUCA TURNONE

This contribution intends to articulate a pedagogical reflection about the meaning of education in Giuseppe Lombardo Radice's thought, in order to evaluate a potential re-actualization of its theoretical principles in our time. This effort necessarily implies the epistemological overcoming of actualistic philosophy and the rethinking of some of its educational suggestions in the perspective of a 'pedagogy of limit' (characterized in a new paideutical sense).

KEYWORDS: ACTUAL IDEALISM, SELF-EDUCATION, PERSON, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP, PEDAGOGY OF LIMIT

Introduzione

Il tentativo di saggiare la rilevanza storica, e dunque il significato odierno, della *lectio* di Giuseppe Lombardo Radice richiede allo studioso un duplice sforzo intellettuale: da un lato, l'esigenza di interpretarla in riferimento alle coordinate dello *Zeitgeist* entro il quale essa sorse e si manifestò; dall'altro, quella di stabilire i tratti salienti, se ancora tali, della sua eredità pedagogica. Ciò al fine di comprendere la lezione educativa nelle ragioni profonde della sua epoca, nella dimensione del suo effettivo sviluppo teorico-pratico e nelle sue utopie future, ricavandone così un'idea storicamente attendibile che valga la pena di rimeditare ancora oggi.

Corrispondere a queste due esigenze assume le vesti di un vero e proprio imperativo ermeneutico: il «credo filosofico» di Lombardo Radice, infatti, non cessa mai di attingere la propria originaria e inconfondibile vitalità dall'esperienza concreta dell'uomo e dello studioso dei problemi di scuola (di una certa scuola)¹, come dichiara lo stesso pedagogista catanese nella *Prefazione a L'ideale educativo e la scuola nazionale* (1916):

«Dove altri, in certa guisa, discende dalla filosofia alla scuola, io procuro di salire dalla scuola alla filosofia, con uno sforzo di riflessione tanto più difficile quanto più la concretezza del quotidiano

lavoro mi lega a sé e mi innamora e diviene, talvolta, per certi aspetti, ingombro anzi che aiuto alla speculazione»².

L'esercizio ermeneutico, viene da sé, rivela all'interprete la propria stessa, strutturale ermeneuticità: l'attribuzione di senso *sub specie educationis* alla vicenda intellettuale di Lombardo Radice, se non vuole essere confinata in un puro esercizio esegetico, non può sottrarsi, quasi come di riflesso, alle questioni fondamentali e alle sfide raccolte dalla teorizzazione pedagogica contemporanea. Come ha osservato R. Pagano, è «la nostra soggettività che costruisce la *historia rerum gestarum* dei pedagogisti studiati»³. Ma l'educazione, se di autentica educazione si tratta, contempla parimenti l'apertura a una dimensione veritativa universalmente valida e all'incommensurabilità del valore formativo, pena l'affermazione di «derivate soggettivistiche» e la riduzione della pedagogia nella sua tensione storico-educativa a mera «sommatoria di pensieri sull'educazione»⁴. Questa dimensione assiologica, nella prospettiva del pedagogista catanese, assume un rilievo fondante e si coniuga a quella «fede nella vita» e nell'uomo che costituisce forse il lascito più significativo della sua riflessione teorica e didattica; ed è proprio questa dimensione che uno studioso criticamente avvertito come H. A. Cavallera, già nel 1979, considerava a giusto titolo «inattuale» in rapporto agli orientamenti culturali del nostro tempo⁵.

L'eredità di un classico come Lombardo Radice, dunque, va rilevata sulla base del precario equilibrio che si viene a determinare tra l'*a quo* e l'*ad quem* dell'educativo, tra la coscienza storico-critica dello studioso e il senso metastorico del suo incessante interpretare. E allora, viene spontaneo chiedersi: quale può essere il significato odierno di un pensiero che difese l'unità originaria dello spirito e della cultura, in un mondo «in-determinato e dominato dai plurali [...], che nella complessità, nell'in-cerchezza e nella frammentazione (delle metodologie, dei saperi, delle prospettive) trova il proprio sigillo e, financo, la propria giustificazione»⁶? Nelle celebri *Lezioni di didattica* (1913), identificando istruzione e disciplina nell'unità della coscienza dell'alunno, Lombardo Radice afferma: «si conosce il proprio dovere e si vuole la verità; si vuole il dovere e si conosce la verità»⁷. Ma in quale misura tale principio, che trova giustificazione nell'incondizionatezza originaria dello spirito, può essere recepito dalle istituzioni educative del nostro presente, posto che, nel mondo "disincantato" della postmodernità, «la fiducia nell'esistenza della "Verità" va tramontando»⁸? E su quali basi può essere recuperata la *serenità* di una scuola che è *in primis* «un processo interiore», «scuola di responsabilità» e «senza compromessi»⁹, in un orizzonte culturale che spesso, troppo spesso, appiattisce la dimensione formativa sulla funzionalità 'oggettiva' dei processi di apprendimento psico-cognitivo e sulla supposta 'neutralità' delle metodologie didattiche?

Il nostro contributo intende riflettere in un'ottica storico-critica sul concetto di educazione in Lombardo Radice, in modo da valutare una potenziale riattualizzazione filosofico-educativa dei suoi aspetti più rilevanti entro una 'pedagogia del limite' orientata in senso neo-paideutico. Come vedremo in seguito, tale opzione implica inevitabilmente una posizione dialettica nei confronti della filosofia attualistica; essa, infatti, pur costituendo l'architrave e la giustificazione teoretica del pensiero di Lombardo Radice, ne mostra in maniera inequivocabile i limiti e le inevitabili contraddizioni¹⁰.

Il concetto lombardiano di educazione nella sua idealità

È lo stesso Lombardo Radice, sulla base della propria esperienza magistrale, a indicare nel concetto di educazione il principale pilastro teoretico intorno al quale articolare la riflessione sui «problemi particolari della scuola»¹¹, come si può leggere nella già citata *Prefazione a L'ideale educativo*.

Il primo capitolo dell'opera si apre con un paragrafo intitolato *Autocoscienza ed autoeducazione*. Siamo nel campo, speculativo e terminologico, della pedagogia filosofica teorizzata da Giovanni Gentile, verso cui l'adesione di Lombardo Radice appare indiscutibilmente piena e convinta:

«Seguendo lo stesso indirizzo di quel mio amico e fratello spirituale, e sentendomi verso di lui in atteggiamento interiore di scolaro, il rispetto per lui e per me stesso mi impediva di affrettare la redazione definitiva di un libro, che doveva essere un ripensamento, non inutile ai più giovani, dei problemi dell'educazione e della scuola dal punto di vista dell'idealismo»¹².

La logica del discorso esposto in queste pagine è quella di affermare il nesso essenziale che, nella prospettiva dell'attualismo, si dà tra il concetto di educazione e quello di umanità: «*Essere uomini, significa educarsi*»¹³. Ma si è uomini in quanto ci si pensa e ci si vuole tali, nella «lotta interiore»¹⁴ di chi cerca di approssimarsi alla verità (il «meglio»¹⁵ cui l'educazione non può non tendere). In altre parole, siamo uomini esclusivamente nella tensione (educativa) che ci porta a volerci e a conoscerci come tali:

«Non *siamo* umanità, *tendiamo* all'umanità: e non è umanità un termine o punto d'arrivo di questo tendere che una volta per tutte si raggiunga, ma sempre è punto di arrivo che è nuovo punto di partenza: acquetamento e inquietudine»¹⁶.

Affermazioni di questo tenore, che sembrano indicare nel concetto di umanità un ideale unificante e regolativo verso cui tendere infinitamente, riecheggiano motivi kantiani

piuttosto espliciti, come osserveremo nell'ultimo paragrafo del nostro lavoro; ad ogni modo, il principio della dialettica tra *l'a quo* (l'individuo umanamente 'depotenziato', mosso dall'istinto e da moventi eterodiretti) e *l'ad quem* (l'uomo come autocoscienza, pienamente esplicita, della propria realtà) è interamente mutuato dalla filosofia gentiliana e detta l'intonazione complessiva del ragionamento di Lombardo Radice. La verità dell'atto educativo, infatti, riposa sul riconoscimento dell'unità incondizionata dello spirito: «l'anima e la creatività sua (autocoscienza, conoscenza e volontà di sé) sono un *primo* da cui non posso mai prescindere»¹⁷. Solo considerando l'unità dello spirito è possibile pensare la natura – anzi, alla natura in quanto tale:

«Per comprendere le cose esse debbono essere *nostre*, cioè conosciute, giacché per esser *cose* (per essere, senz'altro) hanno da essere *oggetto* per un *soggetto*; *natura* per uno *spirito*: *corpo* per un'*anima*»¹⁸.

Non può darsi, allora, autentica distinzione tra realtà e idealità, essere e dover-essere, conoscenza e volere, unità e molteplicità, giacché la coscienza è «tutto» ed è «eterna, non derivando da altro, ma da se stessa»¹⁹. Essa coincide con lo spirito universale che, progressivamente, si comprende e si compie nella storia, manifestandosi in ogni individuo per quanto attiene al suo autentico sé (*i. e.* la sua umanità). Ne consegue che il 'chi' dell'educazione/formazione umana non è il soggetto empirico, ma l'io trascendentale nell'eternità del suo farsi:

«Se io, individuo, muoio, non perciò muore il pensiero: la vita universale prosegue nel suo ritmo eterno. Lo spirito di cui si può parlare come *tutto* non è il mio spirito individuale come opposto a quello d'un altro individuo cosciente, ma lo spirito universale pel quale io sento l'altro uomo come me stesso e come umanità. Lo spirito, cioè, come il Dio vivente nell'uomo, secondo la profonda espressione del Gioberti: *L'uomo è un Dio che incomincia*»²⁰.

Il concetto di autoeducazione così tratteggiato non sembrerebbe lasciare alcuno spazio al momento della relazione formativa e a un autentico incontro con l'alterità; se lo spirito è 'tutto', non c'è nulla che resti al di fuori del suo svolgimento diuturno, tranne quei termini negativi e astratti (indicati via via nell'abitudine, nei caratteri ereditari, nell'ambiente) che esso pone come limiti da superare per riappropriarsi infinitamente di sé («*Educarsi è ripossedersi*»²¹). E, infatti, il *sapere aude* di Lombardo consiste tanto nel riconoscimento dell'unità originaria dell'uomo (a fondamento della sua realtà e idealità), quanto nell'ammissione (meramente dialettica) della sua molteplicità, dal momento che «l'unità e interna coerenza è suo *atto*»²². Nel prossimo paragrafo avremo modo di tornare su questo aspetto assai rilevante della teoretica lombardiana; per ora, ci limitiamo a segnalare come, secondo la prospettiva attualistica, sia proprio la nozione di

autoeducazione del soggetto trascendentale a giustificare la possibilità di educare il prossimo, dal momento che tutti, in quanto uomini, partecipiamo allo svolgimento dinamico della vita dello spirito. Quest'apertura alla verità implica la consapevolezza dell'universalità del valore e l'impegno di contribuire alla sua diffusione nella comunità sociale:

«La vita che è *mia* è dunque *più che mia*: per sentir me io debbo sentirmi sempre anche punto di arrivo dello svolgimento di una attività che mi trascende, e che come trascende tutti i momenti, così trascende tutti i singoli esseri. Attività generatrice della mia vita, *perché generatrice di tutta la vita, tutta presente in ciascun momento della vita*. [...] La verità mia è verità di tutti. Accettarla equivale per me a voler propagarla, perché accettarla è riconoscerle un valore che trascende me. Una verità di cui, appena concepitala tale, non si voglia e non si senta di poter fare persuasi gli altri, non è ancora una verità»²³.

Il concetto di autoeducazione, di conseguenza, finisce per identificarsi con l'educazione *tout court* del genere umano. Autoeducazione ed eteroeducazione si implicano a vicenda e costituiscono due facce della stessa medaglia: la prima, infatti, rimanda necessariamente ad una dimensione relazionale, poiché coincide con la volontà di 'diffondere' il proprio sé nella coscienza altrui e di condividere quanto più possibile la verità dello spirito; la seconda, invece, comporta la continua riaffermazione di tale verità *in interiore homine* e lo sforzo di approssimarsi a quell'integerrima condotta di vita, improntata a rettitudine e libertà, che rende l'uomo (proprio perché uomo) un autentico maestro. Per questa ragione, secondo Lombardo Radice,

«educare è fusione d'individui in una comune coscienza: formazione dell'umanità, e perciò trasformazione degli individui in persone, cioè menti orientate nel mondo dello spirito e signore di stesse»²⁴.

Si presti particolare attenzione al concetto di persona delineato in queste pagine. Siamo pur sempre entro la logica del neoidealismo: la maturazione della personalità non può essere intesa nel senso dell'affermazione di una singolarità «*ontologicamente significativa*»²⁵, nell'originale e irripetibile commistione di *soma* e *psiche*, bensì quale 'celebrazione' dello spirito universale nella coscienza umana. La tanto agognata identità tra essere e dover essere costituisce il fine ultimo di quel tutto che risolve in sé i singoli soggetti, sicché Lombardo Radice può parlare agevolmente di 'fusione d'individui' (alla maniera di Gentile). La personalità viene a coincidere con l'esigenza, sempre più chiara alla coscienza, di realizzare sé stessa nello svolgersi dinamico e continuo dello spirito, che secondo la prospettiva attualistica resta il solo, autentico soggetto dell'educazione. Per tali ragioni, il tentativo di trasporre alcune importanti intuizioni del pensiero di

Lombardo Radice sul piano di differenti epistemologie pedagogiche va intrapreso con particolare attenzione critica, usando riguardo ai riferimenti culturali e all'orizzonte storico dell'autore. Prima di configurare la nostra prospettiva di lettura, riteniamo opportuno soffermarci su un'ulteriore specificazione del concetto lombardiano di educazione, che costituisce il cuore della sua proposta pedagogica: la relazione tra il maestro e l'allievo nella loro progressiva identificazione spirituale.

Il fondamento della 'scuola serena': la relazione dialettica maestro-scolaro

La tematizzazione del rapporto maestro-scolaro, nel momento in cui attesta l'agognata identità dei soggetti coinvolti, assolve a un'esigenza fondamentale della filosofia attualistica; ciò non toglie che, su questo stesso terreno (come anche in rapporto alla questione della critica didattica, che per ragioni di spazio non possiamo esaminare in questa sede), si articoli una certa distanza concettuale tra Lombardo Radice e il neoidealismo più ortodosso. Per averne contezza, si consideri brevemente il terzo capitolo de *L'ideale educativo*, significativamente intitolato *L'educazione come collaborazione*. A una prima analisi, l'intonazione del discorso di Lombardo Radice non sembra discostarsi dalla dottrina gentiliana: «Dalla diversità (dualità) di maestro ed alunno comincia ogni particolare atto educativo; ma non c'è atto educativo sia pur minimo, entro il quale quella diversità si mantenga»²⁶. Il motivo centrale resta quello dell'unificazione spirituale del maestro con il proprio discepolo. Per Lombardo Radice, come già sappiamo, unità e molteplicità, fusione e diversificazione restano i termini dialettici di un comune e originario processo di svolgimento spirituale; una loro distinzione, dunque, appare epistemologicamente insostenibile:

«L'identità spirituale di maestro e di alunno è stata spesso negata da moderni scrittori, avversarii dell'idealismo, pel desiderio – dicono – di non confondere. *C'è il maestro e c'è l'alunno*: ogni educazione postula *due* persone: che strano paradosso è quello pel quale si sostiene che il maestro è *l'identico* dello scolaro? Ma potremmo considerare come una ingenuità questo inalberarsi della coscienza volgare di fronte alla verità filosofica, se non nascondesse una giusta esigenza anche esso. La coscienza *volgare* non è nulla di spregevole, è semplicemente un momento della coscienza, in sé rispettabile, ma inadeguato rispetto a un altro superiore ad esso, che non lo nega se non comprendendolo e integrandolo»²⁷.

Anche quando Lombardo Radice accenna alla «nuova diversificazione»²⁸ che ha inevitabilmente luogo nella relazione educativa (lo scolaro, infatti, riorganizza la comprensione di sé e del mondo in funzione dell'insegnamento recepito e 'riattualizzato' nell'intimo della propria coscienza), non sta riferendosi ad una diversificazione reale, ma piuttosto alla progressiva approssimazione dell'allievo al mondo spirituale incarnato dal

maestro: «Né scolaro né maestro, *nel momento in cui sono tali*, sono estranei, *altri*»²⁹. Lo sforzo, la 'lotta' che costituisce precisamente il *quid* dell'educazione, consiste nel tentativo di superare il momento antitetico del processo di autocoscienza dello spirito, ovvero quei limiti inessenziali che determinano l'individuo nella contingenza della sua esistenza 'naturale' (priva di valore reale ed ideale).

Tuttavia, al nostro sguardo, appare difficile non rilevare, *in primis* a livello terminologico, una certa tendenza a inquadrare la dinamica educativa entro la dimensione di un rapporto 'effettivo', contrassegnato dalla concreta diversità del maestro rispetto al proprio scolaro. Cosa potrebbe significare, altrimenti, l'esortazione: «Occorre che l'educatore conosca il suo singolo alunno, e che penetri a così dire nella sua anima»³⁰? Che senso avrebbe assumere la «concreta situazione mentale»³¹ dell'allievo come punto di partenza dell'azione educativa, se con ciò non si riconoscesse implicitamente, come rilevato da S. Hessen, una «più profonda differenza dello scolaro dal suo maestro»³²? E se è vero, com'è vero, che Lombardo Radice auspica una 'collaborazione' attiva fra gli uomini, tale reciproco *con-labōrare* non dovrebbe riferirsi a un'effettiva molteplicità di soggetti che, nella realizzazione di un più alto ideale di umanità, rintraccia il senso profondo del proprio agire?

In virtù di tali osservazioni, sottolineiamo ancora una volta l'importanza dell'esperienza magistrale nella genesi e nell'esatta configurazione del pensiero di Lombardo Radice; pensiero certamente non estraneo al rigore della speculazione teoretica, ma che sempre dobbiamo riferire alla viva realtà dei luoghi e delle situazioni educative, e principalmente agli sforzi, alle professioni di fede e alle idealità della giovane scuola del Regno d'Italia. Possiamo pertanto affermare, in sintonia con Cavallera, che il Maestro di Catania «offre nella sua opera il modello di una pratica emotiva, giustificata ma non esplicitata dalla teoresi gentiliana»³³. Ed è proprio questa 'pratica emotiva', centrata sulla tematizzazione del rapporto educativo tra il maestro e i suoi allievi, a costituire il motivo profondo di una scuola veramente serena, tesa a promuovere quella «compenetrazione di anime»³⁴ che, dalla vita associata della classe e dell'istituto, si comunica alla società civile e alla vita spirituale dello Stato, estendendosi in linea di principio a tutta l'ecumene umana.

Nelle dense pagine delle *Lezioni di didattica*, il piano universale della teoretica gentiliana ricava il proprio senso complessivo dalle problematiche particolari, irripetibili e sempre nuove, ch'è dato riscontrare a tutti gli educatori, in ogni scuola. È la dimensione della pratica educativa quotidiana, storicamente e localmente determinata, a scandire il ritmo della dottrina generale dell'educazione di Lombardo Radice. Per tale ragione, l'espressione 'scuola serena' è tutt'altro che velleitaria o intellettualistica: i suoi alunni sono fanciulli in carne ed ossa che abitano un territorio specifico, con la sua peculiare fisionomia sociale, economica e culturale; i suoi maestri sono donne e uomini che hanno

compreso il valore della cultura quale «*unità organica del pensiero*»³⁵ e ad essa hanno consacrato, «con *sacerdotale* carità»³⁶, il proprio impegno nei riguardi del prossimo; il suo dirigente, «organo vivente della *unità dello spirito educatore*»³⁷, ne equilibra la vita interna e la rappresenta all'esterno, in quella società civile che non è altra cosa rispetto alla scuola, ma, piuttosto, ne costituisce una necessaria estensione nel più ampio consesso della comunità statale. La didattica di Lombardo Radice germoglia nella dimensione di questa profonda unità spirituale, contrassegnata da «sincerità, serietà, letizia e chiarezza»³⁸; con ciò, egli elabora i frutti di una lunga tradizione pedagogica che ha tra i suoi epigoni Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, ponendosi in sintonia (e anche, per certi versi, in continuità) con le più rilevanti esperienze di rinnovamento didattico del primo Novecento. In *Athena fanciulla* (1925), l'appassionata ricognizione di Lombardo Radice restituisce al lettore il significato esemplare della vita della baronessa Franchetti e delle scuole della "Montesca", la bucolica quotidianità dei contadinelli di Muzzano, le notevoli risorse educative della "Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni; *Il problema dell'educazione infantile* (1927) si muove nella stessa direzione, riconoscendo il valore del "metodo" Agazzi e offrendo una bibliografia aggiornata della 'didattica nuova italiana'; qua e là, in entrambe le opere (e non solo), emerge la peculiare posizione lombardiana nei riguardi di Maria Montessori. Ma l'orizzonte del nostro autore è ancora più vasto e contempla una sensibilità culturale che ci è dato ritrovare nella multiforme esperienza delle scuole attive, da Ferrière (che definì Lombardo *semeur de joie*) a Kerschensteiner, e, pur se in tonalità differenti, nello stesso pragmatismo deweyano³⁹. In tale variegata panoramica, la tematizzazione lombardiana della relazione maestro-scolaro acquista tutta la sua significanza e si distingue per una sua indiscussa originalità, che risulta particolarmente evidente nell'accento posto sulla missione educativa del docente. «*Il metodo è il maestro*», scrive Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica*, ovvero quell'uomo di cultura capace di proporsi come esempio di vita e dignità non solo ai suoi alunni, ma, per loro tramite, anche alle famiglie e alla comunità sociale e nazionale. Egli solo costituisce la «condizione necessaria e sufficiente dell'insegnamento»⁴⁰, a patto di suscitare liberamente negli allievi la volontà di acquisire il medesimo contegno spirituale. Pur promuovendo la spontaneità e l'attività del fanciullo, Lombardo Radice non rinuncia all'autorevolezza e alla responsabilità dell'insegnante come «guida» e «luce»⁴¹ per i suoi scolari, alla serietà dello studio come autodisciplina morale e alla severità della «lotta interiore» che l'allievo deve intraprendere contro i propri limiti per approssimarsi il più possibile alla verità: facilitargli il compito in maniera gratuita, infatti, «non può dare che una soluzione illusoria, ed è perciò indegna così della scienza come della scuola»⁴². È questa una lezione pedagogica che, com'è facile arguire, ha ancora molto da dirci sul significato autentico dell'istruzione, sul suo compito e sul ruolo delle istituzioni ad essa preposte.

La lezione di Lombardo Radice oltre l'attualismo. Una proposta neopaideutica nel segno del criticismo kantiano

La 'scuola serena' teorizzata dal nostro pedagogista non si è limitata all'auspicio di un educatore sagace ma isolato, magari estraneo ai fermenti socio-politici del suo tempo e al senso di un impegno civico partecipato e militante. Tutt'altro: l'opera di rinnovamento della scuola elementare che egli orchestrò ed elaborò nei suoi tratti fondamentali (parte della complessiva riforma della scuola voluta da Gentile nel 1923) testimonia la traduzione sul piano istituzionale di un'intensa e variegata attività scientifico-educativa, alla quale peraltro contribuirono numerosi intellettuali della cultura nazionale. L'influenza esercitata da Lombardo Radice, una delle figure più rispettate e autorevoli del panorama pedagogico italiano dei primi decenni del Novecento, è ancora chiaramente percepibile nei Programmi per la scuola elementare del 1955⁴³; ma la crisi del neoidealismo – e, più in generale, della filosofia dell'educazione entro lo statuto epistemologico della pedagogia –, coniugata alle profonde trasformazioni tecnologiche, economiche, socio-politiche e culturali dell'evo contemporaneo, ha finito per relegarlo ai margini del dibattito scientifico sull'educazione e, spesso, a un ingiusto oblio. In tale contesto, giova accennare alla critica circostanziata che G. Catalfamo rivolse alla pedagogia di ispirazione neohegeliana e gentiliana: infatti, nell'unità originaria dell'atto educativo (il *porro unum* di tutta la teoretica di Lombardo), starebbero

«la forza e la debolezza insieme dell'idealismo attualistico, che, nello slancio di rivendicare la realtà spirituale, sommerge la persona e all'impersonale processo dello Spirito sacrifica gli spiriti e vanifica l'azione spirituale come comunicazione da spirito a spirito, che ha la sua più piena e feconda realizzazione, appunto, nel rapporto educativo, come rapporto tra persone, volto alla promozione dei valori e alla loro espansione nella personalità»⁴⁴.

In quest'ottica, sarebbe possibile recuperare la significatività e il valore della lezione di Lombardo Radice solo a patto di trovare una «via d'ingresso nel personalismo»⁴⁵, che ci consenta di oltrepassare il «problematicismo irresolubile» della logica neoidealistica⁴⁶. Ma a quali condizioni potremmo ritenere legittimo un tentativo del genere? Quale sentiero dovrebbe percorrere la teoretica lombardiana per rinnovare il proprio diritto di cittadinanza nel panorama scientifico della pedagogia contemporanea (beninteso, senza sacrificare il proprio *ubi consistam*)? E quale sarebbe, in un mondo «composito e incapace di manifestare l'adesione dei suoi abitanti a un comune sentire etico e assiologico»⁴⁷, la validità della proposta educativa del Nostro?

Procediamo con ordine. Nel presente contributo, abbiamo sottolineato più volte l'adesione del Maestro di Catania al modello pedagogico teorizzato da Gentile. Certamente, la filosofia idealistica fornì a Lombardo Radice le categorie epistemologiche e la logica sistematica necessari a inquadrare e giustificare la problematica educativa; ma ciò non toglie che quest'ultima si sia presentata alla sua coscienza in seguito a peculiari esperienze della sua vita e non per effetto di una deduzione speculativa. Vogliamo dire che Lombardo Radice, in qualche modo, avvertì l'autonomia della riflessione educativa (e dello stesso *quid* pedagogico) rispetto alla speculazione teoretica *qua talis*, legandola a precise concezioni di carattere antropologico e morale; per questo, nella lettura di Hessen, la sua «colpa»⁴⁸ fu quella di essere caduto nelle medesime contraddizioni della lezione gentiliana. D'altra parte, però, questo significa che è possibile cogliere la potenziale attualità di alcuni assunti centrali del pensiero lombardiano anche oltre il significato, pur notevole, che essi assunsero all'interno della prospettiva attualistica; si pensi, ad esempio, alla fecondità del concetto di unità spirituale della cultura e al rilievo assegnato alla morale nella formazione degli scolari (due principi educativi sui quali, alla luce delle coordinate della società contemporanea, occorrerebbe riflettere con particolare attenzione).

Ma proseguiamo ancora nella nostra disamina. Nel corso degli ultimi decenni, non sono mancati studi volti a rilevare la forza di anticipazione delle intuizioni didattiche di Lombardo Radice, la nobiltà ideale della lezione pedagogica ch'egli professò (nel forte senso etimologico che è proprio al verbo *profiteri*), il valore morale del suo impegno scolastico e magistrale⁴⁹: come ha scritto Cavallera, «Lombardo-Radice è un uomo che ha una fede nella vita e fa vivere la sua didattica di tale fede»⁵⁰ (uno slancio introvabile nella nostra attuale *Stimmung* culturale). Si tratta di una 'fede laica' nell'immanenza, nell'universalità e nella moralità dello spirito. Essa trova giustificazione nel principio di totalità che informa il concetto lombardiano di educazione: l'uomo vero, infatti, è *homo ethicus* che, nella sintesi organica della cultura, rintraccia il senso profondo del proprio venire-al-mondo, svincolandosi dalla logica funzionalista di una pedagogia 'tecnica' e 'neutrale'. Cultura che è vita, realtà e idealità dell'uomo in quanto uomo, nel segno dell'autonomia e della capacità di offrirsi come valore universale; cultura che è fine in sé, libertà e umanizzazione dell'uomo per l'uomo; cultura in quanto autocoscienza esplicita dell'umanità. Non è difficile scorgere la profonda continuità che lega questi motivi essenziali del pensiero di Lombardo Radice alla tradizione paideutica e della *Bildung*, come peraltro testimoniato dall'interesse che il pedagogista catanese sempre nutrì verso la sapienza filosofica dei Greci⁵¹. Il nostro tentativo è quello di ripensare il concetto lombardiano di (auto)educazione nell'ambito di una riflessione che si ponga nella prospettiva di una *paideia* critica e storicistico-ermeneutica, capace di proporsi quale forma possibile di una pedagogia adeguata alle sfide educative poste dalla

contemporaneità. Questa operazione, però, deve essere condotta su un piano semantico e categoriale compatibile con gli immediati riferimenti teoretici di Lombardo Radice, altrimenti non potremmo giustificarla in alcun modo da un punto di vista filologico-concettuale e, *latu sensu*, storiografico. In ossequio a tale criterio, dunque, riteniamo opportuno rimanere sul versante della filosofia classica tedesca. Per riattivare l'energia vitale e fideistica insita nella lezione di Lombardo Radice, senza snaturare il senso complessivo della sua proposta educativa, occorre rimeditare il paradigma antropologico di riferimento e il concetto stesso di umanità, nel *fil rouge* che lo lega alle nozioni di educazione e cultura. Il Maestro di Catania, come già sappiamo, lo risolve nella nozione di autocoscienza dello spirito universale, secondo una linea speculativa che lo congiunge a Gentile, a Croce e, via via, ad Hegel e all'idealismo fichtiano; il nostro tentativo va ancora più a fondo e risiede nel riconoscimento, tutto kantiano, della dimensione 'liminale' dell'esistenza umana e della sua radicale problematicità, onde evitare le aporie del dogmatismo soggettivistico.

È lo stesso Kant a indicarci il percorso da seguire per comprendere un concetto, quello di 'limite', che costituisce una delle questioni ultimative del suo pensiero. Di più: in una filosofia trascendentale del limite si condenserebbe lo statuto stesso dell'impegno speculativo *qua talis* (come ebbe a riconoscere il primo Fichte)⁵². Nei *Prolegomena* del 1783, il pensatore di Königsberg elabora la celebre distinzione, che riprendiamo in questa sede, tra i concetti di *Grenze* e *Schranke*: con il primo, equivalente al latino *terminus*, ci riferiamo a quello "spazio" peculiare che definisce l'ambito del conoscibile e, per ciò stesso, lo apre all'autocomprensione e alla problematizzazione dell'Altro da sé; al contrario, *Schranke* (*limes* in lingua latina) è una nozione puramente negativa e irrelata, che toglie ogni problematicità alla grandezza che affetta. La *Grenze*, nel rivelare al soggetto la propria finitezza, lo schiude alla dimensione universale della relazione, del pensiero, del valore, incentivando la 'coltivazione' dell'autodeterminazione e della responsabilità: il riconoscimento del limite sul piano gnoseologico, come si vede, ne promuove il superamento (pur sempre fallibile, in-certo, non-garantito) in senso assiologico, estetico e, perciò, propriamente 'umano'. Il concetto di *Schranke*, invece, si limita a costituire il grado di avanzamento di un sapere scientifico (sempre rimaneggiabile e ricavato a posteriori) e non consente alcun aggancio alla sfera etico-morale, religiosa, artistica.

Senza soffermarci oltre sulla lezione kantiana, che meriterebbe ben altro spazio, ci limitiamo ad evidenziare un aspetto molto rilevante ai fini del nostro discorso. Notiamo, infatti, che è solo in riferimento alla dimensione della *Grenze* che ha senso postulare una connessione integrale tra uomo, cultura ed educazione: il *focus* resta sempre il soggetto, nell'unità delle sue facoltà razionali e nelle condizioni di possibilità della sua esistenza (cui va ascritta, oltre Kant, la rilevanza storica del suo essere-qui-ed-ora). Su

questa unità e su queste condizioni è articolata l'educazione quale processo di umanizzazione dell'uomo, dinamica di emancipazione universale sotto il segno della libertà; l'ideale regolativo della cultura conferisce senso e direzione unitaria alla formazione individuale e collettiva. A questo livello dell'argomentazione, si notino le iridescenti risonanze con le principali assunzioni della pedagogia di Lombardo Radice (centralità del soggetto nel processo educativo; valore universale della libertà e della cultura; sintesi unitaria del conoscere e del volere; educazione quale processo di emancipazione del genere umano). Certo, nella lezione lombardiana il concetto di limite è interamente assorbito dallo svolgimento dialettico dell'educazione dello spirito: ad esso, in ultima analisi, vengono negate ogni realtà e concretezza, poiché la coscienza, pur svolgendosi nella storia, non può essere che eterna ed universale. Quel «*quid ineffabile*» e «*ascoso*»⁵³, quel già-posto rappresentato dalla natura, si risolve nel momento antitetico del progressivo farsi dello spirito, come limite da superare idealisticamente. D'altro canto, però, questo significa che la possibilità dell'educazione è determinata proprio dalla capacità del soggetto di riconoscersi nella sua contingenza, nel suo non-essere-ancora uomo, nell'alterità originaria rispetto alla sua stessa idea: in breve, nell'accettazione preliminare della sua finitezza e della sua 'fatticità'. Una conclusione del genere, inaccettabile nella prospettiva dell'attualismo gentiliano, ha il merito di riconoscere la gravità e la dignità di quella lotta interiore, di quella tensione continua che sempre connota ogni autentica educazione, e che l'idealismo, nel suo gioco dialettico, rischia di isterilire in mero sofisma intellettualistico. L'atto educativo, insomma, può svolgersi sensatamente solo nella tensione antinomica che impedisce al soggetto e all'oggetto, all'io e al mondo, all'essere e al dover-essere, di collassare l'uno sull'altro. Questa tensione, direttamente rapportata all'ideale regolativo della cultura e dell'umanità, costituisce un altro motivo essenziale della lezione lombardiana e innerva *en profondeur* la sua fede nella vita e nell'uomo (fede che possiamo qualificare fichtianamente come autentico «sentimento del limite»⁵⁴); ed è su questa stessa tensione che si gioca l'articolazione antinomica tra autoeducazione ed eteroeducazione individuata da Iclea Picco (che di Lombardo Radice fu allieva)⁵⁵.

Limite, dunque, come concetto significativo anche sotto il rispetto pedagogico, che entra nella definizione essenziale del soggetto e fonda la possibilità del suo incontro/relazione con l'altro (e l'Altro): la dimensione liminale, solo apparentemente solipsistica, costituisce infatti la dimensione del noi, perché spinge l'io ad andare consapevolmente oltre sé stesso. La relazione maestro-scolaro, che Lombardo Radice pone giustamente a fondamento di una scuola veramente 'serena', e la tensione maieutica che contraddistingue ogni autentico atto educativo acquistano così un significato più pieno e coerente. Il soggetto non è più lo spirito, ma il *Grenzmensch*: sintesi armonica di natura e cultura, individualità e totalità, continuamente aperta a un

gioco di significazione/interpretazione che ne determina il destino e la possibilità di autorealizzazione nel mondo.

Per tutte queste ragioni, riteniamo che il ripensamento dei motivi fondamentali della lezione lombardiana entro lo sfondo teoretico del kantismo non costituisca operazione arbitraria e scientificamente 'scorretta'⁵⁶. Al contrario, una simile rimodulazione (giustificata anche dalla biografia intellettuale del Nostro) ci appare opportuna per proiettare il senso complessivo della sua proposta educativa oltre le aporie dell'attualismo. Naturalmente, il carattere critico-razionale di una *paideia* che abbiamo scelto di denominare 'pedagogia del limite', per evitare di tradursi in uno sterile formalismo filosofico-educativo, dovrà considerare adeguatamente la storicità effettiva del soggetto umano; esigenza, questa, che il kantismo non ha saputo cogliere in tutta la sua significanza e che è stata invece pienamente avvertita da Lombardo Radice (si pensi al primato della prassi educativa nella genesi della sua teoria pedagogica). Il riconoscimento del limite di cui parliamo, pertanto, non potrà che essere 'storicizzato', in accordo con alcune categorie centrali della riflessione pedagogico-ermeneutica (interpretazione, comprensione, dialogo ecc.): questa prospettiva è al centro di un complesso sforzo di ricerca dello scrivente, tuttora *in fieri*, tendente a configurare le linee generali e le categorie teoretiche di una 'pedagogia del limite' quale forma possibile di una *paideia* per il XXI secolo. Secolo che si presenta al nostro sguardo con i caratteri dell'ipercomplessità e che viene inteso, per non citare che una delle tante dicotomie identitarie del postmoderno, talvolta nella dimensione delle sue interconnessioni globali, talaltra nella sua irrimediabile 'polverizzazione'⁵⁷ sociale, politica e culturale. In questo scenario, che a nostro parere non può più prestarsi alle unilateralità del sistema filosofico dell'idealismo, il riconoscimento 'kantiano' del limite può costituire uno degli elementi minimi sui quali articolare una proposta pedagogica attenta al 'mistero' del dato (e del fatto), ma che sappia preservare la tensione maieutica verso l'ulteriore e l'ideale: «è in questa dimensione "redentiva" che trae senso l'agire educativo, ed è sempre in questa dimensione che ha ancora senso parlare di persona e di *paideia*»⁵⁸. In tale maniera, il significato profondo del pedagogico rimane vivo anche nell'attuale *Stimmung* culturale; significato che, a più di un secolo e mezzo dalla nascita, continua ad essere esemplarmente incarnato dall'esempio e dalla lezione educativa di Giuseppe Lombardo Radice.

PIERLUCA TURNONE

University of Bari "Aldo Moro"

¹ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, in Id., *L'idealismo pedagogico in Italia. G. Gentile e G. Lombardo-Radice*, tr. it., Armando, Roma 1960, p. 72. Sul rilievo originario, e direi "genetico", della prassi educativa per la formazione del pensiero di Lombardo Radice, hanno posto esemplarmente l'accento, pur con intonazioni diverse, gli studi di I. Picco («La pedagogia del Lombardo-Radice è tutta nata dalla sua vita», afferma la studiosa in apertura della sua *Introduzione*; I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 1) e di G. Catalfamo («Giuseppe Lombardo-Radice, pur avendo dedicato all'insegnamento universitario buona parte della sua vita, non fu pedagogista "accademico". Le sue idee accostò, infatti, con insistenza al banco di prova dell'azione, perché fu fondamentalmente un attivo e, anzi, un "attivista" del rinnovamento della scuola»; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Scuola, Brescia 1973, p. 5).

² G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, Sandron, Palermo 1916, p. 5.

³ R. Pagano, *La soggettività dello storico e la ricostruzione storico-pedagogica. Aspetti metodologici e punti di criticità*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche» (Università degli Studi di Bari), X, 6 (2007), I parte, p. 187.

⁴ La mancanza di una «analisi profonda intorno al significato pedagogico del lavoro storico-pedagogico/educativo», nell'ottica di R. Pagano, ha comportato quelle inevitabili «parcellizzazioni» scientifico-disciplinari «che impediscono di avere una certa sistematicità nella ricostruzione della storia del pensiero e delle idee pedagogiche» (cfr. R. Pagano, *La soggettività dello storico*, cit., p. 184).

⁵ Cfr. H. A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1981, p. 425.

⁶ Si veda P. Turnone, *Il senso della persona e di una pedagogia del limite nell'orizzonte postmoderno*, in R. Pagano (a cura di), *La persona tra tutela, valorizzazione e promozione. Linee tematiche per una soggettività globalizzata (Quaderni del Dipartimento Jonico, 11)*, EDJSGE, Taranto 2019, p. 372.

⁷ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1947, p. 21.

⁸ E. Severino, *La potenza dell'errare. Sulla storia dell'Occidente*, BUR, Milano 2014, p. 332.

⁹ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 67; p. 66.

¹⁰ Cfr. G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 27 e ss.

¹¹ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 5.

¹² *Ibi*, p. 6.

¹³ *Ibi*, p. 11.

¹⁴ *Ibi*, p. 6.

¹⁵ *Ibi*, p. 11.

¹⁶ *Ibi*, p. 13.

¹⁷ *Ibi*, p. 30.

¹⁸ *Ibi*, p. 31.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibi*, p. 23.

²² *Ibi*, pp. 12-13.

²³ *Ibi*, p. 16.

²⁴ G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione*, in Id., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1951, pp. 9-10.

²⁵ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 59.

²⁶ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 38.

²⁷ *Ibi*, p. 40.

²⁸ *Ibi*, p. 39.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibi*, p. 38.

³¹ G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, in Id., *Educazione e diseducazione*, cit., p. 92.

³² S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., pp. 69-70.

³³ H. A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*, Armando Editore, Roma 1997, p. 450.

³⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 11.

³⁵ *Ibi*, p. 21.

³⁶ *Ibi*, p. 63.

³⁷ *Ibi*, p. 45.

³⁸ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., p. 58.

³⁹ Sulla presenza di motivi attivistici nella pedagogia lombardiana, si veda G. Flores d'Arcais, *Intorno all'attivismo di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 393-396; cfr. anche G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», parte II (Giuseppe Lombardo Radice e l'attivismo americano: la conoscenza e il giudizio su Dewey)*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 55-94.

⁴⁰ M. Moscone, *Antropologia e pedagogia nei programmi della scuola elementare (1888-1985)*, Armando Editore, Roma 1999, p. 36.

⁴¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 14. Alla pagina successiva, in nota, il Nostro precisa: «Sacra è la spontaneità dell'alunno, ma l'alunno stesso si attende che noi la governiamo».

⁴² G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 6.

⁴³ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. XIII.

⁴⁴ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 31.

⁴⁵ *Ibi*, p. 61.

⁴⁶ *Ibi*, p. 53.

⁴⁷ Cfr. R. Pagano, *Prefazione*, in Id. (a cura di), *La persona tra tutela, valorizzazione e promozione*, cit., p. 14.

⁴⁸ S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo Radice*, cit., p. 72.

⁴⁹ Si vedano, ad esempio, i contributi del già citato Cavallera (Id., *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, cit.) e di A. Fratoni (Id., *G. Lombardo-Radice: l'uomo e il pedagogista allo specchio della contemporaneità*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 427-434), ambedue pubblicati tra le comunicazioni del convegno organizzato per il centenario della nascita del Maestro di Catania.

⁵⁰ H. A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 425.

⁵¹ Già ai tempi dei suoi studi presso la Scuola Normale Superiore di Pisa, Lombardo Radice «è fortemente attratto dalla filosofia greca, al cui studio si dedica intensamente: di questo impegno è frutto una ricerca intitolata: "Della origine dello scetticismo e della antitesi fra legge naturale e positiva nei sofisti", pubblicata nel 1901 ed offerta in dono a Gentile in occasione delle nozze, secondo una consuetudine del tempo [...]. Alla filosofia greca è dedicata anche la tesi di laurea, che merita i pieni voti assoluti e la lode: "La teoria delle idee di Platone e la critica di Aristotele. Parte I: Formazione e sviluppo delle idee"» (N. Sistoli Paoli, *Giuseppe Lombardo Radice alla Scuola Normale Superiore di Pisa*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 465). L'ammirazione per la sapienza filosofica degli Elleni è vivo e pulsante negli *Studi platonici* (pubblicati in due volumi nel 1904) e anche nelle opere mature del Nostro; si pensi esemplarmente a *L'ideale educativo*, ove, in relazione al concetto di autoeducazione, Lombardo Radice afferma: «è questo il "metodo attivo" che fa la gloria di Socrate il quale lo additò primo con chiarezza meravigliosa, chiamandolo *maieutica* (quasi *arte di far dare alla luce* la verità di cui è fecondata l'anima del giovane)» (G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 21). Cfr. anche V. E. Alfieri, *L'idealismo di Lombardo Radice*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., pp. 45-46.

⁵² Cfr. C. Fiorillo, *Il limite (è) nel concetto. Studi sulla «filosofia del limite» nel primo Fichte*, «Dialegesthai. Rivista di filosofia», XIV (2012), consultabile su <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/claudio-fiorillo-11>.

⁵³ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo*, cit., p. 30.

⁵⁴ Cfr. C. Fiorillo, *Il limite (è) nel concetto*, cit.

⁵⁵ I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 24 ss.

⁵⁶ Si ricordi che Giovanni Gentile aveva affidato proprio a Lombardo Radice la traduzione italiana della *Kritik der reinen Vernunft* per i «Classici della filosofia moderna» di Laterza (collana che il filosofo di Castelvetrano curava insieme a Benedetto Croce). Sfortunatamente, il terremoto di Messina del 28 dicembre 1908 impedì al Nostro di portare a compimento l'importante lavoro (che si arrestò al principio delle Note alle Anfibolie dei concetti della riflessione); la traduzione sarà poi completata e ricontrollata da Gentile.

⁵⁷ Cfr. A. Appadurai, *Modernità in polvere*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

⁵⁸ P. Turnone, *Il senso della persona*, cit., p. 381.

«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 «pigrizia 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.

**A ciascuno la propria parola.
'Educare linguisticamente all'originalità' in Giuseppe Lombardo Radice**

**To each their own word.
Language education as a means to foster originality
in Giuseppe Lombardo Radice**

GABRIELLA D'APRILE

*Is it possible to re-read the contribution of Giuseppe Lombardo Radice in an intercultural key? Like other important figures, the famous pedagogist was immortalized with a book— or rather a classic—that in this case explains and clarifies important topics related to education and schooling. Drawing inspiration from the enlightened intuition presented in *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), the article explores the theme of language education as a means to foster originality, the pedagogical principles of which still provide important insights into the contemporary debate on issues related to interculturality and inclusion in today's heterogeneous and multilingual school.*

KEYWORDS: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, LANGUAGE EDUCATION, ORIGINALITY, WORD, INTERCULTURAL EDUCATION

Giuseppe Lombardo Radice: eredità di una storia in costante divenire

Sono trascorsi più di ottant'anni dalla scomparsa dell'autorevole figura di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), insigne voce del rinnovamento pedagogico italiano di primo Novecento. Cosa resta del pensiero e dell'opera di quell'intellettuale siciliano che all'alba del 1900 profuse il proprio instancabile impegno «accanto ai maestri»¹ per la riforma della scuola e per il rinnovamento delle pratiche educativo-didattiche?

Oggi, purtroppo, l'autentico pedagogista della scuola è stato pressoché accantonato. Il tempo ha gradualmente portato con sé oblio e disinteresse, eclissando parte della sua eredità culturale. Se considerevole è stata la notorietà tra maestri ed educatori di ieri, che ne hanno letto le opere e apprezzato le lezioni di pedagogia e di didattica, oggi a distanza di tanti decenni alcune sue acute riflessioni appaiono sbiadite, se non dimenticate. Inoltre, tra 'attualità pedagogica e irrisoluzione storica'², restano ancora da

lumeggiare quelle pagine lombardiane che possono essere ricostruite con fonti documentarie di carattere privato e materiale archivistico vario³. Fonti che fanno emergere un profilo per certi versi da scoprire, poiché superano quei *clichés* interpretativi⁴ di un ingabbiamento del suo ruolo all'interno di uno scontato didatticismo che, per quanto acutamente ispirato, rimane confinato all'impegno riformatore e all'opera di promozione di una scuola cosiddetta 'serena'. Un *portrait*, che, peraltro, è rimasto all'ombra del monumentale teoreticismo filosofico del maestro Giovanni Gentile e nelle trame della riforma scolastica del 1923⁵. Laddove il *focus* dell'attenzione si sposti con maggiore acribia su questioni 'altre', rilette alla luce delle sue vicende private e biografiche, la configurazione che ne emerge induce a doversi misurare con nuove prospettive di studio e di investigazione storico-pedagogica⁶. Emergono così ambiti tematici e riflessioni 'senza tempo' che rappresentano uno stimolo per reinterpretarlo costantemente con gli occhi della contemporaneità. È quanto accade per i maestri, i cui scritti diventano classici. Sono eterni, inesauribili, non finiscono di dire quel che hanno da dire⁷; sono in continua espansione e a ogni rilettura 'risvegliano' e mettono in moto. La testimonianza di Giuseppe Lombardo Radice, così, continua a essere ricca e feconda per la riflessione teorica e per la pratica educativa attuale: per la marcata tonalità etica a difesa dell'anima del discente; per una didattica 'viva' e per una scuola 'nuova' che sappiano rilanciare, in tempi di crisi, la fiducia nell'educare come speranza attraverso cui costruire l'umano.

«L'impronta lasciata dal Lombardo Radice sugli uomini di scuola è semplicemente grande e senza termini di paragone. Nessun altro pedagogista, nessun altro educatore è stato come lui presente in Italia in un'epoca storica per il mondo della scuola»⁸.

L'immensa mole di lavoro intellettuale, spesa in senso riformatore, rimanda con straordinaria forza ad una scelta incentrata sulla promessa emancipatrice dell'educazione e sulla funzione civilizzatrice riconosciuta alle istituzioni scolastiche. L'analisi sul ruolo della scuola in senso democratico si associava alla necessità di una pedagogia in grado di essere 'cultura' e non soltanto pratica teorico-empirica. Secondo il pedagogista catanese la riforma scolastica, e più ampiamente il movimento di rinnovamento pedagogico e didattico, si doveva realizzare secondo un approccio più etico che politico, per promuovere quella trasformazione del quotidiano a cui è sempre affidato il cambiamento culturale duraturo. A rinforzare gli assi tematici portanti del riformismo pedagogico di impronta attivistica, oltre alle sue importanti opere, anche l'attività di propaganda pedagogica sull'importante organo da lui fondato «L'Educazione Nazionale»⁹, la nota rivista segnata dall'espressione di una necessaria convergenza fra teoria pedagogica e azione educativa. Mosso dal desiderio di lavorare sull'incontro fra

queste due spinte, teorica e prassica, bisognoso di tradurre gli ideali in concretezza, l'improrogabile vocazione del pedagogista catanese era quella di sottrarre gli insegnanti, in particolare i maestri, allo scolasticismo, alla *routine* delle pratiche didattiche ripetitive e verbalistiche, così da promuovere una professionalità magistrale centrata sul loro 'essere maestri' più che sul 'fare i maestri'¹⁰. Impegno decisivo anche oggi, in una stagione storica e culturale che spesso mortifica la loro attitudine originaria con linguaggi scolastici sempre più standardizzati e autoreferenziali, più globalmente tecnologizzati, informatizzati e digitalizzati, che 'uccidono le anime'¹¹ perché non tengono a cuore la *Legge del discente*¹². Una Legge che, secondo Lombardo Radice, ha il suo fulcro nella 'lingua viva, sincera, piena dell'alunno' e la sua anima nella parola, luogo di massima densità per coltivare umanità e costruire cultura. La parola che può tutto. Che definisce il mondo in cui siamo e il mondo che siamo. Che ha la capacità di creare e di attuare la trasformazione umana, divenendo sinonimo di esistenza e di libertà. Sono queste alcune delle riflessioni che si dipartono, con criticità aperta e interrogante, da una illuminata intuizione presente nel suo magistrale volume *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*¹³.

Come spesso accade nel confronto con una figura importante, è proprio un libro che può diventare scintilla per alimentarne la memoria e anche per dipanare un groviglio discorsivo intorno a nodi cruciali quali l'educazione e la scuola. Traendo ispirazione dal tema 'dell'educazione linguistica come educazione all'originalità', uno dei pilastri teorici della sua pedagogia 'serena', si intende rivisitare il contributo di Giuseppe Lombardo Radice a fronte di alcune istanze che interpellano la coscienza pedagogica attuale nelle sue più cogenti sfide educative legate all'interculturalità, all'inclusione scolastica, alla lotta contro la povertà educativa e contro le disuguaglianze culturali. L'invito è quello di leggere Lombardo Radice non soltanto secondo una prospettiva storico-educativa, ma anche pedagogica¹⁴. Infatti, forte e ben motivata è la convinzione che la valorizzazione del suo pensiero pedagogico possa fungere da efficace e vitale strumento intellettuale per dare corpo alle nuove domande che riguardano i nostri attuali problemi formativi. E questi ultimi, poi, altro non sono che i nodi esistenziali che generano le caratterizzazioni della formatività implicita che è connaturata e diviene 'educazione' negli individui di ogni tempo storico. Oltretutto, la rilettura pedagogica espliciterà e arricchirà di contenuti il portato storico e culturale dell'opera lombardiana, che in tal modo si candida a diventare un classico della pedagogia e della storia dell'educazione.

Educare linguisticamente all'originalità

In principio erat verbum. Potrebbe sembrare curioso, se non addirittura impertinente, partire da una nota perifrasi latina per riflettere attorno all'eredità pedagogica e didattica di Giuseppe Lombardo Radice. L'omaggio, come già sottolineato, è al tema dell'educazione linguistica e al portato inclusivo della parola. In uno dei passi più brillanti delle sue *Lezioni di didattica* si legge:

«Parla soltanto chi si esprime originalmente; cioè chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto; e il contesto della parola è l'anima. Chi non ha originalità non parla, ma emette dei suoni; si illude di parlare e fors'anche illude gli altri; ripete, non crea; imita, non intuisce; accetta passivamente una maschera di pensiero, non ragiona per sé, nel suo intimo. Educare linguisticamente, è né più né meno che educare alla originalità. La qual cosa [...] non altro significa che sincerità, e questa non è privilegio raro di eletti, ma può diventar patrimonio di tutta la più modesta umanità, dovendo ogni sana creatura, per piccola che sia, sentire se stessa, guardarsi nell'anima, e parlare a quel modo che 'detta dentro'»¹⁵.

Il pensiero pedagogico e l'azione culturale di Giuseppe Lombardo Radice hanno segnato negli anni Venti del 1900 una vera e propria svolta per la centralità formativa riconosciuta all'educazione linguistica. Nel complesso quadro dei rapporti fra dialetto e lingua nazionale¹⁶, e anche nell'ambito dell'elaborazione dei programmi per la scuola elementare del 1923, il pedagogo siciliano occupa un ruolo centrale per le sue importanti proposte di recupero e di valorizzazione della tradizione dialettale¹⁷ e folklorica, intesa come identità nazionale quale somma delle identità locali¹⁸. Grazie al metodo «dal dialetto alla lingua»¹⁹, Lombardo Radice non solo ha rivoluzionato in qualche modo le basi dell'insegnamento della grammatica italiana, ma ha avviato una svolta radicale dell'agire pedagogico-didattico²⁰ ponendo in valore l'importanza del dialetto (ovvero della lingua materna dell'alunno)²¹, come strumento per l'apprendimento della lingua italiana (ovvero la lingua del maestro)²². Il dialetto, in altre parole, rappresentava non solo un ineluttabile dato linguistico da cui partire, per arrivare in modo consapevole e graduale alla lingua nazionale²³, ma anche un dato culturale, espressione vitale dell'universo umano dell'alunno²⁴.

Come sappiamo, il rinnovamento avviato da Giuseppe Lombardo Radice nell'ambito della Riforma Gentile²⁵ venne interrotto dal regime fascista, fautore di una politica scolastica nazionalista, antidialettale, tesa a un'omologazione dei comportamenti didattici²⁶, ma le sue teorizzazioni vanno oggi interpretate in senso pionieristico come punto di incontro tra linguaggio e nuove istanze educative, didattiche e sociali.

In questa sede non si intende entrare nel merito di una trattazione sui caratteri teorico-fondativi e metodologico-applicativi di un'educazione linguistica, su cui peraltro altri noti contributi, tra cui quelli di Tullio De Mauro²⁷, si sono magistralmente soffermati. Si ha l'intenzione di prospettare, piuttosto, qualche spunto innovativo, da leggersi sullo sfondo di quelle intuizioni di particolare modernità per una scuola multiculturale e plurilingue, per meglio valorizzare l'universo linguistico negli apprendimenti in chiave emancipativa e inclusiva.

Oggi le considerazioni di Giuseppe Lombardo Radice ritornano prepotentemente attuali nel nuovo quadro di una società italiana ancora più complessa di quella che si profilava negli anni Venti del 1900. I profondi cambiamenti socio-economici e la rapida trasformazione dell'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione hanno posto alla scuola italiana nuove e pressanti 'questioni della lingua'. Dal Lombardo Radice d'inizio secolo si dipartono intuizioni nutrite di grandi istanze di innovazione culturale e sociale e di forte impegno politico che ancora oggi hanno qualcosa da suggerire rispetto ai cambiamenti socioculturali in atto. Oggi come ieri, l'educazione linguistica è un processo che si carica di una fondamentale valenza politica, perché 'politico' è il linguaggio e democratico deve essere l'impegno di una scuola che intenda favorirne l'acquisizione consapevole. L'apprendimento linguistico possiede uno spettro formativo molto ampio, perché esistono correlazioni strette fra lingua e processi democratici. Nella visione di Lombardo Radice, infatti, l'educazione linguistica non è da considerarsi una materia a sé stante, bensì una finalità trasversale che tutta la scuola contribuisce a sviluppare, con l'obiettivo di offrire agli alunni gli strumenti linguistici per esprimere se stessi, la propria unicità.

«Ogni espressione [del bambino] è una chiarificazione interiore, uno sforzo. Spesso la sua lingua ha scorci interessantissimi per l'adulto che la osserva, sentendone lo sforzo creativo; quando una parola gli manca, ne inventa una, rapidamente, come può, secondo lo spirito della lingua che già parla [la sua] e che gli serve ottimamente per essere inteso da chi vive con lui. La inventività linguistica del bambino è cosa cui purtroppo noi signori adulti trascuriamo; [...] ma è di una ricchezza che supera di gran lunga la stima che comunemente si ha del bambino»²⁸.

Rivalutare il valore simbolico e anche il portato educativo dell'universo linguistico di ciascun bambino è uno degli insegnamenti che ereditiamo dalla lezione lombardiana e su cui la riflessione pedagogica contemporanea dovrebbe porre rinnovata attenzione, stante la «indispensabilità individuale e sociale della parola»²⁹. L'educazione all'originalità è infatti educazione all'individualizzazione divergente del sapere. È il fondamento umanistico irrinunciabile della nostra cultura autenticamente formativa, che oggi rischiamo di dimenticare attratti dalle illusioni scientiste di una scuola colonizzata da una lingua standardizzata, disumanizzata, che non prende in

considerazione i reali meccanismi bio-culturali dell'apprendere e la dimensione invisibile³⁰ della formatività umana. Gli insegnanti dovrebbero difendere il carattere epico della parola³¹: l'ampiezza del linguaggio coincide con l'ampiezza del proprio, peculiare, universo mondo. La parola è *praxis*, diventa viva, dialogo, luogo di incontro e di riconoscimento. Se la scuola non recupererà la forza della parola e la sua legge, essa resterà 'muta' nel suo fondamento. Qui si colloca la forza propulsiva della parola come luogo 'poietico' dell'educazione³², della 'sincerità di espressione', in cui l'Altro non solo è riconosciuto, ma anche promesso ad una forma³³ nell'attuazione del suo dover essere. Un'educazione all'originalità attraverso la parola è la premessa necessaria per promuovere quella libertà di apprendimento di laportiana memoria³⁴ a volte mortificata da una certa 'grammatica' pedagogica che non prende a cuore il naturale prender 'forma' del discente.

Soltanto un'educazione fondata sulla valorizzazione dell'originalità di ciascuno potrà quindi scavare in profondità e corrispondere alle più intime istanze di accettazione e di riconoscimento di ciascun soggetto, poiché ogni parola è frutto della creatività espressiva³⁵, ha una propria intelligenza, possiede un'anima e un corpo³⁶. Le parole sono 'creature viventi', hanno personalità, punti di vista, intenzioni³⁷. Hanno una potenza ontogenetica e epigenetica in grado di dar forma al divenire umano. Ecco il loro potere: cognitivo, emozionale, relazionale, trans-formativo. Questa riflessione rende consapevoli della possibilità di mettere in gioco, nella parola, la misteriosa interiorità umana, per creare l'interspazio, fisico, psichico, emotivo per far fiorire il divenire possibile³⁸. È attraverso la parola, dunque, che si costruiscono significati condivisi per recuperare le disuguaglianze, per dare un senso valorizzante alle differenze tutte³⁹. Avviare una riflessione pedagogica sull'educazione linguistica, intesa come educazione all'originalità, significa intraprendere un cammino di consapevolezza per accogliere la ricchezza e pluralità di voci linguistiche che abitano i diversi contesti educativi multiculturali, per costituirne elemento di promozione individuale e sociale.

In quest'ottica, le riflessioni di Lombardo Radice sono ancora oggi attuali. La sfida pedagogica irrinunciabile è l'impegno nel costruire e diffondere una cultura formativa della lingua che sostenga e incoraggi, conforti e accolga, solleciti, includa e unisca, per sostenere ideali di convivenza civile, rispetto e solidarietà nei confronti di tutti, nessuno escluso.

«Tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, (anzi tutta la vita, in quanto fusione in noi della infinita ricchezza di insegnamenti che essa ci offre sotto le forme più diverse) costituisce la nostra educazione linguistica. Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se esprimere è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo. Solo la coscienza incerta, passiva, l'oscuro agitarsi di sentimenti o il superficiale possesso di pensieri appena intravisti e

perciò non organati intimamente, ci rendono spiritualmente afoni. Chi ha chiara a se stesso la sua vita interiore, quegli parla; e parla una lingua sua, cioè ha una sua individualità artistica, avendo messo il suggello della sua anima in ogni parola, in ogni gesto, in ogni segno con cui gli convenga di estrinsecare ciò che dentro lo fa vivere; immagine, affetto, ragionamento, visione, dramma, verità»⁴⁰.

Non solo parole, dunque. Non solo suoni, ma 'sonorità dell'anima'. Perché dietro ogni parola si cela la vita interiore. Ecco il nostro consustanziale rapporto con la lingua.

Lo ricordava anche Gianni Rodari quando affermava che «noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro»⁴¹. Non possiamo uscirne, dunque. Ecco la meraviglia della parola che, gettata nella mente come «un sasso nello stagno»⁴², è in grado di rompere l'immobilismo, la stagnazione del pensiero, rimettendo in gioco vincoli e possibilità. Ecco, allora, che nelle idee lombardiane intorno all'educazione linguistica si disvelano istanze pedagogiche, culturali e sociali in prospettiva interculturale.

A scuola di sincerità. Prolegomeni ad un'educazione interculturale

Tullio De Mauro ha definito Lombardo Radice come il «vero e grande filosofo del linguaggio del primo quarto di secolo»⁴³. In lui, la sensibilità linguistica era ravvivata e resa profonda dalla passione per la prassi scolastica, per le sperimentazioni educativo-didattiche che permettevano al pedagogo catanese di assumere una collocazione moderna e originale rispetto a quella della maggior parte dei linguisti del tempo⁴⁴.

L'educazione linguistica come 'scuola di sincerità' (così titola un paragrafo del già richiamato volume *Lezioni di Didattica*), diviene secondo lo studioso siciliano un 'atto morale' che deve insegnare a usare la lingua come strumento di espressione individuale che valorizzi un parlare basato sull'esperienza soggettiva: «esprimi quel che senti con nuda semplicità»⁴⁵. Questa linea spontaneista, fondata sulla creatività espressiva e sull'autenticità, è in sintesi il principio programmatico della sua idea di educazione linguistica.

Ci si potrebbe chiedere cosa rimanga valido, oggi, di questa riflessione. Resta valido l'appello rivolto a tutti gli insegnanti e agli educatori che si trovano ad operare in contesti multiculturali e eterogenei. La riflessione sull'educazione linguistica come educazione all'originalità apre uno spiraglio su una questione formativa che potremmo definire trasversale in una scuola che voglia configurarsi come autenticamente inclusiva. L'apprendimento dell'italiano da parte di centinaia di migliaia di bambini e ragazzi con *background* migratorio ha determinato nuove diseguaglianze che si sono aggiunte a quelle già note. Formare gli insegnanti a riconoscere e valorizzare tutti i

repertori plurilingui presenti nelle classi (lingua originale, dialetti, varietà locali) è premessa fondamentale per sviluppare in tutti gli allievi la consapevolezza e il rispetto della diversità culturale, per promuovere le loro competenze narrative e riflessive, per lottare contro l'esclusione e l'emarginazione⁴⁶. Garantire il riconoscimento di ogni idioma di partenza, di ogni retroterra linguistico-culturale, per assicurare l'esercizio sempre più esteso di 'tutti gli usi della parola a tutti', per dirla in ottica rodariana, è una sfida culturale ambiziosa, ma irrinunciabile. Il mondo linguistico e semiotico di ciascun allievo non ha una valenza solo strumentale, non fa parte soltanto di un retaggio esterno ambientale, ma è intessuto, fin dai primi giorni di vita, di emozioni, affetti, pensieri, relazioni, modi di essere ed esserci nel mondo. Ecco che Lombardo Radice a uno stile di insegnamento che privilegia l'addestramento al monolinguismo, contrappone una 'grammatica vissuta' che promuova la ricchezza delle possibilità comunicative di ciascuno, che insegni a sperimentare le varietà d'uso della lingua, testimonianza dell'esistenza di una forma umana: «ogni età ha la sua anima e si crea il suo linguaggio [...] e ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anche esso un linguaggio che è estrinsecazione del suo mondo»⁴⁷.

Si tratta di una riflessione di spiccata modernità in tempi di acceso e vivace dibattito su tematiche che vanno dall'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, al plurilinguismo, alle insidie di nuove forme di analfabetismo, agli strumenti linguistici per soddisfare tutti i bisogni comunicativi e per superare le disuguaglianze sociali e culturali⁴⁸. Aver cura del mondo semiotico e linguistico di ciascun allievo diventa indispensabile per portare alla luce, nell'esperienza corale della classe, la vitalità dell'espressione individuale, per mettere in grado l'alunno di essere riconosciuto nella sua umana singolarità e autenticità.

«Chi insegna [...] 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. [...] Il libro del maestro non è quello che è composto prima che egli insegni, ma quello che vien componendo nell'atto di 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»⁴⁹.

Le pagine già scritte in 'quelle anime' esigono la valorizzazione e la promozione di ogni autobiografia linguistica, per superare logiche di tipo compensativo, che sottolineano le carenze e i vuoti e mortificano i 'pieni' della lingua madre, di quella lingua che sa di casa, di storia familiare, di emozioni e di affetti umani. Quella lingua che sa di 'vita', direbbe in

modo incisivo Lombardo Radice. Pensare in un'altra lingua significa ripensare il mondo. Lo ribadisce, con efficacia, anche Tullio De Mauro:

«La lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali»⁵⁰.

La scuola, dunque, dovrà attingere all'inesauribilità di tutta la vivacità dei linguaggi umani come orizzonte regolativo per mobilitare i processi e le mete dell'educazione, per promuovere emancipazione e rivalse individuale e sociale. La parola rende liberi: senza la parola non c'è dignità e quindi neanche giustizia, come insegnano anche Don Lorenzo Milani⁵¹ e Paulo Freire⁵². Per uscire da uno stato di subalternità e di oppressione bisogna saper parlare, bisogna parlare⁵³.

Ecco, allora, che la riflessione di Giuseppe Lombardo Radice sull'educazione linguistica come educazione all'originalità offre al dibattito culturale contemporaneo semi di riflessione davvero significativi perchè diventa, come direbbe Benedetto Croce, una questione democratica⁵⁴.

A distanza di più di un secolo, le Lezioni del pedagogo siciliano riecheggiano «ora rispecchiatrici, ora elaboratrici, ora promonitrici [...] a guisa di appello fraterno, ai maestri italiani»⁵⁵, per elaborare idee e azioni educative e sollecitare nuove piste di studio, di ricerca e di sperimentazione per un progetto di 'scuola nuova'.

Ecco perché tornare a rileggere Giuseppe Lombardo Radice, testimone della memoria educativa che non tramonta, di un passato che si fa prossimo come utopia per il presente, come progetto per il futuro, nella tensione dialettica tra scienza e poesia dell'educare⁵⁶.

GABRIELLA D'APRILE
University of Catania

¹ Cfr. G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, «L'Educazione Nazionale», VIII-IX, n. 1, nuova serie, agosto/settembre (1924), pp. 2-5. Il saggio segna il significativo passaggio all'antifascismo e costituisce, in qualche modo, anche il suo testamento spirituale. Così recita il passaggio più significativo: «Il posto di chi ha perduto fede nei partiti, ed ha solo fiducia nell'opera della scuola, deve essere in questo momento accanto ai maestri». Il contenuto dell'articolo confluirà, successivamente, in G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925.

² Cfr. U. Margiotta, *Giuseppe Lombardo Radice tra attualità pedagogica e irrisoluzione storica*, Edizioni Parallelo 38, Reggio Calabria 1975.

³ Si segnala che per la complessa vicenda archivistica e per volontà della famiglia l'Archivio Giuseppe Lombardo Radice è oggi segmentato in due fondi che raccolgono carteggi pubblici e privati, manoscritti autografi delle opere e materiale documentario vario. Un fondo è conservato presso l'archivio storico Indire (Cfr. <http://www.indire.it/patrimoniostorico/mostra-virtuale-lombardo-radice/>; P. Giorgi, I. Zoppi (a cura di), *Educazione è compenetrazione di anime. Il lavoro per la scuola, la famiglia e gli amici di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) attraverso le immagini dell'archivio Indire*, Indire, Firenze 2016. L'altro fondo, è

conservato presso il Museo Storico della Didattica Mauro Laeng dell'Università degli studi Roma Tre. Cfr. L. Cantatore, *L'archivio privato di Giuseppe Lombardo Radice*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (a cura di), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio. VIII Jornadas científicas de la Sephe* - I Congresso Nazionale della Sipse, Salamanca, FahrenHouse 2018, pp. 953-955; L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 2 (2019), pp. 861-884.

⁴ Cfr. M. Tomarchio, G. D'Aprile, *Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca*, «Annali della Facoltà di Scienze della formazione. Università degli studi di Catania», 7 (2008), pp. 3-24.

⁵ Giuseppe Lombardo Radice è nominato direttore generale dell'Istruzione elementare alla fine del 1922, per collaborare all'attuazione della riforma scolastica che Giovanni Gentile si apprestava a compiere nel primo governo Mussolini. Realizza una riforma della scuola elementare di ispirazione progressista, coniugando tradizione e innovazione. Cfr. G. Lombardo Radice, *Esame dei programmi per la scuola elementare e testo dei programmi ufficiali del 1923 e del 1924*, Sandron, Milano 1937.

⁶ Alla luce dello studio di fonti epistolari inedite si delineano, ad esempio, piste di ricerca ancora poco note che riguardano la vasta rete di collaborazioni di carattere scientifico ed editoriale e la rosa di contatti che il pedagogista catanese seppe tessere nei circuiti di elaborazione della cultura pedagogica internazionale. Nella Svizzera francofona con gli esponenti del noto istituto ginevrino di Scienze dell'educazione *Institut J.-J. Rousseau*, con la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (Lien); nella Svizzera italiana, nel quadro della storia della scuola ticinese, non soltanto con Maria Boschetti Alberti, ma pure con i gruppi dirigenti e con gli ispettori scolastici cantonali per la redazione dei programmi delle scuole elementari e in rapporto all'opera di collaborazione con la rivista «L'educatore della Svizzera italiana». In Spagna, con Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), esponente di spicco del movimento pedagogico della *Escuela Nueva* e nell'ambito della collaborazione con la «Revista de Pedagogía» (1922-1936), organo di propaganda della *Liga Internacional de Educación Nueva*. Cfr. G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Edizioni Ets, Pisa 2010; Id., *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Edizioni Ets, Pisa 2019.

⁷ Cfr. I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Oscar Mondadori, Milano 1995.

⁸ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970, p. XIII.

⁹ Il più significativo organo di riflessione pedagogica che si farà interprete del nuovo corso di rinnovamento scolastico durante gli anni Venti del 1900, seppur con grandi difficoltà dopo l'imperare della dittatura fascista, è proprio la rivista «L'Educazione Nazionale» fondata nel 1919, come continuazione del precedente periodico «Nuovi Doveri» e rimasta operante fino al 1933, anno della forzata soppressione per opera del Fascismo. È a partire dal 1924 che lo studioso siciliano si impegnerà in modo assiduo, attraverso una serie di articoli, ad illustrare non solo il contenuto dei programmi scolastici elementari, ma pure a offrire testimonianza degli esperimenti didattici più innovativi in Italia e in Europa. Giacomo Cives ha ricostruito l'ultimo decennio della rivista «L'Educazione Nazionale», seconda serie: 1924-1933 in «Riforma della scuola», 8-9 (1968), pp. 35-50, studio poi confluito nel lavoro più approfondito Id., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 126-159. Si vedano, inoltre: G. Chiosso, *L'Educazione Nazionale*, in Id. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 284-287; A. M. Colaci, *Gli anni della riforma. Giuseppe Lombardo Radice e L'Educazione Nazionale*, Pensa Multimedia, Lecce 2000; L. Todaro, *L'Educazione Nazionale come Organo dell'Educazione Nuova (1927-1933): aspirazioni, idealità, contraddizioni e fatali approdi di un giornale pedagogico controcorrente nell'Italia fascista*, in M. Albana e C. Soraci (a cura di), *Amicitia res plurimas continet. Omaggio a Febronia Elia*, Gruppo Editoriale Bonanno s.r.l., Acireale-Roma 2018.

¹⁰ Cfr. G. Chiosso, *L'editoria pedagogica nel primo Novecento. Le collane dirette da Giuseppe Lombardo Radice*, in S. Fava (a cura di) *...Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

¹¹ Cfr. G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915. Si veda l'edizione critica di G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, (a cura di) L. Cantatore, Edizioni Ets, Pisa 2020.

¹² Va sottolineato che la *Legge del discente* avrebbe trovato piena estrinsecazione e incarnazione nel modello di scuola 'serena' della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti, «[...] che ha rara semplicità e tanta perizia nello scoprire l'anima dei suoi scolari». M. Boschetti Alberti, *Il dono di sé nell'educazione*, La Scuola, Brescia 1959, p. 155.

¹³ Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913. Questo volume resta, ancora oggi, una fra le trattazioni lombardiane più vive sul 'fare didattico' e postula la 'critica didattica' (che è didattica critica e creativa insieme), come suo peculiare metodo di lavoro. Ritenuta l'opera capitale di Lombardo Radice, il testo conosce numerose edizioni, con continui rimaneggiamenti, integrazioni, revisioni, testimonianza di una riflessione pedagogica e didattica che attraverserà tutta una vita.

¹⁴ In questa prospettiva d'indagine Cfr. M. Tomarchio, G. D'Aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, «I problemi della pedagogia», LVI, 4-6 (2010); Id., *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, «I problemi della pedagogia», LVII, 4-6 (2011).

¹⁵ Ivi, pp. 167-168.

¹⁶ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, «L'Educazione Nazionale», VI, 1 (1924), pp. 33-39; Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., pp. 51-60.

¹⁷ Cfr. M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi sulla formazione», 22 (2019), pp. 43-51.

¹⁸ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, «L'Educazione Nazionale», 8 (1925).

¹⁹ Cfr. S. Demartini, «Dal dialetto alla lingua» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire, «Letteratura e dialetti», 3 (2010), pp. 63-80.

²⁰ Cfr. A. Colaci, *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni venti*, «Quaderni di Intercultura», X (2018), pp. 193-209.

- ²¹ G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, «L'Educazione Nazionale», VI (1924), pp. 33-39.
- ²² Su questo tema si vedano gli studi condotti della moglie di Lombardo Radice. Cfr. G. Harasim, *Sull'insegnamento della lingua materna*, Tipografia artistica di Arturo Novak, Fiume 1906.
- ²³ Cfr. Lombardo Radice, *Alcuni chiarimenti sul dialetto nella scuola*, «La Cultura» (1924), pp. 112-116.
- ²⁴ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, «L'Educazione Nazionale», settembre (1924), p. 36.
- ²⁵ Cfr. G. Paolo Gri, *Dialetti e folklore nella scuola: la Riforma Gentile*, in AA.VV., *Letteratura e società. Scritti di italianistica e di critica letteraria per il 25° anniversario dell'insegnamento universitario di Giuseppe Petronio*, Palumbo, Palermo 1980, pp. 741-752.
- ²⁶ L'uscita di scena ministeriale di Giuseppe Lombardo Radice e dello stesso Giovanni Gentile determineranno la lenta morte di un ideale pedagogico mai consolidatosi in prassi didattica. Ne è testimonianza il rifiuto del dialetto nei primi anni Trenta con i programmi Ercole del 1934 e con gli interventi dello stesso regime fascista a favore dell'intransigenza italoфона. Cfr. G. Klein, *La politica linguistica del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 48.
- ²⁷ Cfr. Tullio De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza 2018. Questa raccolta antologica riunisce i testi di Tullio De Mauro scritti a partire dalla metà degli anni '70 del secolo scorso fino ai nostri giorni e permette di seguire l'evoluzione della sensibilità dell'Autore verso il tema dell'educazione linguistica democratica.
- ²⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p.184.
- ²⁹ Cfr. T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Roma - Bari 2002.
- ³⁰ Cfr. G. Bonetta, *L'invisibile educativo*, Armando Editore, Roma 2017.
- ³¹ Cfr. M. Recalcati, *Insegnanti non scendete dalla cattedra*, «La Repubblica», 24 luglio, 2019.
- ³² Cfr. G. D'Aprile, *Parola, luogo poetico dell'educazione*, in G. D'Aprile, R. Strongoli (a cura di), *Lo stato in luogo dell'educazione. Ambienti, spazi, contesti*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- ³³ Cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- ³⁴ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- ³⁵ Cfr. Tullio De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, cit., pp. 83-84.
- ³⁶ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- ³⁷ Cfr. E. Borgna, *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017.
- ³⁸ Cfr. L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- ³⁹ In tale ottica, cfr. *Annali della Pubblica Istruzione. Numero speciale, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione - 2012*, Le Monnier, Firenze 2012.
- ⁴⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p.167.
- ⁴¹ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», 5 (1981), pp. 22-24.
- ⁴² G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973, p.7.
- ⁴³ T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in Id., *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Il Mulino, Bologna 1980, p.102. Le pagine che Tullio De Mauro dedica a Lombardo Radice mettono in risalto come la posizione dello studioso catanese in materia di 'educazione linguistica' (espressione ricorrente nei suoi scritti) sia stata decisiva e paradigmatica nei primi decenni del Novecento, aprendo la strada a un'originale riflessione sul problema dei dialetti (pp. 93-103). Cfr. T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice: atti del convegno nazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1981.
- ⁴⁴ Cfr. S. Gensini, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma 2005.
- ⁴⁵ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 152.
- ⁴⁶ In tale ottica, bisogna sviluppare, nei programmi e curricoli multilingui dei diversi Paesi, le strategie e gli approcci che possono migliorare e trasferire le competenze dei bi/plurilingui da una lingua ad un'altra. In questa direzione, il Consiglio d'Europa ha elaborato una *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Le indicazioni contenute nel documento, proposto nella sua versione iniziale nel 2010 (e in italiano nel 2012), sono state in questi anni sperimentate in molte scuole.
- ⁴⁷ Ivi, p. 170.
- ⁴⁸ In questa direzione, tra gli altri, si ricordano gli studi di A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Ets, Pisa 2001; G. Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia - Rcs, Firenze - Milano 2002; Id. *Parole a più voci. Alunni stranieri tra prima e seconda lingua*, in AA.VV. *Tante lingue a scuola*, Comune di Venezia 2009; Id., (a cura di) *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo 2011; Id. *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, «Italiano LinguaDue», 8, n. 1 (2016), pp. 1-12. Si ricordano, inoltre, le ricerche del Gruppo Miur - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità - condotte su: *Insegnamento dell'italiano come seconda lingua e valorizzazione del plurilinguismo*, 2015, 2018; *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, 2015; *L'italiano di prossimità: attenzioni e proposte per la lingua dell'integrazione*, 2018 (<http://www.istruzione.it>).
- ⁴⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 80.
- ⁵⁰ Cfr. T. De Mauro, *Seimila lingue nel mondo, Introduzione alla collana "I Mappamondi"*, Sinnos Editrice, Roma 1995.
- ⁵¹ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.
- ⁵² Per una interessante rilettura del contributo di Don Milani secondo la direttrice d'indagine prospettata in questa sede: cfr. V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017.

⁵³ Cfr. G. C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson, L. Grosseberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1988, pp. 271-313.

⁵⁴ Cfr. L. Biancini, L. Lattarulo, F. Onorati (a cura di), *Croce e la letteratura dialettale. Atti della Giornata di studi (Roma, 11 dicembre 1996)*, Biblioteca nazionale centrale, Roma 1997.

⁵⁵ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 6.

⁵⁶ Cfr. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1926.

Scuola serena beyond the classroom, yesterday and today.
Reflections on school innovation, prompted by the views
of Giuseppe Lombardo Radice

Scuola serena oltre l'aula, ieri e oggi.
Alcune riflessioni sull'innovazione scolastica a partire dal pensiero
di Giuseppe Lombardo Radice

MIRCA BENETTON

This paper looks at how the ideas of educationist Giuseppe Lombardo Radice, with regard especially to his conception of an active school, critical didactics and the relationship between school and environment, can prove topical and useful today in offering guidelines for much-needed innovation and for the reorganization of schooling in the wake of the Covid-19 emergency.

KEYWORDS: SCUOLA SERENA, DIFFUSE EDUCATION, OUTDOOR EDUCATION, HEALTH EMERGENCY, SCHOOL INNOVATION.

Introduction

The Covid-19 emergency has reignited the debate around schools: their mission, their organization, how spaces are used and how pupils are taught. The very architecture of the school is under review, with attention focused not only on indoor but also on outdoor spaces, and by extension, on the identification of teaching methods seen not as a technical apparatus of the school, static and rigid, but as an educational tool capable of renewal and innovation in response to changing situations and emerging needs. Given the enforced suspension of classroom teaching, the recourse to on-line activity in its place, and the need for teaching staff to be able to rely on greater support from families in carrying forward the general business of education, it has also become important for all parties to embrace the ideas and goals of diffuse education – no longer limited to simply learning in school – and of the educational community. Hence the need to redefine the task of the school, the professionalism of teachers and the way in which the process of education and self-education are understood.

Schools are now facing new questions, not least due to the hitherto unexperienced setting of a public health emergency; and yet, these questions recall issues from earlier

times still awaiting a solution even today, despite the reforms that the school system has undergone. Indeed the search for satisfactory answers implies the recognition of certain pedagogical paradigms already exposed in the past history of education, which however appear to have been laid aside and even now encounter difficulty in being substantiated and possibly updated. In this context, the work of Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938 - L.R. hereinafter) could provide inspiration for the task of redesigning school pathways in the post-Covid era. In effect, whilst there is obvious merit in the methods set out by the militant Educationist for the establishment of an «active» school, and the relative new models of teaching and learning, it seems that awareness on the part of the schools system has been lacking thus far.

The aim is one of taking the opportunity, in a resilient sense, to procure a possible cue from which to revive the school and education project, but also to make clear if and how the school – but not only the school – can support the life project of the pupil¹. And this theme has been extensively addressed by L.R., who stresses the importance of an education that is open and exploratory, defined today as «ecological»², which he links to the concept of diffuse education. This in turn calls for *enquiring* and attentive educators, observers of the reality that surrounds them, capable of shaping their mission to benefit the growth of the whole person that is embodied by every student. And so, it does not seem so out of place to seek out suggestions for our time in the pedagogical thinking of L.R., notwithstanding it is well known that, for one reason or another, his reflections have been somewhat neglected since the second half of the twentieth century. In the words of Hervé Cavallera, speaking at the centenary of the Educationist's birth in 1979:

The old philosophical pedagogy was set aside and the name of Lombardo-Radice seemed to have been listed among those classic thinkers associated with movements consigned definitively to the past. In an educational universe where no little weight is given to experimental sciences such as sociology and psychology, in an extremely politicized schools environment, in a nation wracked by a political, moral and social crisis without precedent, it seems that the calm and composed voice of Lombardo-Radice no longer has the power to draw listeners. And yet it is precisely the crisis of this present time [...], precisely the inability of the educational process to take a new direction that persuades us to look at and carefully reconsider the philosophy of Giuseppe Lombardo-Radice to see if it is instilled with a sound constructive force³.

Even forty years on, the reflections voiced by Cavallera on the educational crisis of the time continue to appear wholly reasonable, and indeed no less reasonable is the notion that the ideas held by L.R. on education and teaching still encapsulate vital elements that can help to qualify the school of today in the context of the reorganization it must necessarily undertake.

New and flexible schools, yesterday and today

It is certainly not the intention of this writer to explore the speculative writings of L.R. on pedagogy and retrace the steps whereby he reviews and above all revises the actualism of Giovanni Gentile, but rather to highlight the significance and the characteristics he attributes to *scuole nuove* – new schools – albeit described using idealistic language⁴, and to the construction of the *scuola serena* with a view to making the most of the broader education system⁵, the environmental context and consequently of outdoor learning. In other words, the aim is to see how, in the light of the aspects noted above, his vision of school and teacher can point us today toward a new order and a new governance of the school, favouring a reorganization that avoids a fragmented kind of teaching, sedimented on the transmission of knowledge, often in a mechanical and routine manner. On the contrary, teaching needs to be reshaped so that it can genuinely become a tool for the total education of students, one that can humanize them as individuals, and this will be possible only in a school able to expand and accommodate what today we see as broader ‘systems’ – the family, society, the nation – adopting various strategies, mixed teaching methods, workshop activities, diversified times, different spaces.

The point of the discussion is, essentially, to identify how certain concepts of teaching and education developed by L.R. can make an innovatory contribution to:

- the idea of instruction-education and self-education within a scenario of diffuse education, which today appears ineluctable;
- the educational and teaching notion of educational culture and environment, and of outdoor education, given the new representation of space and school architecture imposed by the post Covid-19 situation.

So, without dwelling on the epistemology and on the theoretical/philosophical foundation of L.R.’s pedagogical thought, or on how he seeks to overcome the inconsistency of idealistic dialectic, it would seem useful for our purposes to define his conception of *special uncodified teaching*, to use the *pedagogical device* he illustrates as pointing toward innovation today.

In the mind of L.R., the teaching method through which the educational process is delivered in schools must be self-renewing and continuously in search of varied solutions with regard to historicization of the educational process, taking account of the situation and the context in which the task is implemented, without being engulfed by it. The life plan can in fact be accomplished differently by every individual: not predetermined by genetics and by the surroundings, but absorbing their influences. As Giuseppe Catalfamo observes, L.R. saw the importance of knowing about the

«phenomenological and psychological conditions of the teaching problem»⁶ in order to make the best use of «live teaching», which avoids technicalisms and attempts to predetermine the educational pathway (precisely to avoid this risk, he arrives at a stance of completely denying the value of experimental pedagogy and the psychology that interprets the human being in mechanical terms). According to L.R., the teaching process involves constructive observation by educators of what happens in the school setting, so that this can be made subject matter for research and lead to an informed educational approach, designed to express and fulfil the value of the student as a person, who in turn cannot be understood (and assessed) only through objective measurements and psychological tests, or by reference to the *average* characteristics of pupils in a cohort. Rather, it is necessary, at very least, to get to know the student by establishing a relationship between educator and educand, between master and pupil: a relationship of *sympathy*⁷, says L.R.; ‘empathy in real world situations’, we would call it today. Via this relationship, it will be possible to identify the most suitable educational pathways for single pupils.

L.R. is unable to identify pedagogy altogether as being the science capable of producing a cognitive synthesis, regarding the educand, such as would be of use in materializing and steering the educational process, since he too is not immune from *idealistic prejudice*⁸. Nonetheless, when it comes to setting out guidelines for school education, he demonstrably follows a path of pedagogical research that renders his conceptual approach pertinent today.

The current distancing rules imposed by Covid-19 have had the effect of confusing, if not destroying, the value of the educational relationship in school, and tending to overlook the importance of existence to each individual, pupil and teacher, as a bodily experience in space and time, not only a virtual encounter, conducive to rich and flexible teaching. L.R. on the other hand highlights this dimension of the educational process, admittedly using the actualistic language of his time. In effect, he states the importance of formulating philosophical and general educational theorizations for the delivery of schooling, but also points out the need for material knowledge of the pupil and of the social and cultural world in which the education process takes shape. It must be therefore historicized, tailored to and kept in contact with the particular situation in which it operates. «And the exploration of schools is at once an exploration of the world and the soul of the child, an eager attempt to shed light on the creativity of young ones, to describe its growth and spiritual conquests»⁹. In reality, the very fact that L.R. senses the need for attention to be focused less on the concept of the Ethical State and more on the social and educational consideration of the entity, makes him a forerunner of the new and diffuse education, in which the ‘individual spirit’ of Gentile seems to have evolved into a communion of spirits that gives importance once again to relationships,

following the more socialist ethic of equality and liberation¹⁰. Diffuse education today becomes fundamental in combating educational inequalities, which have been highlighted additionally by the health emergency, and which translate into new educational poverty scenarios around the country, with differences in the opportunities available to infants and children¹¹.

Thus, in L.R. one sees conceptual nodes that on the one hand give place to a definite plan for the education of humankind and on the other draw attention to the *scuola serena* type of school, which expresses a certain vision of education and teaching, leading to the recognition and the offer of appropriate tools for making the most of childhood in its capacity to do things, and on the basis of a future placeable within space-time coordinates. L.R. sustains that school should form part of an organic system affording space for the growth and enrichment of young persons, who learn by expanding their creativity, since they are able to be active and participate, finding themselves in a world full of life and meaningful learning.

The basic paradigms suggested by L.R. that appear to offer certain guidelines for the current redesigning of school are connected with:

- a vision of childhood where the child is protagonist, active, creative and original, living in multiple environmental settings, which must be familiar in order that he or she can act responsibly;
- enhancing the capacity of the learner to do things, and likewise manual activity, not in terms of 'doing' for its own sake, but as the chance for creative and original expression, for fulfilment of the human spirit;
- considering the school as a place of learning, with outdoor-indoor type pathways, in which learners are able to find themselves, to give free rein to their artistic expression (especially through drawing, singing, language, scientific research) in the diffusiveness of the school as part of an 'education network';
- reviewing the '*serene*', educational, humanizing and dialogical relationship between master and pupil, which by no means implies extemporization, but a pedagogical approach able to stimulate and motivate learners to discover themselves and others;
- the training of teachers who, in the light of these considerations, must move beyond the guidance inherent in the actualism of Gentile and acquire vocational skills appropriate to the new situation.

These promptings to reflect on things are especially pertinent today, given that there must necessarily be a rethink of teaching in schools.

Environment and education

Specifically, the topic of interest to us here concerns the reorganization of school space, which means not only an overhaul of floor plans, or an arbitrary shift from lessons held in the classroom to lessons delivered virtually, or simply transferred to areas 'outside' the classroom. The question under consideration is the general vision of the environment or environments as educational elements, and of the relative indoor and outdoor teaching. Neither even is it a matter of identifying technical and logistical means of support, but genuine «factors of education»¹². And L.R. points out, appropriately, that teaching does not represent an apparatus detached from the learner, but seeks to be at the service of people, who must be helped to realize their full potential. The relative specific teaching indications – our discussion focuses in particular on 'environmental teaching' – cannot be referred to painstaking techniques or to action protocols dictated by a *corpus* of knowledge or erudition foreign to the learner and to the surroundings he or she inhabits. These would become didacticisms, imprisoned and exhausted in disciplinary particularisms. By contrast, the specific teaching methods must be aligned constantly with what the entire process of educating people is all about, which means they must be planned.

In effect, L.R. makes mention of «didactic criticism», which sees teachers constantly engaged with the full life of their subject, leading them to base their entire work effort not on some abstract method but, conversely, on close contact with the educational process, which is by nature experiential and environmental¹³. The life situation of the learner becomes a focus of specific attention for the educator, albeit within the neo-Platonic and romantic realm of philosophy in which L.R. sees himself. Indeed in the process of his research he senses the need for these didactic notions to become more and more social and humanized, directing his pedagogical focus toward school not only *for* the child but also *of* the child¹⁴. The educational interest becomes gradually more 'personalized', and is concerned primarily with the real world of the learner who finds there, as intimated above, exhilaration in artistic endeavour but also in manual work, which avoids any kind of formalism and sees nature and the environment as sources of research and experiment. There is the «identity of science and poetry in the culture of the child; the moral value of natural science; scientific lessons as illustrations of vital organic correlations [...]: the child initially as researcher and scientist»¹⁵. Accordingly, the idea of lifetime education is united with the valorization of childhood, an age of life that must be experienced to the full, thanks not least to the stimuli awakened by the environment, the foundation on which human life is built.

Precisely on the basis of these initial considerations, reflecting on the post-Covid education scenario, it seems somewhat unlikely to see an adaptation of the school

curriculum that would involve a mere shift from classroom teaching to remote teaching, consisting for the most part in the classic lecture, with teacher explaining and student listening. If however it is preferable to identify educational proposals that engage in the life of the person, it must be appreciated that school life and the life of the student have now changed. And as L.R. maintains that school should not be detached from life, but should be life itself, create life itself, provide an authentic experience, then equally – reaching beyond the problems of idealist dialectics – it seems today that educational pathways need to be redesigned in the light of the new social, cultural and environmental balance – and probably of a different quality of life – highlighted by the health emergency. Simply implementing a technological revolution is not enough; changes to pedagogical and didactic content are necessary.

Hence the observation that current school teaching cannot continue in its present form as a means of conveying fragmented notions, to the great disapproval of L.R., but must offer itself as an experience and exercise of life. In short, one cannot subscribe to the idea of teaching pupils as ‘interconnected loners’, to use an expression of Zygmunt Bauman¹⁶. In this regard, it is interesting to note the thoughts of L.R. on the experiences of the schools active in his time, and the meaning he gives to the term *experience*. His views seem fertile today, as concerning the questions of environment, diffuse education and outdoor education, to which we turn our attention here.

Clearly, the interpretation of these constructs by L.R. must be seen in the context of the times when he was working and writing, but equally, regarding conception, it seems we can identify an epistemological and pedagogical basis for *outdoor education* to be regarded today as existing within a legitimate pedagogical paradigm and not merely as an impromptu didactic expedient.

The reflections of L.R. on these matters should be taken together with his critique on «pedagogism»,

which could be termed *pedagogical prejudice*, a presumption that everything should be achieved within the school walls and all aspects of master-and-pupil activity isolated from real life. Pedagogism sees *time at school* not as already being life, full and complete, but as “*preparation for life*”, whereas one cannot prepare for life other than by actually living it [...]. Thus it has come about that the best reaction of modern education to traditional pedagogy has taken shape in organizations that offer the new generations not only knowledge, but also the activity and responsibility of working; contact with rich and varied Nature, consisting in a direct and personal exploration of its secrets [...] And it is with good reason that this trend in education, which distances itself from the old institutes and the old rules, has become known variously as “*Éducation nouvelle*”, “*Landeserziehungsheime*”, “*Open-air school*”, “*Scuola rinnovata*” and by other similar names: a symbol of the need, universally acknowledged, for the school – in itself not enough – to

turn itself from being the performer of a programme into an initiator of life, ensuring that the independent personality of the pupil is fully encouraged and thoroughly exercised¹⁷.

L.R. makes reference expressly to the notions of new education, renewal of schooling, school out of doors, thereby providing input for a present-day clarification of the expressions through which outdoor education is identified and for a definition of the underlying paradigmatic nodes¹⁸. In effect, the concept of outside or outdoors also refers to 'doing' things outdoors, hence to the educational methods utilized, which in their turn assume a vision of the school in which the educand is active and involved, playing a part in a diffuse education network, discovering bonds between 'pedagogical vocation' systems.

The words of L.R. invite reflection on the modern idea of community education partnerships, integrated education systems and education networks. Discussing new education, L.R. evaluates the expediency of creating territorial links:

the new education is an appeal, full of faith, to the private initiative of the better citizens, that they should integrate or if necessary replace school education, and to the free initiative of school teachers, that with a broader concept of education, that they should extend and articulate the work in the thousands of ways practically possible [...] so that pupils can be guided to a direct knowledge of the world around the school. Official schools, once teachers are stirred and made aware of the discontent at their seclusion and the sterility of the work accomplished by the school when isolated from life, will inevitably follow the new initiatives, little by little, and desist from the spiritual oppression they currently apply, in the name of bureaucracy and rulemaking¹⁹.

The ways in which L.R. speaks of diffuse education may certainly seem dated, especially when he thinks about the vision of the master operating with «priestly care» and the «voice» of the nation educating the entire population, but his views on the role of the educating community could nonetheless help to prompt a rethink of modern education systems. It is indeed true that L.R. sees the State as having the right to educate, but «his concept of the State is not totalitarian»²⁰ and he «considers the State above all as organizer and resolver of the needs expressed freely by citizens and by social groups subject to its sovereignty»²¹. Thus he distinguishes State from Government, asserting that «the State comprises, besides the Government, also the citizens and all the associations having educational value and an educational function. The State that suppresses free competition in the field of education, suppresses the citizen for the Government»²². L.R. then ends by defining private initiatives as a *moment* of the state initiative, but the pedagogical significance of the proposal for democratic education remains.

Undoubtedly, his *scuola serena* approach to education and schooling, which he wanted to extend through primary school programs developed in the context of the Gentile Reform, suffered from 'being Gentilian'. This led to the adoption of suggestions deriving from new schools, the wish to bridge the gulf between schools and childhood experiences, the focus on a school attentive to the needs of childhood and its real life experiences. At the same time however, one discerns a cultural image of childhood that is more romantic and poetic than empirical and experimental²³. But impacting most notably on his ideas of environment, of educating community and of *outdoor education*, is the importance given by L.R. to «rural and petit-bourgeois Italy, where work ethic, communitarian dimension of experience, religious sentiment, sense of duty and family unity represented a set of widespread and generally shared core values and attitudes»²⁴. In the context of these historically emplaced categories, all the same, it is still possible to profit from the educational thinking of L.R. and apply it to the present day, underscoring the need for school to avoid being a self-referential system, and seek rather to be independent, but more open to the wider world and able to use «critical» teaching methods near to the pupil, endorsing the «right of their [the child's] *future personality* which is in some way present and actual» and «the right of humanity, the value of which consists in the integration of the value of individuals»²⁵. What is needed is a school able also to recover the coordinates of a civic and ethical education of which the value has been lost. The school performs an educational role when it seeks the education of society and works to build the ideal society «which indeed can be nothing other than to integrate all the activities of individual co-members, a task made possible by mutual respect; hence, an *alliance of men serving to bring about their increased humanity*»²⁶. The various educational institutions operate with a 'unifying will', that is, in responding to the need of men for communion and to the desire of every individual for enrichment²⁷.

The need is even more evident at this time for the school to rethink its partnership with families and with the various education systems, associations, cultural agencies, institutions and educational representative bodies, in order to guarantee an educational offering that responds to the needs of children and adolescents. It is, in short, the paradigm of diffuse education:

a system of schooling based on learning through experience, conducted for the most part outside the school walls, in the local environment. The basic premiss is that authentic learning can be activated and internalized only if driven by an "*attraction passionnée*" (Fourier, 1966), by desire, by interest, by curiosity, and it is therefore much richer and more effective if acquired through real (and not fictitious) experience, and if the planning is shared with the young people involved²⁸.

Reflecting on environment-related teaching, one is prompted to address wider problems. Today, in effect, there is renewed debate on the meaning of compulsory schooling, delivery of state school education, and certification of skills²⁹. And indeed, as pointed out by G. Bertagna³⁰, the *Guidelines* issued by the Ministry of Education for managing the resumption of school activity following the *Coronavirus* emergency contain indications that confirm a change in the approach of the school with regard to the community, and a reshaping of teaching activity. The aim of these indications, more exactly, is «to give oneness of vision to an organizational, educational and didactic program connected not least with territorial peculiarities and opportunities», stating also that «schools must take care to ensure every child is given the same access to learning, while remaining free to adopt different organizational solutions, where opportune, for the creation of educational or training activities in parallel with or alternative to traditional teaching»³¹.

Evidently there are indications of renewal in the world of teaching, already proposed in previous directives but never implemented, which relate to a vision of new schools and personalized education. L.R. had himself made similar proposals, reiterating that «*school is made for the pupil*»³² and not the other way round, also that school should encourage the idea of exploring «nature and the spirit» at the same time, and therefore individual learners will be involved in different ways, according to their attitudes, interests and expectations:

An active school, while endeavouring to create a common culture and an equal degree of agility and thoroughness of work, does not expect by any means that all learners will accomplish the same thing in the same time: it differentiates individual tasks, groups pupils variously around different centres of interest, prompts and promotes individual expression, allowing everyone to develop their personal and direct experiences³³.

And, significantly, the school becomes a 'working community', generating synergic actions between students and the community³⁴. In doing so, the school engages with other bodies and organizations. L.R. points out the need of children «to look about them for people other than parents»³⁵, indicating the importance not only of the school, but also of other institutions in the wider area offering educational activities at different locations. These, then, are proposals which on the back of that openness to non-formal and informal educational settings already envisaged by L.R., we find are also incorporated into the recent *Guidelines*, which however must be supported pedagogically and politically, as noted, again, by Bertagna:

On this basis it would have been reasonable to expect that the *Guidelines* and the actions of governors, precisely to avoid undoing with the right hand what the left has put in place, might have declared courageously that to ensure orderly management of the new school as outlined on paper, there would be an immediate need for teachers skilled not only at what they do habitually in groups defined by level, by task, by workshop project, or elective, both disciplinary and interdisciplinary, offered on a weekly schedule by schools, but also at playing *gouverneur* to students in the manner of Rousseau. In other words, teachers able to accompany a group of, say, 10-12 students for the entire duration of a course in the role of tutor and work with them, thanks also to the provision of *Community education agreements*, on arranging all the non-formal and informal educational opportunities needed to develop the expected skills that will be documented ultimately in the personal portfolio they build up together³⁶.

The role of the teacher

L.R. effectively proposes a modernization of the school that it has not as yet been possible to implement. In all of this, nature and the environment are not systems extraneous to the person, psycho-physical limits, but integral to a single doing and becoming of Man, to a common human conscience³⁷, an education that targets the human³⁸. Thus, the school is characterized as a sort of workshop³⁹ in which every student uses tools, reprocessing them creatively and originally and interacting with the teacher, learning both from the school and from life. If there is a constant unitary vision of the human, then school-teaching cannot appear artificial, devoid of connections with all that is represented by the pupil and by the world he or she inhabits. In the thinking of L.R. one can therefore discern the reasons in support of an experiential kind of school-teaching that values exploration: «the master must study and discover everything, from the standpoint of children exploring their world and bringing out their interior cognitive and practical gifts, putting their intellectual, affective and constructive forces to the test»⁴⁰. Here, L.R. is looking to free the school from the laziness of teachers, because

the lazy are they who *work* and even work hard, but *doing only as they are used to*, giving no thought to renewal, sure of their own ground and without any idea that teaching might mean starting afresh every time a new soul is being taught [...]; self-criticism, doubt, looking for answers, re-examining the foundations of one's own culture⁴¹.

Lazy teachers «worship the method», 'reify' thought and are unable to enliven it⁴², because they» peddle a «*ready made culture*, without anxieties and without problems: fixed and lifeless programmes; things that *must be known*; notions», and a «*measured school*» for «made-to-measure» people⁴³.

L.R. attributes a role of importance and notable responsibility to the teacher: if he or she sets an exploratory, industrious, creative, open-minded, active example, then this can

be reflected in the school and in the pupil too; if the teacher is proactive, so too will the student be. Self-education, diffuse education, active learning between school and environment: none of these envisage students being left to their own devices. L.R. sees no place for spontaneity of action, maintaining that «teaching must never be improvisation»⁴⁴. In education according to L.R., the teacher is expected to plan, guide and direct activities both inside and outside the school, although leaving pupils free to organize their own particular experience. It is a way of stirring up the interior strengths of the child⁴⁵ through the lesson of the teacher, who becomes an example of the desire for research and activation, thereby fuelling the motivation to act. With this *modus operandi*, the school can be 'diffuse', adapting effortlessly to conditions, and in so doing, is no longer influenced by false humanism, abstract technicalism⁴⁶, or mannerism; the *scuola serena* is established drawing on everything that makes up the «concrete spiritual environment of the child», leading to full exercise and knowledge of the self. In the school-cum-workshop envisaged by L.R., the educand enjoys a condition of dignity, liberty and autonomy that also needs to be accompanied if its potential is to be unlocked.

Expressed in tones that perhaps sound dated today, L.R. sets out important principles regarding the role and professionalism of the teacher; the true master is

someone who never considers himself fully prepared to discharge his office, even though it be the most modest, in the smallest of schools; someone who every day *makes himself* a master, understanding the spirit of his pupils; someone who never forgets that he is not the sole educator and seeks therefore to link his efforts with those of other educators, working for his part toward the formation of a solid common educational purpose, shared by all the educators of a people. His integrity as a teacher lies entirely in being *honest with himself*⁴⁷.

Furthermore, L.R. is known for his interest in teacher training, a topic that continues in any event to be debated, and for the reference he makes to what is regarded today as the capacity of teachers for reflection on their educational practices. All of which recalls the well-known «reflective professional» of Donald Schön,⁴⁸ but also the current vision of teaching as a reflective practice instrumental in building a community of thought⁴⁹, given that «the master is continually learning of new resources from his colleagues, from his superiors, on his pedagogical travels, on his visits to educational exhibitions, and by reading books that reflect critically on the life of schools»⁵⁰.

Certainly, the teacher must raise awareness of the need for change in schooling and be prepared to manage that change, taking stock of his/her role and finding incentives to take on responsibility. Which is why, in the context of the present day situation, Bertagna speaks for example about the recognition and training of *tutors* able to back up the change and the appropriate measures required for the reorganization of

education and teaching, to ensure they will not be merely cosmetic. Today, in effect, there is a need to rethink the *mission* of the school, to combine the usual activities of teaching staff with e-learning and external activities, forging 'Community education agreements'. «What is needed, therefore, is the courage to use the occasion of Covid-19 to begin breaking out of the military-fordist paradigm from which we come and in which we are still firmly rooted»⁵¹.

In L.R. one is able to find pedagogical constructs that can encourage policy makers, local administrators, management and teaching staff to identify a new order of school: one that recognizes the value of the student as a person, with teachers having the ability to take on an ethic of responsibility, accompanying students in the construction of their own identity, enlivening school-based learning for, in and with the local surroundings, and ensuring that personal and community-based learning experiences become meaningful and real.

Providing diffuse outdoor education today

What are butterflies for, in a school-garden? Oh, not to sing a little song, certainly not [...]. Those that sing songs are not *real* butterflies, but butterflies "for children" fashioned by an adult, who does not hear the poetry of nature. At Portomaggiore the butterflies are *real*: they are those of Fabre; not Fabre the nursery-rhyming teacher, but Fabre the scientist⁵².

A pedagogical insight of L.R. that still holds good – even if expressed using certain justifiable archaic turns of phrase – concerns what is known today as 'outdoor education'. L.R. links this teaching to the educational principles that sustain the new schools, and spells out the relationship between man, environment and nature. His view seems to presage the current ecological vision, given the oneness with which it sees the becoming of person and spirit in their different manifestations⁵³. The environment is an arena for 'integrated' experiences to be supervised educationally and, in the mind of L.R., involves both the schoolroom *and* the outdoors. What is more, discussing the master who educates *man*, one sees how L.R. also speaks of education as being pertinent «to the family, to the city, to the nation»⁵⁴, since school is life, and therefore relates to all these different settings. L.R. appears to have a broad vision of outdoor education, given that he considers experience outside school and nature study not to be extempore teaching exercises but the experimentation of a new kind of school-teaching and learning conducive to the humanization of students. The spirit of the child manifests itself wholly, not least through experiences derived from its surroundings. Whilst L.R. expresses himself using terms such as 'realization of the spirit of the learner', his schooling and educational ideas are concrete and experiential, instrumental to the

becoming of the conscience, which is not idle, not found in the limbo of the intellect, but rendered active in social reality, in the institutions, in the environment⁵⁵.

Valuing of the environment by the teacher also means that the teaching can be rooted in the surroundings where pupils live and where their knowledge and responsible action can be redefined through «contact with rich and varied nature, consisting in a personal and direct exploration of its secrets, and in a free use of energies allowing them to be utilized and enjoyed»⁵⁶.

It is an invitation not to enclose the entire instructional/educational pathway «in the lukewarm glasshouse of school classrooms»⁵⁷. And in fact, when offering more specific disciplinary teaching indications for the primary school of the time, he clearly expresses the pedagogical paradigm of active, outdoor, democratic and diffuse education. So, with regard to the teaching of geography, referring to the novel *Emile* by Rousseau, he stresses the importance of actually *doing* geography by moving around the local environment, exploring and searching: «He truly builds the map of the area, through a series of little trips, and ensures it is truly examined and used during exploration, little by little suggesting the appropriate corrections and additions»⁵⁸. And likewise for the teaching of science, he relies on explorations of the environment that help, in a modern way, to build an ecological knowledge of man as a living being belonging to a system with which he must learn to relate:

A child who is able to roam free in the countryside knows where to find beetles, in which garden, on which plants, during which period: he knows how they live, and where; and he also sees them in the mind's eye. Detached and isolated from the rest of nature, but in a total picture of motion. This is what should happen with every natural history lesson: so, this study becomes a continual reflection, because every being lives in a constant logical relationship with all of creation: the child is forced to seek out, sense and deduce these relationships for himself [...]. On fine days, let school be held in the open air, as this is so easy in our rural schools, and let natural science lessons be held *on the ground*, in the presence of the living beings to be studied. But here, more than anywhere, it is essential that *the master prepare himself, correct his own failing*, which is so very often to know something scientific only in *verbalistic* terms, without realizing that this kind of knowledge is worth less than nothing⁵⁹.

And yet, even today teachers struggle to appreciate the *outdoor* option as a 'stabilized' educational opportunity, as a tool for dealing with the health emergency but also, and more especially, as a chance to bring about change in the organization of schooling based on classroom lessons and disciplinary knowledge.

In *Athena fanciulla* moreover, L.R. sketches out the framework for a reorganization of the school. In it, he describes and praises the method and the aims of Alice Franchetti in creating the *Montesca* rural school, which offers a concrete example of outdoor, active

and social education that has the effect of liberating childhood and the person. And whilst it is true that there must still be limits associated with a purely rural school, which came into being to bring about a «cultural redemption of *agricultural plebeians* through a renewed awareness of agricultural labour and of the intimate relationship between man and the soil»⁶⁰, L.R. nonetheless highlights its innovative features and the quality of its organization and management, to the point of identifying didactic indicators applicable to all schools:

Much of the schooling takes place in the park [...]. Crops are cultivated, animals bred. There are "hands-on" botany and zoology classes, and a *meteorological office* run by the children themselves, with systematic observations actually transmitted to and utilized by the central State Meteorological Office in Rome, which recognizes the school as an accredited *weather station*⁶¹.

The various disciplines are taught against a natural and environmental backdrop, taking on a value for children that can even be affective and emotive, and providing tools to aid their overall growth. It is a school in which collaboration is key, and the community spirit stimulates learners to discuss, to explore, to open their minds, to be industrious, to *do things*, ... that is – in modern parlance – to acquire skills.

Teachers do not only give a lesson, as they have prepared it, they also make suggestions and accept suggestions from the pupils, so that all can agree on and plan the work to be carried forward together [...] Working in a group inspires collaboration, a true assessment of the inventive contribution made by each individual. [...] These new forms of education using collective methods are beginning to see the work of the mind as an endeavour richer and more enjoyable than practical and immediate tasking. There is no rule dictating that 'doing' be limited to practical work; indeed it can be taken anywhere. All studies can be based on the principle of work⁶².

Teachers are expected to be capable of planning flexibly, gathering the elements of input received from the children and from the environment and arranging them to best advantage, otherwise the «*spontaneity of the child* runs the risk of becoming *casual* and disorderly»⁶³. At the same time, L.R. guards against the preparation of teaching pathways that are 'too regulated' and could lead to a certain uniformity of the 'product', as this would not allow the creativity and originality of the pupil to come through. And again, with reference to the activities of the *Montesca* school regarding the observation of nature, the study of phenomena and the drawing that accompanies such observations, L.R. does not fail to point out that: «examining these tasks performed by children, which indeed qualify as *collective* but are nonetheless genuinely *individual*, it is surprising to discern a certain uniformity, which over time tends even to come across

as *stiffness*. In this we see the great merit, but also the weakness of the Montesca approach»⁶⁴.

The way the education-school-environment relationship was structured in L.R.'s time, with all the envisaged pedagogical and didactic links in place, reflects the national historical context of Italy in the early 20th century, that is to say an essentially rural setting, typified not least by the organization of schooling on an *ad hoc* basis. A rural solution, consistent with a «campaign for the ruralization of society»⁶⁵. But it is certainly not on the basis of the 'natural exercises' borrowed by L.R. from Montesca and included in his primary school programs⁶⁶ that he might be considered to have anticipated the modern notion of *outdoor* education as related to an educating community. Rather, the aspect of interest today is the new image of the school envisaged by L.R., with the pupil as protagonist; a school adaptable to an integrated educational network in which the environment, natural and anthropic, indoor and outdoor, has a role of primary importance⁶⁷. The challenge is one of building an integrated education system – not altogether present, not even in these post-Covid times when one would expect to see a search for new spaces and new educational horizons – to study and implement solutions that are truly formative, seeking the good of the educand and of society.

Nature, says L.R., is scented in the fluidity of life; it involves overcoming the strictures of a mechanistic school-and-educational activity marked by positivism, preferring, in particular, the lively interplay between educator and educand, in which the environment certainly plays a meaningful part, but acknowledging the personalized pathway that each student follows. Hence, the possibility of adopting an active and outdoor method in a flexible way is plain to see. As Philippe Meirieu observes in the present day, the true active school does not trivialize manual work, be it outdoor or indoor, inasmuch as manual and mental work go hand in hand, «from *bricolage* to *opération mentale*»⁶⁸. There are indeed many ways to be active, in the sense of mobilizing children to acquire elements of knowledge and coordinate them. The materials available are many and various: texts, data, objects, within and outside class. It is a case of setting up «an elaborate system of resources or constraints, so that action will cause the subject to grow intellectually»⁶⁹ and help the pupil to learn «a) by working on materials; b) in response to instructions; c) so as to originate models»⁷⁰.

The legacy of L.R. can therefore be of relevance when reflecting on the criteria and the 'pedagogical motivations' that are behind a reorganization of spaces and of the school environment dictated by social distancing and health concerns, but by other factors too. The school envisaged by L.R. exists primarily to uphold the value represented by the person of the student, living in a society of persons: all of whom have the right to

achieve personal fulfilment based on the principles of social justice and personal freedom.

MIRCA BENETTON
University of Padova

¹ Giorgio Chiosso writes: «We do not have any need at this time for discussions marred by vested interests: for example, the out-and-out defence of rights by those hoping for a rapid return to the previous normality, or at the other extreme, acceleration toward a digital scenario driven by the enthusiasm of recent weeks and above all by the accompanying economic interests. Neither do we have any need for makeshift reforms, based on transient fashions, born of improvisation and not validated, let alone by the scientific community, but by simple common sense» (G. Chiosso, *Un libro per volta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 10 (2020), p. 8).

² Cf. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986.

³ H.A. Cavallera, *L'inattuale attualità di Giuseppe Lombardo Radice*, in University of Rome, Teaching Faculty, Institute of Pedagogy, *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del Convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, (28-29-30 September 1979), edited by I. Picco, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1981, p. 412.

⁴ Flores d'Arcais, examining the letter sent by L.R. on 12 May 1926 to Elisabeth Rotten, director of an activist-inclined journal, identifies three elements marking out L.R. as a supporter «of activism, indeed educational activism, rather than of theorized activism, or activism theorizable in pedagogy»: the vision of a master who does not so much teach as suggest, stimulate and learn from the pupils; the position of prominence assumed by the environment, including the local, folkloric neighbourhood, in the educational action; the total confidence in the vital and constitutive forces of the child. «However much these three elements may perhaps be put forward, on the theoretical level, using idealistic language, it is undoubtedly the case that they constitute the fundamental theses of the *new education* Ms Rotten was attempting, through her own efforts and that of her journal, to coordinate at international level» (G. Flores d'Arcais, *Intorno all'attivismo di Giuseppe Lombardo Radice*, in University of Rome, Teaching Faculty, Institute of Pedagogy, *Giuseppe Lombardo Radice*, quote, pp. 393-394).

⁵ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2005, p. 278.

⁶ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, La Scuola, Brescia 1966, p. 49.

⁷ *Ibi*, p. 36.

⁸ *Ibi*, p. 39.

⁹ *Ibi*, p. 23.

¹⁰ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, quote, pp. 298-299.

¹¹ Cf. G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Rome 2020 (e-book).

¹² G. Lombardo-Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Florence 1916-1922, pp. 79-146.

¹³ R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1958, pp. 104-105.

¹⁴ *Ibi*, p. 98.

¹⁵ *Ibi*, p. 100.

¹⁶ Cf. Z. Bauman, E. Mauro, *Babel*, Laterza, Rome-Bari 2015.

¹⁷ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Bemporad, Florence 1923, pp. 142-143.

¹⁸ Even today, when using the term *outdoor* in conjunction with 'education', 'learning' and 'teaching', there is a need for disambiguation, given that depending on the schools of thought by which it is adopted, it allows the enactment of diversified educational opportunities, identifiable along environmental, or psychoevolutional or social lines. And if this is always going to mean experiential learning, and therefore active schooling, it is in any case essential to draw on educational intentionality as the platform for channelling *outdoor* experiences (Cf. O. Zanato Orlandini, *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*, «Studium educationis», 1 (2020), pp. 9-18).

¹⁹ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, quote, pp. 143-144.

- ²⁰ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Florence 1970, p. 160. «The State is concrete; it is the community of citizens with their constitutive character. The community, writes Lombardo Radice, is the “living unity of souls” desirous of collaboration. So, in the field of education, the initiatives of individuals also coincide with the directives of the public initiative, as long as they are not in radical contrast with the public view, and indeed they often prefigure and prepare it» (*Ibi*, p. 161).
- ²¹ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, quote, p. 87.
- ²² L.R. quote in *Ibi*, p. 88.
- ²³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 149.
- ²⁴ *Ibi*, p.151.
- ²⁵ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale, Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, quote, p. 86.
- ²⁶ *Ibi*, p. 96.
- ²⁷ *Ibi*, p. 103 et seq.
- ²⁸ P. Mottana, *Introduzione*, in P. Mottana, G. Campagnoli, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Terra Nuova, Florence 2020, pp. 11-12.
- ²⁹ G. Gobber, *Diritto all'istruzione e obbligo scolastico con il Coronavirus*, «Nuova Secondaria», XXXVII,10 (2020), pp. 3-4.
- ³⁰ G. Bertagna, *Il Ministero dell'istruzione Willy il Coyote e la realtà Beep-Beep. «Modeste proposte» per non sfracellarsi sulle rocce*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVII, 10 (2020), p. 7.
- ³¹ Cf. Ministry of Education, *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Ministerial Decree n° 39 of 26 June 2020, pp. 6 and 7.
- ³² G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Problemi ed esperienze. Pagine scelte e coordinate da Ernesto Codignola*, La Nuova Italia, Florence 1951, p. 79.
- ³³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Florence 1973, p. 38.
- ³⁴ Cf. G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Edited by Elisa Frauenfelder*, La Nuova Italia, Scandicci 1993, pp. 102-103.
- ³⁵ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, quote, p. 91.
- ³⁶ G. Bertagna, *Il Ministero dell'istruzione Willy il Coyote e la realtà Beep-Beep*, quote, p. 8.
- ³⁷ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, quote, p. 16.
- ³⁸ *Ibi*, p. 73.
- ³⁹ *Ibidem*.
- ⁴⁰ G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Pagine scelte e coordinate da Ernesto Codignola*, quote, p. 95.
- ⁴¹ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, quote, p.119.
- ⁴² *Ibi*, p. 108.
- ⁴³ *Ibi*, p. 117.
- ⁴⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, quote, p. 74.
- ⁴⁵ G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo-Radice*, quote, p. 105.
- ⁴⁶ *Ibi*, p. 131.
- ⁴⁷ G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, quote, pp. 160-161.
- ⁴⁸ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993. Cf. also G. Bertagna and C. Xodo (edited by), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.
- ⁴⁹ M.-C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milan 2016.
- ⁵⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, quote, p. 75.
- ⁵¹ G. Bertagna, *Reinventare la scuola*, quote, para 5.3.
- ⁵² G. Lombardo-Radice, *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Florence 1948, p. 173.
- ⁵³ Cf. E. Frauenfelder, *Introduzione*, in G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Edited by Elisa Frauenfelder*, quote, p. 4.
- ⁵⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, quote, p. 55.
- ⁵⁵ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, quote, p. 74.
- ⁵⁶ *Ibi*, p. 143.
- ⁵⁷ *Ibidem*.
- ⁵⁸ G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Problemi ed esperienze. Pagine scelte e coordinate da Ernesto Codignola*, quote, p. 62.
- ⁵⁹ *Ibi*, p. 63 and p. 65.
- ⁶⁰ D. De Salvo, *Educare alla ruralità. Le scuole elementari a sgravio di Montesca e Rovigliano*, «Pedagogia oggi», XVI, 1, (2018), p. 279.
- ⁶¹ G. Lombardo-Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad & figlio, Florence 1924, p. 29.
- ⁶² G. Lombardo Radice, *Didattica viva. Problemi ed esperienze. Pagine scelte e coordinate da Ernesto Codignola*, quote, pp. 86-87.

⁶³ G. Lombardo-Radice, *Athena fanciulla*, quote, p. 20.

⁶⁴ *Ibi*, p. 53.

⁶⁵ Cf. L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca*, «History of Education and Children's Literature», IV, 2, (2009), p. 336.

⁶⁶ *Ibi*, p. 321.

⁶⁷ *Ibi*, p. 324.

⁶⁸ P. Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Edited by Enrico Bottero, Aracne, Canterano 2018, p. 27.

⁶⁹ *Ibi*, p. 43.

⁷⁰ *Ibi*, p. 47.

Lombardo Radice: cosa abbiamo imparato?

Lombardo Radice: what have we learned?

CLAUDIO CRIVELLARI

Much has been written about Lombardo Radice, analyzed and studied in its historical and pedagogical dimension for the irreplaceable contribution he has made to the educational system, but what can Lombardo Radice's legacy be today? What should a scuola serena be today? Today, the world has completely changed, registering a generalized feeling of distrust that pervades the new private generations, deprived of the future and who are gradually seeing the legacy of the past vanish.

KEYWORDS: TEACHER, STUDENT, FUTURE, HEREDITY, SERENITY.

La scuola di Lombardo Radice tra serenità e ingenuità

Su Lombardo Radice e sulla sua scuola è stato scritto tanto, la sua opera è stata sottoposta a valutazione critica nella dimensione personale¹, storica e pedagogica per il contributo insostituibile fornito al sistema educativo di inizio secolo scorso con i suoi studi, con i suoi scritti e con i suoi programmi elementari. Appare pertanto sempre più stimolante interrogarsi su quale possa essere l'eredità pedagogica di Lombardo Radice, oggi che il mondo è completamente cambiato, oggi che i parametri e i riferimenti del secolo scorso sono del tutto ribaltati, ma in cui, tuttavia, la Storia ripresenta scenari già vissuti che sembrano richiamare condizioni di rischio e sofferenza che pensavamo di non dover più affrontare².

La scuola di Lombardo Radice fu in particolare la scuola di un pedagogo che nel corso della vita aveva attraversato le correnti del socialismo e che immaginava una scuola del popolo e soprattutto per il popolo. Una scuola delineata in una serie di opere da cui emerge un orizzonte chiaramente metapolitico verso cui le scuole nuove, quelle della Riforma, avrebbero dovuto orientarsi³. La sua concezione di socialismo che, all'interno di uno dei periodi più controversi della storia contemporanea, ebbe un ruolo determinante nella sua idea di scuola, può essere schematizzata nei cinque punti del «programma minimo» del «socialismo italiano» che egli delineava in una lettera a un maestro del 1906:

«Per me il socialismo italiano è tutto qui: 1) impedire che gli organi dello Stato restino strumento di sfruttamento e di dominio, organizzando e dando una fede ai funzionari, contro l'asservimento parlamentare e burocratico; 2) organizzare e assorbire nel partito i gruppi sociali che si vengono costituendo silenziosamente, o che già possono sostituirsi ai vecchi; 3) abilitare alla libertà e alla civiltà, e difendere con tutti i mezzi i gruppi sociali incapaci di raggiungerla e di servirsene rapidamente; 4) correggere il parlamentarismo, col continuo riferirsi e quasi appellarsi all'opinione pubblica, delle varie classi competenti; 5) mantenersi isolato il più possibile dai gruppi politici pseudo-democratici, e tenere la più rigida intransigenza»⁴.

All'interno di una cultura pedagogica pervasa dal positivismo e di una scuola legata a formalistiche attività didattiche riconducibili alla visione di Herbart⁵, che apparivano sganciate dal tempo storico e lontane dalle riflessioni e dai confronti accademici che quasi mai arrivavano a condizionare l'operato di maestri e professori, Lombardo Radice, ispirato dalle teorie di Gentile, oppose la propria concezione idealistica a una cultura pedagogica positivista che, nonostante le premesse e i richiami al valore formativo del metodo scientifico nello sviluppo della capacità di analisi dello spirito critico, imponeva persino terminologie convenzionali, rendendo di fatto l'apprendimento scolastico stanco e ripetitivo⁶. Alla scuola positivista, considerata meccanica, astratta, vuota e mnemonica, Lombardo Radice oppose il proprio modello di educazione scolastica, caratterizzato da un tono amichevole, sereno, naturale e attivo, richiamando da un lato il concetto di educazione del cuore e familiare di Pestalozzi e dall'altro interpretando quel rinnovamento del sistema scolastico, in particolare elementare, che aprendosi definitivamente alle masse popolari e guardando al proliferare delle teorie pedagogiche di matrice attivistica che, soprattutto nell'Europa occidentale e negli Stati Uniti, diede vita al fenomeno delle *scuole nuove*⁷.

Muovendosi sui terreni della filosofia speculativa e sostanzialmente, anche con qualche contraddizione, nell'orbita dell'attualismo gentiliano, l'idealismo pedagogico di Lombardo Radice, come ricorda F. Cambi, fu caratterizzato da alcuni principi fondamentali, mediati dallo stesso Gentile e dalla stessa tradizione hegeliana. In primo luogo, l'educazione verte sulla formazione spirituale del soggetto, lo innalza alla vita spirituale sviluppandone l'interiorità e l'autocoscienza, introducendo l'individuo in un processo di universalizzazione e collegandolo alla cultura, alla storia, alla società. In secondo luogo, in questo sviluppo individuale un ruolo centrale è assegnato alla cultura, in grado di universalizzare l'uomo e innalzarlo sopra la propria naturalità. In terzo luogo, il principio della collaborazione, posta come fondamento della formazione umana dell'uomo, come suo mezzo e suo fine, è anche fondamento dell'educare: è sempre un interagire tra soggetti, tra soggetto e azioni, tra soggetto e cultura. «L'educazione, così, perde ogni

carattere autoritario o solo libertario, per porsi sotto il controllo dell'autorità liberatrice, che agisce *in interiore homine*»⁸.

Ma al di là del valore speculativo, qual era o voleva essere la scuola di Lombardo Radice? Come sottolinea l'allieva I. Picco, una scuola certamente permeata dal ricordo dell'esperienza vissuta direttamente, una sorta di ritrovo immaginato come un insostituibile centro di irradiazione, un panorama di stimoli e di esperienze condivise fra generazioni diverse, tra insegnanti e scolari, in cui, in sintonia con le tesi dell'idealismo gentiliano⁹, «la scuola è il maestro», affermazione che tra l'altro appare di particolare significato, soprattutto oggi che la classe docente attraversa una vera e propria crisi d'identità, schiacciata tra responsabilità enormi e un tessuto sociale che ne mette in discussione tempi e metodi di lavoro¹⁰.

Una scuola, quella di Lombardo Radice, intesa come contesto collaborativo di incontri umani fra adulti e giovani, una scuola serena insomma, serena perché rasserenatrice della inquietezza tipica dell'età evolutiva; serena perché affidata alla libera creatività dei maestri; serena, attiva e quindi scuola non noiosa, in quanto scuola che si rinnova in situazione, non condizionata da particolari metodi o da tecniche prestabilite.

Scuola serena, attiva e scuola di speranza, dicevamo, che ambisce a essere lo specchio di una comunità rinnovata, in cui gli scolari responsabilizzati progettano le gite e organizzano i particolari nei minimi dettagli, sempre sotto la guida attenta e autorevole degli insegnanti, guida e sostegno in tutte le esperienze. Nella scuola, così come concepita da Lombardo Radice, si delinea e rafforza quel continuo rapporto giovane-adulto, «in virtù del quale il giovane contribuisce con il suo entusiasmo, la sua diretta partecipazione, le sue aspettative, alla realizzazione di ricerche stimulate dagli insegnanti, cui contribuiscono a loro volta gli adulti con la loro esperienza ordinatrice e lungimirante»¹¹.

Un sistema in cui quasi tutto si svolge a scuola, mentre a casa si svolgono solo letture e lavori di approfondimento relativi a quanto si è appreso sui banchi, con l'insegnante che con autorevolezza condivide con i ragazzi difficoltà e speranze.

Una scuola del cuore, ricorda ancora I. Picco, come scuola del ricordo e della speranza, che si presenta, insomma, come un ambiente umano di ragazzi che crescono attraverso un reciproco e continuo scambio anche affettivo fra loro e con adulti consapevoli del loro bisogno di essere autonomi e al tempo stesso di essere guidati e indirizzati. Il profilo della scuola di Lombardo Radice in definitiva è un confronto fra uomini, nobilitato dai valori della cultura, un centro qualificato di vita giovanile, perché accoglie e sollecita l'autentica attività dello stadio evolutivo attraverso la conoscenza. Una sorta di laboratorio della creatività che si alimenta costantemente di riflessione, ma soprattutto un mondo morale, espressione e conquista della libertà che deriva dall'autodisciplina¹².

I meriti di Lombardo Radice, quindi, sono certamente nel campo della pedagogia pratica, intesa come consapevolezza dell'opera educatrice del sapere vissuto, ma in particolare nel volere solo un tipo di scuola, la scuola serena, senza la figura del maestro che opprime con la lezione sempre uguale, qualunque sia il contesto che ha di fronte, che non dialoga e che ripropone sempre gli stessi compiti, attento al programma ministeriale da svolgere nei tempi prestabiliti e che spinge, inevitabilmente, i giovani a fuggire e a sognare altri contesti in cui vivere serenamente il proprio tempo¹³ ed esprimere liberamente la propria creatività.

Nella scuola l'insegnante deve essere preparato e autorevole, certamente, ma deve portare nelle aule la vita reale in cui i ragazzi possano riconoscere la propria esperienza, poiché a scuola, in una dialettica a tratti anche ingenua che si riassume nel concetto di poesia e di fanciullo-poeta, ci si deve confrontare con la vita, attraverso lezioni in cui si dialoga anche in dialetto se necessario, nel dialetto dei ragazzi, per poi passare progressivamente, senza traumi, a una lingua più corretta.

Una scuola, insomma, non sempre uguale a se stessa e opprimente, che muove anche da una precisa critica didattica, intesa come bilancio critico dell'esperienza e consapevole dell'impossibilità di un metodo valido per tutti, in cui invece i metodi si sperimentano senza l'intenzione di uniformare e livellare le teste degli alunni, senza dimenticare le differenze individuali, senza ignorare che il sapere riflesso viene dopo la creatività, dove gli educatori applicano gli strumenti educativi e i pedagogisti eseguono in seguito l'analisi critica degli strumenti stessi¹⁴.

Una scuola rasserrenatrice oggi: quali caratteristiche

Cosa c'è di moderno nel pensiero di Lombardo Radice? Sicuramente tanto, come ad esempio la necessità di avere insegnanti autorevoli ma riflessivi, umani e collaborativi, non pedissequamente legati a programmi e a metodi prestabiliti, ma in grado di adattare la propria azione didattica ai diversi contesti; il rifiuto dei metodi didattici stabiliti a priori e uguali per tutti; l'attenzione alle diverse esperienze di vita e il «senso concreto di ogni forma di istituzione educativa». Questi sì, questi aspetti sono moderni, un po' meno moderna appare invece la ristretta applicabilità del modello di Lombardo Radice alle scuole dei grandi centri urbani che caratterizzano, oggi più di allora, la società post-industriale. Analizzando il suo pensiero e i suoi scritti, infatti, si avverte un panorama domestico, rurale, meridionale, abbastanza lontano dai contesti cittadini che pure stavano caratterizzando la società borghese a cavallo tra '800 e '900, in cui era oggettivamente complicato portare i bambini nei campi o nei giardini e le cui differenze lo stesso Lombardo Radice ben conosceva. Già alla fine dell'800, infatti, le città

acquisiscono rapidamente un volto abbastanza simile al loro aspetto attuale, sviluppando modi di vita tipicamente urbani, radicalmente differenti da quelli delle chiuse comunità contadine e caratterizzati da un progressivo distacco dalla natura, da un maggior individualismo, dal forte contrasto tra ricchezza e povertà, dalla separazione degli ambienti privati e pubblici e da ritmi di vita sempre più vertiginosi¹⁵.

In quest'ottica, l'attualità di Giuseppe Lombardo Radice sembra quindi temere l'usura del tempo che cambia, come ricordava M. Laeng già alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, sottolineando come in un periodo di intensa mobilità sociale verticale e orizzontale, di migrazioni, di rimescolamento delle caratteristiche etniche e regionali, di riduzione o scomparsa del dialetto e del folklore, sembra che la «carità del natio loco si vada stemperando ormai in una nostalgia lontana». Il tesoro della cultura popolare affidato alla tradizione, tanto cara a Lombardo Radice, sembra destinato all'oblio. In questo processo, sottolinea ancora Laeng, c'è qualcosa di irreversibile che non può essere contrastato, ma piuttosto alimentato e favorito¹⁶.

Ciò nonostante, al netto di alcune contraddizioni, ingenuità e anacronismi, la concretezza della scuola serena, la critica didattica e l'unicità dell'alunno di Lombardo Radice richiamano oggi concetti assai moderni, da trasformare, da aggiornare, da contestualizzare, ma sicuramente moderni. Oggi più che mai, oggi che la scuola rischia di perdere definitivamente la connotazione di ascensore sociale, che continua per tanti motivi ad allontanarsi da una realtà complessa e articolata, difficile da spiegare e da circoscrivere, oggi che il successo formativo continua a non essere un orizzonte uguale per tutti, come evidenziato dalle ricerche del Censis, da cui emerge come le possibilità di occupazione aumentino in numero inversamente proporzionale al livello di studio e come soltanto un diplomato su quattro sia riuscito negli ultimi anni a migliorare le condizioni di partenza della propria famiglia¹⁷. Il dibattito all'interno delle scienze dell'educazione ha recentemente concentrato la propria attenzione in particolare sulle cause che, a fronte di una crescita esponenziale della domanda d'istruzione e formazione, continuano ad alimentare diseguaglianze assolute e relative connesse a caratteristiche ascritte delle persone, in particolare alla loro provenienza sociale, al loro genere e alla loro appartenenza etnica¹⁸.

L'analisi attenta della società postmoderna mostra infatti in maniera evidente che la complessità pone i soggetti di fronte a una pluralità di stimoli e di offerte formative spesso in condizione di semplice coesistenza, talvolta di sovrapposizione e di contraddittorietà, con risultati finali non sempre adeguati alle esigenze dei rapporti umani e che talvolta rendono l'esperienza scolastica traumatica e tutt'altro che serena.

Appare evidente che il compito di mediare spetti a una scuola attiva, libera dai condizionamenti e l'autoreferenzialità del passato, consapevole che, pur non potendo far

fronte da sola alla totalità dei bisogni educativi, il suo ruolo resti comunque centrale e determinante. Alla scuola, pertanto, dovrebbe spettare il compito autorevole e riconosciuto di progettare strategie e percorsi per favorire il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni, divenendo strumento di sintesi tra i diversi protagonisti, attraverso l'applicazione concreta delle scienze educative e un approccio didattico riflessivo e partecipativo. Perché una scuola serena o rasserenatrice oggi ha il compito anzitutto di indicare un orizzonte di senso e garantire pari opportunità anche ai più svantaggiati, partendo ancora da una rivalutazione critica della propria azione didattica, ricorrendo agli strumenti della progettualità pedagogica, dell'autonomia e trasformando i docenti da esecutori di programmi, o peggio da esecutori di programmazioni, in progettisti di una formazione contestualizzata, che tenga in debito conto la molteplicità di fattori sociali e curriculari, interni ed esterni, che consentono il successo formativo.

La problematica relativa ai programmi talvolta obsoleti e alle programmazioni spesso schematiche e ripetitive ha attraversato il dibattito pedagogico del secolo scorso, attraverso contributi in grado di scardinare dinamiche di insegnamento/apprendimento troppo spesso statiche e poco stimolanti. È il caso, ad esempio, dello statunitense R.W. Tyler, che ha introdotto il termine "valutazione" associando il concetto di misura e test con quello di obiettivo formativo, avviando un programma nazionale dal 1933 al 1941 e coinvolgendo 30 scuole secondarie e 300 enti tra college e università soggetti alla rigidità dei programmi¹⁹. La complementarità tra istanze interne ed esterne al sistema scolastico, ad esempio, può rappresentare una dimensione propulsiva di un reale cambiamento della programmazione didattica in cui si tenti di sottoporre continuamente a prova gli obiettivi a lungo termine, individuati come validi, ma non ancora compiutamente realizzati nella quotidianità dell'esperienza scolastica²⁰.

L'identità della scuola moderna e serena non può certo essere più quella del secolo scorso, quella dei campi, domestica e rurale, ma partendo proprio dalla ricerca pedagogica, può centrare il proprio tempo storico in rapporto a) alla centralità dell'alunno; b) ai saperi utili; c) alla partecipazione attiva alle dinamiche delle società complesse, quasi sempre richiamate nei piani programmatici e raramente affrontate nella loro fenomenologia più profonda, poiché le grandi trasformazioni hanno visto, come sottolinea S. Ulivieri, un contributo costante e progressivo delle scienze dell'educazione, impegnate a fornire modelli e riflessioni tali da superare schemi consolidati e anacronistiche rigidità.

La pedagogia ha sviluppato e sviluppa nel tempo numerosi modelli educativi e approfondite riflessioni critiche, mirate alle trasformazioni sociali in atto soprattutto rispetto ai bambini e ai ragazzi e ai soggetti in formazione (nei comportamenti, negli stili relazionali, nelle abitudini di vita) e a come l'educazione debba interpretarle, fornendo indicazioni etiche, sociali, culturali, politiche ed

economiche atte a delineare il profilo, per le future generazioni, di una nuova umanità, di un modo nuovo di essere "cittadini" di un paese che partecipino attivamente alla realizzazione del bene comune del loro territorio. La riflessione pedagogica, che non si astiene, ma "prende parte e posizione", mirando sempre a costruire nuovi percorsi formativi, è una riflessione impegnata e critica: non esprime modelli piatti di benessere autoreferenziale, bensì costruisce "modelli partecipati", indicando e fornendo agli operatori della formazione da un lato e alle comunità locali nel loro complesso, ma soprattutto alle loro politiche socio-educative dall'altro, quali possono essere i temi prioritari da affrontare e quali le ricerche da condurre per garantire una migliore qualità della vita quotidiana, sia privata che professionale²¹.

Sulla centralità e unicità dell'alunno, sostenuta a gran voce da Lombardo Radice, secondo il quale "educare significa mettere l'alunno in grado di essere il signore della sua vita, nella consapevolezza della sua umana dignità"²², si basano tutte le principali teorie psico-pedagogiche, secondo le quali il soggetto in formazione deve essere percepito come persona unica e irripetibile a cui fornire gli strumenti per costruire la propria identità e per orientarsi con autonomia e in maniera competente nella complessità.

La visione di persona come insieme di potenzialità positive da sviluppare attraverso l'educazione è da tempo condivisa da diversi studiosi come, solo per citare alcuni esempi operanti in campi e contesti diversi, lo statunitense C. Rogers o il francese C. Freinet. «Si tratta di una concezione evidentemente ottimistica che scorge in ciascun individuo, custode del motore della sua crescita e agente del proprio cambiamento, non soltanto l'aspirazione a realizzarsi e a perfezionarsi, ma anche la capacità di farlo». In tale prospettiva, il compito dell'educatore è quello di rafforzare gli aspetti positivi e costitutivi della persona e tale condizione diventa possibile quando le relazioni interpersonali si svolgono nella logica di una "relazione di aiuto" in grado di favorire una crescita equilibrata, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo della capacità di affrontare e di superare gli ostacoli²³.

Un passaggio necessario quest'ultimo, anche se non semplice e tantomeno scontato, soprattutto in sistemi scolastici in cui la logica dei numeri prevale talvolta sul processo educativo, attraverso un sovraffollamento delle classi e un conseguente e dannoso livellamento metodologico, ledendo in alcuni casi anche i diritti allo studio costituzionalmente sanciti. La composizione numerica delle classi rappresenta oggettivamente un problema particolarmente delicato soprattutto in Italia, dove le strutture scolastiche sono talvolta inadeguate e troppo spesso per questioni economiche si ricorre a classi sovradimensionate in cui la prospettiva educativa e l'unicità dell'alunno risultano oggettivamente penalizzate²⁴. La costruzione dell'identità dei singoli, infatti, costituisce l'obiettivo principale di tutto il processo formativo, in quanto consiste nel favorire una matura trasformazione della persona, quale fattore sociale positivo e costruttivo, attraverso meccanismi di responsabilità, di solidarietà e di partecipazione

attiva e critica²⁵ difficili da configurare in classi scolastiche estremamente numerose e in contesti eterogenei.

Percezione dell'io e autonomia critica nelle giovani generazioni della società complessa e globale rappresentano la vera sfida educativa della scuola moderna, quale luogo di formazione e di apprendimento privilegiato e istituzione di coordinamento e filtro di tutte le agenzie e forme educative che caratterizzano l'attuale società postmoderna. Il concetto di identità nella società postmoderna, così come, del resto, la centralità del soggetto in educazione, ha caratterizzato buona parte del dibattito pedagogico più recente, alimentato anche da approcci sperimentali riconducibili, ad esempio, a J. P. Pourtois, secondo il quale la postmodernità reclama una prospettiva di necessaria e possibile interazione tra soggetto e ragione, tra soggettività e oggettività, favorendo il dialogo e traducendo i bisogni fondamentali della costruzione dall'identità di ogni uomo in un modello educativo conforme alle trasformazioni e basato sulle dimensioni principali che concorrono alla costruzione dell'io²⁶.

Costruzione dell'identità, quindi, che genera autonomia critica, intesa come capacità di rispondere in modo personale alle grandi tensioni e ai numerosi stimoli che caratterizzano il processo di crescita, o anche come capacità critica di non omologarsi con facile assuefazione agli *standards* comportamentali e valoriali imposti dalla logica dell'abitudine e dell'imitazione. In definitiva non teste livellate, l'autonomia personale oggi più che mai consiste nel rompere le nuove forme di dipendenza e di massificazione. L'attuale rischio di dipendenza e massificazione richiama senza dubbio il ruolo svolto dai *mass media* tradizionali e la loro capacità di omologare le coscienze, ma anche e soprattutto dai più moderni *personal media* legati al mondo dell'informatica e utilizzati in particolare dalle giovani generazioni, che spesso in alternativa alla formazione scolastica consentono l'accesso a potentissimi canali di divulgazione, diffusissimi in tutto il mondo e in grado di rimbalzare le notizie in maniera frenetica²⁷, anestetizzandole attraverso il filtro protetto di un monitor e di una tastiera e ridisegnando il contatto con la realtà, per mezzo di una indubbia capacità di deresponsabilizzare e di sfumare da un lato ciò che invece è drammaticamente reale, nonché di alimentare dall'altro quella ricerca di protagonismo che caratterizza il vuoto esistenziale del nostro tempo. Del resto, appare evidente che la nostra epoca è pervasa anche da un desiderio e un bisogno di protagonismo, inseguito come una sorta di meccanismo compensativo di esistenze caratterizzate troppo spesso da inquietudine e noia, per cui i modelli di riferimento di molti giovani non sono più persone o istituzioni con identità definite, ma personaggi e strutture che esistono solo attraverso la spettacolarizzazione e la mitizzazione di un nuovo modello di esistenza virtuale.

Con l'avvento della società postmoderna, l'uomo vive, interpreta, sceglie all'interno di un

mondo in cui la tecnica è imperante in ogni ambito della vita, in cui essere con gli altri passa in secondo piano, così come anche il senso stesso dell'esserci²⁸. Dal momento in cui il mondo dei media si basa su meccanismi filtrati di comunicazione inautentica, spesso privi di dimensione umana, passando attraverso mezzi invasivi e omologanti, lo strumento mediatico viene ampliato a dismisura, così come pure la sua capacità di plasmare le coscienze di coloro che lo subiscono, relegando sullo sfondo la comunicazione autentica che viene dalla formazione scolastica e ridimensionando, pertanto, il ruolo e il senso concreto dell'istituzione educativa reclamato da Lombardo Radice.

Se l'identità costituisce il fulcro del processo educativo e di crescita della persona, se l'autonomia è il primo supporto affettivo e cognitivo per la sua maturazione, per cui non c'è vera identità senza autonomia, non meno importante appare nella scuola moderna anche il problema dei saperi utili e delle competenze, da acquisire non soltanto attraverso le tradizionali attività teoriche, così come già richiamato nelle opere dello stesso Lombardo Radice o di J. Dewey,

«nel cui modello pedagogico si coglie un'anticipazione della scuola come microcosmo, sulla quale la recente normativa torna a puntare con le esperienze di alternanza scuola-lavoro. L'opera di Dewey nella quale viene chiaramente delineato il suo modello di "scuola laboratorio", in cui, come nella vita reale, le attività pratiche non possono essere separate dall'esercizio delle abilità cognitive, essendo, appunto, il risultato di tale esercizio, è *Scuola e società*. In quest'opera Dewey mette in evidenza il volto nuovo della scuola, il cui dovere, a suo parere, è quello di formare nei bambini e nei ragazzi lo spirito indagatore, nella consapevolezza che l'intelligenza matura solo attraverso il confronto con l'esperienza, vero motore della curiosità e della mente operativa. (...) Le attività pratiche sono invece importanti perché insieme al sapere contribuiscono a formare personalità integrali, futuri lavoratori consapevoli del processo produttivo»²⁹.

Vale la pena ricordare, a tal proposito, che lo stesso Lombardo Radice contribuì a introdurre in Italia il modello pedagogico di Dewey, sia pur in modo preliminare, pubblicando già nel 1915 *La scuola e la società* e compilando e facendo compilare dai suoi allievi vari articoli sul filosofo statunitense³⁰. Al tempo stesso, vale la pena sottolineare come l'attuale normativa scolastica, pur dimostrando particolare attenzione al tema dell'apprendimento attraverso attività di alternanza scuola-lavoro non sembra in grado di rispondere ai bisogni formativi in maniera davvero efficace. L'alternanza scuola-lavoro, infatti, introdotta nella legislazione italiana già dall'art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53, potrebbe rappresentare una strategia metodologica finalizzata a un percorso coerente, nel quale si integrano reciprocamente attività di aula ed esperienze di lavoro e si concretizza attraverso la trasmissione di un metodo basato sul concetto di educare facendo e sull'applicazione di una didattica innovativa, in linea con le nuove prospettive

professionali, ma in realtà ha visto nel corso degli anni un progressivo depauperamento, tale da svilirne alla radice le potenzialità formative³¹.

L'obiettivo da perseguire, in ogni caso, non è tanto il trasferimento del sapere in quanto tale, ma il trasferimento di un sapere utile alla definizione della propria identità autonoma e al proprio consapevole ruolo sociale in un contesto in rapida e spesso ingovernata trasformazione.

Se la scuola non è in grado di raccogliere la sfida di quel rinnovamento costante tanto caro a Lombardo Radice, il rischio per la nostra società, per le prossime generazioni, è elevatissimo, e non soltanto nei termini già di per se stessi drammatici di abbandono, di insuccesso formativo, di incapacità di cogliere le opportunità di una cittadinanza piena, ma è elevatissimo nel sentimento di sfiducia generalizzata che pervade le nuove generazioni, private del futuro e della grande eredità di un passato a cui diventa sempre più complicato fare riferimento. Il rischio consiste in una futura generazione di nuovi poveri, insomma, non tanto e non solo economicamente, ma poveri di prospettive e di esperienza e, per dirla con W. Benjamin, probabilmente è ancora peggio³².

La scuola è il fulcro della crescita e il volano della società, lo sapeva e lo ribadiva con forza Lombardo Radice un secolo fa, in un mondo certamente diverso, ma tuttavia con alcune evidenti punti di contatto. Come detto, di Lombardo Radice è stato scritto tanto, ma probabilmente non abbiamo appreso completamente, o non abbiamo saputo concretizzare, gli aspetti più significativi della sua lezione, in particolare sul ruolo, la funzione e la centralità della scuola.

CLAUDIO CRIVELLARI

University of Chieti-Pescara

¹ Di particolare interesse appare uno scritto intitolato *Mein Weg zum Kinde* e pubblicato nel 1927 sulla rivista *Das werdende Zeitalter* diretta da Elisabeth Rotten che, attraverso una ricostruzione autobiografica, fornisce indicazioni preziose sulla vicenda umana e intellettuale di Lombardo Radice e, in qualche modo, sulla genesi stessa della sua vocazione pedagogica. Lo scritto venne pubblicato in Italia sempre nel 1927 con il titolo di *Lettera alla signorina Rotten* all'interno di una raccolta antologica dal titolo *Saggi di critica didattica*. G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica. Antologia con introduzione e note a cura di L. Stefanini*, SEI, Torino 1927.

² Il riferimento è all'attuale contesto epidemiologico che sembra richiamare le grandi epidemie del passato, come ad esempio l'influenza spagnola di inizio secolo scorso. L'influenza spagnola fra il 1918 e il 1920 arrivò a contagiare circa mezzo miliardo di persone in tutto il mondo, provocando 50 milioni di decessi su una popolazione mondiale di circa 2 miliardi di persone. In Italia si stima che le vittime furono almeno 600 000, con un'incidenza di circa l'1,5% della popolazione di quasi 40 milioni di abitanti. Il primo allarme venne lanciato a Sossano (Vicenza) nel settembre del 1918, quando il capitano medico dirigente del Servizio sanitario del secondo gruppo reparti d'assalto invitò il sindaco a chiudere le scuole per una sospetta epidemia di tifo. La prima interrogazione parlamentare risale al 3 ottobre 1918 e riguarda la diffusione del contagio tra gli allievi della scuola

meccanici di Castellammare. Per un approfondimento vedi P. Ianni, *Cenni sulla pandemia "spagnola": riflessioni su alcune fonti d'archivio parlamentari*, «MemoriaWeb» Trimestrale dell'Archivio storico del Senato della Repubblica - n. 30, 2020; E. Tognotti, *La «Spagnola» in Italia. Storia dell'influenza che fece temere la fine del mondo (1918-1919)*, FrancoAngeli, Milano 2015; L. Spinney, *1918. L'influenza spagnola. La pandemia che cambiò il mondo*, Marsilio, Venezia 2018.

³ Cfr. G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita della scuola del popolo*, Sandron, Palermo 1925; G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, Sandron, Palermo 1925.

In seguito alle dimissioni dall'incarico ministeriale del 1924 in opposizione al regime fascista, negli anni successivi Lombardo Radice lavorò instancabilmente per spiegare e difendere la sua riforma, attraverso una serie di volumi come *Educazione e diseducazione* (1923), *Accanto ai maestri* (1925), *Athena fanciulla* (1926), *Saggi di critica didattica* (1927) nonché la rivisitazione de *Il nostro Pestalozzi* (1927). Cfr. L. Cantatore, *Lombardo Radice Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2014.

Per un approfondimento vedi anche A.M. Colaci (a cura di), *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce 2018.

⁴ Cfr. M. Volpicelli, *Giuseppe Lombardo Radice tra riflessione teorica e impegno pratico e aspetti della sua ricezione in Spagna*, Tesi dottorale XXVI ciclo p. 56; G. Lombardo Radice, *La Massoneria. Contro il popolarismo. A proposito di partiti (Lettere a un maestro)*, in *ID., Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1919)*, Sandron, Palermo 1910, pp. 51-52.

⁵ J.F. Herbart cercò nella moralità il collegamento tra natura e società e fece coincidere pedagogia e istruzione sulla base del presupposto che i veri valori etici sono quelli rintracciabili nella storia culturale dell'umanità. Il ruolo attribuito all'etica portò Herbart a rintracciare lo spazio proprio di quella che lui definisce scienza dell'educazione (pedagogia), collocato tra l'etica (vista come il fine dell'educazione) e la psicologia (che fornisce i mezzi necessari a raggiungere i fini educativi che ci si propone). Dal momento in cui educazione e istruzione vengono a coincidere nella visione di Herbart, il legame tra etica e psicologia, e quindi tra fini e mezzi, sarà dato essenzialmente dai contenuti stessi dell'istruzione. Per un approfondimento vedi G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014; I. Volpicelli (a cura di), *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

⁶ Cfr. S. Banchetti, *Scuola e maestri tra positivismo e idealismo*, CLUEB, Bologna 1988.

⁷ Cfr. D. De Salvo, *Alice nel paese della miseria*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), pp. 81-95.

Lombardo Radice elogia la scuola rurale della baronessa Alice Hallgarten Franchetti che aveva istituito una scuola nella fattoria Montesca presso Città di Castello in cui le lezioni erano in realtà dei continui esperimenti e ricerche naturalistiche svolte all'aperto. Per un approfondimento vedi L. Montecchi, *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, EUM, Macerata 2015; L. Montecchi, *Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening*, «HECL», XII, 1 (2017), pp. 607-614.

⁸ Cfr. F. Cambi, *Giuseppe Lombardo Radice*, «Dizionario biografico degli italiani» vol. 65, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, vol. 65, Roma 2005, p. 541. Per un approfondimento vedi anche F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma 2009;

⁹ Per un approfondimento vedi A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, V&P, Milano 2005.

¹⁰ Cfr. I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La nuova Italia, Firenze 1951; I. Picco, *La Scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, «Rivista scuola ticinese», https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese.

¹¹ Per un approfondimento vedi A.M. Colaci, *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce 2018.

¹² I. Picco, allieva di Lombardo Radice, ha riorganizzato l'archivio del pedagogista catanese, catalogando un numero molto elevato di corrispondenza personale e di documenti, alcuni dei quali di grande rilievo. Per un approfondimento vedi I. Picco, A.M. Masi, M. Castellazzo, *Archivio Giuseppe Lombardo Radice. Catalogo*, Armando Editore, Roma 2004.

¹³ La scuola di fine '800, insomma, una scuola per nulla serena descritta anche in figure memorabili della letteratura per l'infanzia, come ad esempio Pinocchio e Lucignolo di Collodi. Lucignolo, in particolare, non voleva andare a scuola perché la scuola non era il suo mondo, perché lì avrebbe avuto solo un ruolo da emarginato e perché la scuola era solo formalmente concepita per gente come lui, ma non aveva in realtà gli strumenti necessari e non si sforzava più di tanto per accoglierla, pur nella radicata consapevolezza che l'analfabetismo alimentava anche la mancanza di condizione morale. Da qui il passo è breve, Lucignolo rifiutando l'emancipazione culturale si autocondannava a una vita di illegalità e di giusta punizione. Una scuola contraddittoria, dunque, ritenuta indispensabile per l'evoluzione individuale e collettiva di tutta la società, mirata a sconfiggere la piaga dell'analfabetismo e quindi idealizzata per chi tradizionalmente non aveva accesso all'istruzione, ma al tempo stesso negata, di fatto, alle classi meno abbienti. La scuola elementare frequentata da Lucignolo è, nei fatti, lontana anni luce dal modello di De Amicis e non ha alcuna possibilità di divenire un luogo di emancipazione e integrazione tra i vari strati sociali, penalizzata da strutture insufficienti per qualità e quantità, da personale docente improvvisato e da un quadro complessivo reso deficitario dalle necessità economiche di uno Stato in piena costruzione.

¹⁴ Cfr. V. Martorana, A. Ambrosi, M. Savarino, *Giuseppe Lombardo Radice e la scuola serena*, <http://www.dubladidattica.it/lomradice.html>. Per un approfondimento vedi G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1946.

¹⁵ Per un approfondimento vedi M. Guareschi, F. Rahola (a cura di), *Forme della città. Sociologia dell'urbanizzazione*, Agenzia X Editore, Milano 2015.

¹⁶ Cfr. M. Laeng, *Risposte*, «Riforma della scuola» (monografico Nel trentesimo della morte. Giuseppe Lombardo Radice - Studi, testimonianze, inchiesta, documenti, lettere inedite, biografia, bibliografia, ricordi fotografici), XIV, 1968, pp. 84-85.

¹⁷ Secondo il Censis, già nel 2014 solo il 16,4% dei nati tra il 1980 e il 1984 è riuscito a migliorare la propria condizione sociale, mentre un 29,5% è invece sceso sotto il livello di partenza, in un sistema ancora fortemente caratterizzato da un elevato livello di abbandoni, soprattutto tra i ragazzi provenienti dalle famiglie svantaggiate. L'abbandono scolastico tra i figli dei laureati, infatti, riguarda solo il 2,9% degli studenti, aumentando al 7,8% tra i figli dei diplomati e interessando il 28% dei ragazzi se i genitori hanno frequentato solo la scuola dell'obbligo. Fonte: www.censis.it

¹⁸ Cfr. A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 79-80. Per un approfondimento vedi anche D. Checchi, C.V. Florio, M. Leonardi, *Sessanta anni di istruzione in Italia*, «Rivista di politica economica» (Luglio-Agosto 2006), pp. 285-318.

¹⁹ Cfr. R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

Nel 1949 Tyler ha formalizzato i suoi studi sull'analisi e l'interpretazione del curriculum e il programma didattico in quattro parti principali:

1. Definizione di obiettivi di apprendimento appropriati;
2. Presentazione di esperienze di apprendimento utili;
3. Organizzazione di esperienze per massimizzare il loro effetto;
4. Valutazione del processo di revisione del progetto formativo ed individuazione delle aree poco efficaci.

²⁰ Per un approfondimento vedi A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenze strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016; D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²¹ Cfr. S. Ulivieri, *La missione sociale dell'educazione e della scuola*, «Pedagogia Oggi» *Insegnare nella società complessa*, 2, XIII (2015), pp. 13-20.

²² Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1936, p. 60.

²³ Cfr. G. Errico, *Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona*, «Rivista Scuola laD», 12 (2016), <http://rivista.scuolaiaid.it/n12-2016/carl-rogers-e-celestin-freinet>. Per un approfondimento vedi D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2007; G. Errico, *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Edizioni Anicia, Roma 2016.

²⁴ Una sentenza del TAR del Lazio del 10 luglio 2020 n. 07920 è intervenuta sulla composizione di una classe di 31 alunni con la presenza di diversi alunni disabili ed altri con disturbi dell'apprendimento. A tal proposito i giudici hanno affermato che "Il diritto all'educazione e all'istruzione, sancito dall'art. 12 della legge n. 104/1992, costituisce un diritto fondamentale del minore, che trova superiore riconoscimento nell'art. 38, comma 4 Costituzione e, sul piano degli obblighi internazionali dello Stato, nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con legge n. 18/2009. (...) E la qualificazione del diritto all'istruzione quale diritto fondamentale del minore rappresenta un approdo da tempo condiviso in seno alla giurisprudenza amministrativa, la quale riconosce come l'obiettivo primario resti quello della massima tutela possibile degli interessati all'istruzione e all'integrazione nella classe e nel gruppo scolastico: un diritto che assume natura individuale, ma anche sociale, dal momento che l'istruzione rappresenta uno dei fattori maggiormente incidenti sui rapporti dell'individuo e sulle sue possibilità di affermazione personale e professionale.

²⁵ Cfr. E.M. Bruni, *Pedagogia e trasformazione della persona*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2008, pp. 42-44.

²⁶ Cfr. A. Fornasari, *Pedagogia Postmoderna e Costruzione dell'Identità. Il contributo di Jean Pierre Pourtois alla ricerca empirica in educazione*, Edizioni Arti Grafiche Favia, Modugno 2013.

²⁷ Per un approfondimento vedi P.C. Rivoltella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁸ Per una riflessione sul tema vedi anche M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano ed. 1976.

²⁹ Cfr. B. De Serio, *Il "buon" lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro*, «Metis», *Lavoro liquido*, VII, 1 (2017). Per un approfondimento vedi J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1954 (Ed. originale 1899).

³⁰ Cfr. G. Cives, *Una scuola di democrazia e laicità*, «Studi sulla formazione», 1, (2013), p. 29.

Vale la pena sottolineare come Lucio Lombardo Radice, figlio del pedagogista catanese, agli inizi degli anni '50 del secolo scorso contribuì in maniera determinante alla conoscenza dell'attivismo e della pedagogia del collettivo di Makarenko, suggerendo la

lettura del *Poema pedagogico* in consapevole opposizione all'*Emilio* di Rousseau, come esaltazione di una nuova società educatrice. Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 165.

³¹ Nell'iter normativo che ha consolidato l'alternanza, un ruolo fondamentale è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104 e dalla Legge 107/2015 che rafforzano la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, al fine di facilitare l'applicazione di norme già esistenti che integrano apprendimenti formali e non formali e al fine di rilanciare le indicazioni europee in materia di istruzione e formazione, in cui l'alternanza è uno dei pilastri della strategia "Europa 2020", tradotta nel programma "Istruzione e Formazione 2020" (2009/C119/02). A decorrere dall'a.s. 2018/19 le attività di alternanza vengono ridefinite in Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, con una conseguente eliminazione della parola "lavoro", una riduzione dei carichi orario e un ridimensionamento dei fondi da assegnare alle istituzioni scolastiche nei limiti necessari allo svolgimento del numero minimo di ore.

³² Per un approfondimento vedi M. Palma (a cura di), *W. Benjamin. Esperienza e povertà*, Castelvecchi, Roma 2018.

RECENSIONI

G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Edizioni ETS, Pisa, 2019, pp. 144.

Quest'ultima fatica monografica di Gabriella D'Aprile è indiscutibilmente un lavoro di ricerca storica. Tuttavia è qualcos'altro, è molto di più. È anche un libro di pedagogia. Così come non accade a tutti i libri di storia dell'educazione e della pedagogia, è un'opera da cui emerge e fiorisce un'immagine o l'immagine imperitura di quella sola pedagogia e di quel solo fare pedagogico che hanno la possibilità di dare un contributo alla trasformazione e al progresso dell'esistenza umana. Il volume non è un catalogo che raccoglie lettere né un repertorio e neanche un epistolario. In esso, con la coscienza della gravità morale del tempo storico, si racconta di una pagina alta di pedagogia come risposta all'imminente crisi dell'umanità, come risposta non intellettualistica ma di uomini fra altri uomini. Lo è perché sono la *condizione* e l'*interazione* umana di Ferrière e di Lombardo Radice che divengono il quaderno e poi il libro della loro pedagogia. Così quella corrispondenza narra lo scambio umano, il determinarsi della loro relazione umana da cui anelano trarre i fattori educativi per il reale progresso esistenziale. È nel loro incontro umano, nel reciproco "condividersi" che aspirano a vivere quella "militanza teoretica" che ambisce ad elaborare l'utopia educativa e pedagogica del sereno equilibrio psichico che si fa indispensabile per attivare la sperimentale trasformazione dell'uomo.

Prima di essere pedagogisti, intellettuali, i Nostri si scoprono essere maledettamente uomini. E uomini che vivono il loro dramma interiore e individuale nella realtà umana, sociale, politica, etica che li unisce, li accomuna, li interconnette e da cui è impossibile fuggire senza prima "viaggiare" dentro al treno della storia. La loro fragilità diviene così la loro identità. È dalla

coscienza di tale condizione che vanno ricercati le forze giuste per dare qualità e vigore all'inarrestabile evoluzione umana che scorre irrefrenabile malgrado i tempi cupi e neri del totalitarismo che si annuncia tristemente.

Così, le linee alfabetiche che vergano tante lettere, così come i segni tipografici neri che traducono in stampa i pensieri epistolari, altro non sono che emozioni e sentimenti che acquistano visibilità e suoni, diventando parole. Sono pensieri emotivi, sono intelligenza emotiva. Infatti, anche grazie alle lettere quali fonti autobiografiche è possibile accedere all'inedito che altrimenti rimarrebbe inespresso e chiuso nei meandri degli schematismi dell'espressione formale. Documenti epistolari che «consentono di approfondire sia le dinamiche relative alla circolazione delle idee» rigidamente formalizzate «sia la soggettività complessa delle personalità» degli intellettuali. Soltanto così si potrà lumeggiare «quel particolare mondo interiore che solo in parte confluisce nella dimensione pubblica, spesso viziata da deformazioni più o meno consapevoli» (ivi, pp. 22-23).

E le carte *vive* che la D'Aprile ci offre in questa occasione raccontano dell'uomo Giuseppe Lombardo Radice in una "disperata" corrispondenza con un suo interlocutore privilegiato, lontano compagno di vita, di una vita esistenzialmente condivisa che prende forme empiriche nell'impegno civile attraverso l'educazione e la pedagogia. Tutto ciò avviene nel crogiolo dell'affermazione della scuola serena, anni Venti, che si fa anche il crepuscolo dell'educazione attiva. È qui che il pedagogista catanese sente il clamore di una rivoluzione implicita, che diviene e diverrà carsica, silente ma storicamente ed esistenzialmente impregnante,

caratterizzante attraverso la indelebile *koinè* pedagogica dell'attivismo che si staglia nel Novecento. Tale rivoluzione, la scuola serena che "invade" e che si diffonde, che si fa canone, non è una rivoluzione didattica. È la condizione primordiale della trasformazione dell'uomo che solo con l'educazione e l'attività pedagogica può

essere oggetto dell'impegno intellettuale e scientifico per la sua liberazione. Senza una condizione di benessere psichico e psicologico, la serenità dell'essere e della trasformazione del vivere, l'educazione e la sua traduzione pedagogica non potranno mai realizzare il mutamento progressivo dell'umanità.

GAETANO BONETTA
University of Catania

J. Meda, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 291.

Juri Meda, conosciuto nel panorama nazionale e internazionale degli studi di storia dell'educazione per la sua attenzione nei confronti dei nuovi *trend* storiografici, fra i quali la storia della cultura materiale della scuola, ha voluto con quest'opera presentare una ricerca in grado di ripercorrere, in maniera innovativa, uno scorcio della storia pedagogica e culturale italiana fra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento.

Le vicende legate alla definizione e alla pubblicazione dei *Monumenta Italiae Paedagogica*, da lui ricostruite con minuzia di particolari suffragati da una documentazione archivistica di prima mano, consentono di far luce su un capitolo ancora poco noto di cui furono protagonisti indiscussi Luigi Credaro e Giovanni Calò, in qualità di portavoce di quella corrente del «non solo idealismo», illustrata nell'eterogeneità delle sue interlocuzioni e caratterizzazioni.

La scelta di mettere a fuoco un tema di impatto non semplice per il lettore più acerbo, come è il progetto dei *Monumenta Italiae Paedagogica*, pone di fronte a due interrogativi: uno di natura epistemologica, che si innesta nell'intreccio fra la definizione di questo peculiare oggetto di ricerca e la storia del 'farsi' del pensiero pedagogico nazionale; uno di natura metodologica, volto a ricercare strategie euristiche in grado di dare nuovo respiro alla storia della pedagogia, senza che possa essere riduttivamente interpretata come 'storia delle idee'.

La parabola dapprima ascendente e poi discendente vissuta dai *Monumenta* induce a confrontarsi con la complessità di una disciplina, chiamata a cogliere lo sviluppo storico del pensiero pedagogico nelle sue dimensioni teoretiche e pratiche, pena il rischio di scadere in un inesorabile inaridimento. Questa osservazione trova, del resto, un addentellato diretto nella finalità stessa dei *Monumenta*, quale proposta di

sistematizzazione della tradizione pedagogica nazionale a servizio della formazione di una nuova generazione di insegnanti.

In tal senso, viene più chiaro come la ricerca condotta da Juri Meda richiami la necessità di ripensare la storia della pedagogia come fucina di un nuovo sapere storicamente fondato per la «formazione dei formatori», in linea con il dibattito internazionale degli ultimi vent'anni, che ha collocato tale questione in un più ampio processo di risignificazione epistemologica della disciplina stessa (Depaepe, 2010, 2015; Tomamichel, 2016; Polenghi-Bandini, 2016). Risulta, pertanto, imprescindibile sottolineare il contributo della storia della pedagogia ad una professionalizzazione solida, sul piano culturale e pedagogico, degli educatori e degli insegnanti. Essa ne verrebbe arricchita dalla riscoperta del significato etimologico della pedagogia come *pâis-agoghé* e, nel contempo, dalla consapevolezza che quest'ultimo per poter essere colto nella sua pienezza richiede una intensa collaborazione fra storia del pensiero pedagogico, storia dell'educazione, storia delle istituzioni educative e scolastiche, storia della cultura e della letteratura per l'infanzia e la giovinezza. La specificità della storia della pedagogia risiederebbe nella sua capacità di tesaurizzare tutti questi contributi, senza perdere di vista il *proprium* della pedagogia stessa, che sorge dalla concretezza della relazione educativa e dal sapere che scaturisce dall'esercizio di una riflessività costante su di essa.

Era questo, del resto, il fulcro vitale dell'ambizioso progetto, rimasto incompiuto, di Giovanni Calò, come affermato da Juri Meda verso la chiusura del volume: «Calò sembrava qui riprendere il richiamo alla necessaria compenetrazione dello studio della 'pedagogia professata' e della 'pedagogia praticata' formulato da Luigi Credaro

nel lontano 1902, conformemente al delicato rapporto teoria-prassi nel pensiero herbartiano. Per questa ragione, ribadiva l'eguale dignità della storia delle dottrine pedagogiche e di quella delle istituzioni educative, alla quale si era sempre ispirato e che – come abbiamo già avuto modo di sottolineare – lo aveva indotto a suddividere i suoi *Monumenta Italiae Paedagogica* in due serie distinte» (p. 222).

Se la proposta avviata da Credaro e proseguita da Calò può essere considerata il 'canto del cigno' di una gloriosa stagione italiana, la possibilità di riscoprirlo con il volume di Juri Meda consente di tracciare nuove vie di sviluppo per gli studi di storia della pedagogia, capaci di valorizzare i 'tesori nascosti' della nostra tradizione nazionale con un occhio alle esigenze poste in luce dalle più recenti correnti storiografiche internazionali.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*, Edizioni Studium, Roma 2020.

La particolarità del momento storico causato dall'emergenza da Covid-19 che siamo chiamati ad affrontare offre a Giuseppe Bertagna, ordinario di Pedagogia generale e sociale dell'Università di Bergamo, l'occasione per riflettere sui limiti del sistema scolastico italiano e per ragionare intorno a possibili dinamiche volte a una maggiore efficienza dello stesso.

L'autore parte da un'analisi generale delle difficoltà effettive che le famiglie e i lavoratori del nostro Paese sono chiamati ad affrontare dopo il periodo di *lockdown*, che ha coinvolto buona parte dei settori dell'economia - e non solo - italiana. Una ripartenza che si prospetta durissima e che risulta notevolmente aggravata, secondo l'autore, dalle politiche inefficaci adottate da un Governo che risulterebbe così colpevole su più fronti, *in primis* per non essersi reso conto dell'imminenza di una catastrofe preannunciata già da mesi, e *in secundis* per non aver comunque saputo dare a posteriori una risposta valida ed efficiente al problema contingente. L'iniziale critica generale diventa un attacco su più fronti; parte da una manifesta disapprovazione verso un'apparente confusione dell'opinione scientifica che si è più volte contraddetta - dovendo poi tornare sui suoi passi per porre rimedio ai danni che essa stessa avrebbe causato nel tentativo di arginare il virus -, passa attraverso l'accusa al sistema centralizzato di uno stato che, come fosse uno Stato-Leviatano, si fa unico interprete autorizzato, e può di conseguenza «far proliferare nell'indifferente obbedienza generale chilometrici atti amministrativi con "ordini" contraddittori ed equivoci da *ibis redibis* perfino sui fondamentali diritti costituzionali» (ivi, p. 80), per terminare in una riflessione sui danni alla scuola e sulla necessità di un rinnovamento del relativo sistema. Ecco quindi che arriviamo al fulcro della

questione: è possibile ripartire in meglio? È auspicabile che, almeno per quanto concerne il sistema scolastico, la pausa da *lockdown* possa trasformarsi in pausa di riflessione - nel senso letterale del termine - per provvedere finalmente a colmare le evidenti lacune di un sistema attraverso l'introduzione di nuovi strumenti pedagogici finora non sperimentati, né mai presi in considerazione per una eventuale sperimentazione? È intorno a questi temi che l'autore si concentra nella parte centrale del testo. La riflessione di Bertagna parte da una sensazione di stupore mista a indignazione scaturita dalla constatazione che il Ministero dell'istruzione sembra non essersi veramente preoccupato del "problema scuola", relegando la questione della relativa riapertura ai margini del processo di ripartenza. L'impressione è quella che la scuola ripartirà per ultima. Per l'autore è inaccettabile pensare di poter rimandare a un futuro indeterminato la ripartenza di un'attività che dovrebbe svolgere un ruolo cruciale nel garantire la formazione di individui preparati ad affrontare la vita con annesse difficoltà. Muovendo da tematiche a lui care, Bertagna esprime la sua disapprovazione nei confronti di provvedimenti ministeriali che sono sembrati volti più alla difesa di strumenti antieducativi di antica tradizione (dare voti), che alla difesa del valore pedagogico che la scuola avrebbe dovuto garantire nel suo poter fornire strumenti per la vita attraverso la condivisione dei principi su cui si struttura la pedagogia stessa che, per struttura epistemica, si caratterizza come un sapere idiografico e trasformativo (Bertagna 2018, pp. 24-31). Sembrerebbe invece, alla luce dei recenti provvedimenti, che la preoccupazione delle istituzioni governative sia stata soddisfatta e ferma nella logica del "dare un voto, purché si

passi l'anno", affidandosi a un sistema di valutazioni, quello del voto (in decimi o centesimi, a seconda dei casi), che a detta dell'autore ha già ampiamente dimostrato la sua fallibilità, dal momento che un «cento all'esame di Stato in certe regioni del sud vale un 66 in alcune scuole del nord» (ivi, 281). Non è pensabile pensare o ripensare l'idea di scuola senza aver messo mano a questi schemi ereditati da un passato ormai superato e da cui bisognava adesso prendere le distanze.

L'occasione presente dovrebbe, necessariamente, divenire un momento di svolta per costruire una scuola che vada oltre il valore legale dei titoli di studio, che si impegni nella valorizzazione sostanziale delle competenze personali e per farlo ha bisogno di strumenti pensati per essere efficaci nello specifico di una realtà territoriale, attraverso la validazione di misure che eleggano a priorità le esigenze della persona inserita nel suo ambiente, piuttosto che il mantenersi fedeli ad un modello centrale uniforme. Il tutto non può che passare attraverso la concessione di un'autonomia non più solo funzionale, ma sostanziale, che parta dall'idea che «non può essere lo Stato, e le sue leggi (ma potremmo dire qualsiasi "istituzione" esistente), a creare i costumi delle persone, a "comandarli" e "costruirli" con il potere della sua norma, ma sono i costumi delle persone, il loro vivere la relazione ed essere relazione, nella libertà e nella responsabilità, a dover creare ed esprimere lo Stato e le sue leggi» (Bertagna 2008, p. 51), affermazione giustificata dall'idea pedagogica che è la natura stessa dell'uomo che suggerisce un approccio di questo tipo, dato che, in quanto uomini, la nostra autonomia personale non può che desiderare la libertà per sé, e necessita che ognuno non *abbia*, ma *sia* relazione o relazioni (Bertagna, 2008, pp. 43-64).

Sempre sulla strada per la reinvenzione della scuola, Bertagna ha rilanciato nel testo una proposta concreta: l'idea di una *scholé* estiva, pensata non solamente per sopperire alle

mancanze di contenuti che i mesi di reclusione abbiano, o abbiano potuto, gravare sugli studenti italiani, ma anche, e forse soprattutto, per offrire un'occasione di sperimentazione di un modello che porta con sé numerosi vantaggi, a partire da una concezione diversa di scuola che verrebbe a delinearsi sulla base di un'acquisita flessibilità oraria, per arrivare ad un modello di *scholé* che non si rassegni a vacuo anacronismo istituzionale, ma sarebbe potuta divenire finalmente un luogo di vera formazione attraverso l'aggregazione sociale, la riflessione culturale e l'educazione. Una *scholé* da non intendere come sinonimo della scuola istituzionale quale siamo abituati a vivere, ma da intendersi in senso classico, come momento di riflessione distaccata ed elaborazione personale dei contenuti (Bertagna 2017, p. 144), che si promuova come una «scuola lievito» e non «scuola setaccio», che si impegni cioè a sviluppare, a implementare le potenzialità del singolo affinché possa esprimersi nel pieno della sua personalità, piuttosto che a selezionare - perdipiù sulla base di dubbi criteri di valutazione - gli alunni più o meno aderenti alla forma che essa sceglie per loro, in rispetto del principio pedagogico che vede ogni individuo prezioso in quanto unico e irripetibile (Bertagna 2018, p. 35). Si tratta di una proposta, quella di una *scholé* estiva, che prevede, inoltre, una sua attuazione anche in forma *e-learning*, a seconda delle necessità, con materiali studiati per lo svolgimento di attività mirate anche a distanza e per gruppi più numerosi e che coinvolga anche canali multimediali e televisivi.

Questo progetto di così ampia portata richiederebbe, per la sua realizzazione, l'aiuto di docenti, educatori, istruttori e collaboratori di altro tipo il cui contributo, afferma l'autore, sia da riconoscere economicamente attraverso specifici incentivi, fermo restando che «esclusi i 36 giorni di ferie garantite, tutti i mesi, estivi inclusi, sono da considerarsi a pieno titolo di "attività scolastica"» (ivi, 2013). Si tratta, in altre parole, di una riorganizzazione delle risorse già previste per

il settore scuola che vedrebbe anche l'affermazione del ruolo del docente tutor, una figura con la stessa preparazione dei colleghi docenti ma con delle responsabilità diverse, si tratta cioè di una figura responsabile non solo per i gruppi di studenti, ma anche per la formazione del singolo, allo scopo di essere «in nome dello Stato, una specie di ombudsman del loro personale diritto sociale e civile» (Bertagna, 2004).

Tale proposta resta comunque una delle proposte, o eventualmente delle soluzioni, che la scuola italiana è chiamata se non altro a valutare nel percorso per la sua reinvenzione, ma non può essere l'unico passo in questa direzione. Non è possibile pensare che, allo stato attuale, una proposta, o anche una serie di proposte, o ancora una serie di riforme possano essere sufficienti a garantire al nostro sistema di istruzione la rivoluzione di cui ha bisogno. Rivoluzione che, prosegue l'autore, necessita di passare per alcune tappe imprescindibili: una riorganizzazione delle strutture deputate alla gestione del sistema di istruzione volto a una maggiore autonomia degli enti periferici con il supporto di un terzo ente autonomo e indipendente dal Miur per quanto concerne la valutazione della funzionalità del sistema nel suo insieme, comprese le competenze professionali del personale docente; una riorganizzazione degli ordinamenti, partendo da

una generalizzazione degli asili nido e delle scuola dell'infanzia di tutto il territorio nazionale, passando per una proposta di articolazione su 12 anni dei percorsi scolastici necessari per l'ottenimento del diploma; una promozione dell'esperienza pratica e di natura laboratoriale da affiancare allo studio teorico, attraverso, ad esempio, la metodologia dell'alternanza formativa. La finalità profonda del libro consiste, in definitiva, nella richiesta di più sostanza per la scuola, affinché si possa procedere finalmente verso una *scholé* che sia meno forma, e più contenuto, che diventi un sistema dinamico, capace di adattarsi, in modo efficace, a una società in rapida evoluzione, piuttosto che continuare a insistere nel suo percorso lontano dalla contingenza e che prosegue parallelo, senza mai incrociarsi con il mercato del lavoro. Nonostante l'autore appaia generalmente scettico sulla possibilità che, data la condizione attuale nella quale si trova l'istituzione scolastica, un'impresa del genere possa realizzarsi, conclude con un augurio, o meglio, un invito: «che sia questo il momento per non perdere un'occasione storica per il cambiamento di un sistema scolastico che mostra ormai da decenni le sue debolezze reali, coperte solo da virtù fittizie» (ivi, 636). Invito alla riflessione che, ci auguriamo, venga colto.

FRANCESCA FRATANGELO
University of Bergamo

G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, pp. 306.

Dopo l'Instant-book pubblicato a maggio 2020 (v. sopra), è uscito a novembre il volume prima citato. Dopo una Premessa che ricostruisce in breve la storia delle epidemie/pandemie dal 1957 (Asiatica) ad oggi e dopo un'Introduzione di oltre 100 pagine nella quale l'autore fonda il discorso epistemologico che dovrebbe contraddistinguere sia la circolarità sia il genere prossimo e la differenza specifica rispettivamente della prospettiva pedagogica, politica e scientifica (a partire dalle scienze mediche), il volume, nella I parte riprende e pure allarga, alla luce di queste consapevolezze purtroppo spesso trascurate, il contenuto dell'Instant-book precedentemente citato. In questa direzione, ricostruisce ciò che è accaduto, per la scuola, da febbraio a giugno e soprattutto ciò che una classe dirigente politica e amministrativa degna di questo nome avrebbe dovuto ed era certo possibile fare, e perché. Nella II parte, del tutto nuova, ripropone poi la stessa impostazione e distingue tra ciò che è accaduto, per la scuola, da giugno ad ottobre, e ciò che sarebbe stato bene fosse accaduto, e perché e come, per aprire in sicurezza le scuole senza rimanere impaniati nelle comiche (se non fossero state gravide di pesanti conseguenze culturali ed educative per gli 8 milioni di studenti) vicende invece purtroppo accadute per imperizia e per incapacità progettuale della nostra classe politica e amministrativa. La II parte si chiude sperando che anche i progetti per il Recovery Fund non siano come quelli che si sono susseguiti non solo in questi ultimi 9 mesi, ma 20 anni. Visto che porteranno il debito italiano ad oltre il 250% del Pil sarebbe non solo lecito, ma doveroso farlo. E per questo l'autore propone 6 linee di azione per il rinnovamento del sistema scuola. L'Epilogo chiude il volume con una densa "apologia dell'insegnante" tuttavia da formare, reclutare e far lavorare negli anni di carriera in un'organizzazione che non può

più essere come quella a cui ci ha abituato il fordismo sindacale novecentesco.

Conclusione complessiva: visto il modo con cui si è avviato e soprattutto si è retto e condotto il nuovo anno scolastico, l'autore ritiene che nemmeno una pandemia così travolgente sia bastata a spingere i "reazionari" travestiti da "progressisti" a cambiare una scuola ferma nelle sue strutture e nelle sue collaudate routine a 150 anni fa. L'autore lo aveva sperato fino all'ultimo. Ma anche questa volta, scrive, la scuola italiana ha perso la partita per mettere mano in modo non inerziale e cosmetico agli annosi mali che la affliggono e che appaiono ormai, al di là della retorica, irrimediabilmente cronicizzati, fino ad annunciare la necrosi. Eppure il Covid-19 poteva essere la giusta occasione per prendere definitivamente coscienza che il nostro modello di istruzione dovrebbe essere rinnovato in profondità per non a poco a poco morire. Oggi, invece, anche dopo nove mesi dall'inizio della pandemia, i problemi storici del sistema scolastico italiano appaiono ora ancor più irrisolvibili.

Altro che striscioni appesi ai balconi con la scritta "Andrà tutto bene!". Nella scuola tutto è andato peggio e oggi, dopo mesi di nullafacenza, di programmaticità ridotte a declamatorie, di pagine e pagine di vuote discussioni e di sostanziali progettualità mancate, la nave della scuola ci appare come un puntino che si perde nell'orizzonte.

Ma il professor Giuseppe Bertagna non ci sta e, con lucidità a dire il vero spesso severa, punta il dito contro tutto questo, lanciandosi in un estremo arrembaggio contro un sistema che ha imparato a conoscere bene e dal didentro negli ultimi quarant'anni. Trecento pagine che non sono solo «una specie di diario di quanto è successo da febbraio a ottobre 2020 nel sistema scolastico italiano [...], un diario programmaticamente ed esplicitamente critico», ma anche molto di più.

Sono un tentativo temerario, ma mai *di-sperato*, di affermare con slancio che non è più possibile governare e risolvere i problemi dell'educazione, della formazione e dell'istruzione nel nuovo millennio riproponendo solo un aggiustamento delle stesse impostazioni di chi quei problemi li ha creati e poi coccolati

Il Covid-19, infatti, in pochi mesi, ha costretto al confronto con i retaggi di categorie che sono come zavorre per la scuola e l'università italiane e a vederne tutti i limiti. Anche ad essere ciechi. Ma sono proprio gli scotomi e le amnesie selettive di una classe dirigente, che ancora una volta si è dimostrata incapace di condurre l'Italia fuori dalle secche della crisi, a finire sotto la lente d'ingrandimento del volume. Una lente che restituisce l'immagine di certi protagonismi istituzionali che in questi mesi hanno preferito appellarsi a slogan da *mainstream*, piuttosto che a un serrato dibattito circa soluzioni da adottare senza ostilità pregiudiziali e faziosità politiche, amministrative e sindacali.

Ma l'autore è un pedagogista e, dunque la parola speranza non si può espungere dalla disciplina che coltiva. In qualche maniera essa è costitutiva del suo stesso essere e, nemmeno dinanzi alla più inattesa e improvvisa delle tempeste, potrebbe rassegnarsi all'affondamento della nave, senza indicare all'equipaggio vie di possibile salvezza.

Per questo l'autore tratteggia anche la mappa per uscire dall'attuale non esaltante *status quo*. Anzi, non una mappa, ma una bussola, come dichiara (p. 60), perché la scuola, come la vita, non è un ambiente precodificato, dove per arrivare a destinazione «basta seguire le rotaie di un treno», ma è fatta di continui processi di costruzione e co-costruzione di itinerari, mai prefissati una volta per tutte e per sempre, se li si vogliono efficaci e non solo ideologici.

E mentre oggi l'Italia si ripiega su se stessa a leccarsi le ferite, in attesa che il male sottile dell'oblio torni a cancellare anche il ricordo di quanto accaduto o a tradurlo, come spesso accade quando si parla di scuola, in una pagina bianca

riempita con inchiostro intinto nell'ipocrisia, l'autore non cede al silenzio e invita politica, pedagogia e scienze ad «apprendere l'una dall'altra, cercando di evitare approssimazioni, opportunismi, strumentalizzazioni» reciproche provocate dagli ostacoli di quelle idee preconette che proibiscono la generazione e il confronto con altre idee. Ostacoli che in questi mesi sono stati via via amplificati soprattutto dalla superficialità di mass media frettolosi. Non solo. L'autore delinea le ragioni critiche per le quali la politica non può accreditare come sua sostituta, o addirittura come propria comandante, come è accaduto in questi mesi, la scienza, cedendo la responsabilità dell'operare pubblico solo a chi è tecnico o scienziato, abdicando così al proprio ruolo.

Se l'uomo è «sempre intero e vuole comprendere con tutti gli strumenti euristici di cui dispone, non solo la propria unica e irripetibile unità, ma anche quella che ha con il mondo e gli altri nella storia [...] per dare una direzione di senso compiuto alle azioni della propria vita», allora lo sforzo non può che essere quello di mettere in campo tutte le forme di sapere che anni di storia umana ci hanno lasciato, tanto diverse ma tutte indispensabili per capire la vita e vivere bene. Senza riduzionismi, senza assolutizzazioni. Solo così, il sogno di una politica buona, capace di ricostruire l'Italia dalle macerie della crisi, può diventare realtà e incidere in profondità sulla vita civile e sull'economia, senza compromessi al ribasso e guardando lontano.

Finora niente di tutto questo è avvenuto. E anche la cosiddetta didattica a distanza è stata bacata fin da principio dal peccato originale dettato dal ministero di voler continuare a professare l'insegnamento semplicemente prolungando le stesse routine che caratterizzano la scuola in presenza, con lezioni sincrone a distanza per «allievi/alunni», più che per «studenti», alimentati a forza, come oche da *fois gras*, con gli stessi nutrimenti uguali per tutti (le stesse conoscenze disciplinari, gli stessi esercizi, gli stessi compiti da svolgere, le stesse verifiche) dati negli stessi tempi e con gli stessi modi. In questo modo ciò che

potrebbe essere uno strumento straordinario per innovare la didattica e per combattere le disuguaglianze formative inaccettabili presenti e tollerate nel nostro Paese si è tradotto, purtroppo, nel suo contrario.

Presenza e distanza, invece, ciascuna con le proprie specificità, potranno cambiare e migliorare la scuola solo riportandola al suo spirito originario: quello della *scholé*. Ossia di un'esperienza intenzionalmente posta al servizio dei modi e delle forme necessarie per valorizzare e promuovere al meglio, in ogni momento, la persona umana di ogni studente, nella sua interezza. Non si può far corrispondere all'unicità individuale interventi educativi, organizzativi, didattici uniformi, standardizzati e standardizzanti. Una scuola così ordinata è strutturalmente condannata all'insuccesso perché lo studente non deve adattarsi al sistema scuola, ma è quest'ultimo che deve adattarsi a ogni studente in modo personalizzato e personalizzante. Insomma, una scuola che sia non un «setaccio» che filtra le persone in base a standard astrattamente definiti uguali per tutti, ma «lievito» delle eccellenze di ciascuno. Nel senso di adoperare i talenti di ciascuno come la leva di Archimede per far entrare tutti, nessuno escluso, in modo attivo nel mondo, nella società, nelle professioni.

E se nell'aprile scorso l'autore aveva colto l'improvviso arrivo del mostriforme ospite come l'occasione per proporre una *scholé* estiva giornaliera, che avrebbe potuto anticipare i problemi che a settembre infatti tutta la scuola si è trovata a fronteggiare e che è invece divenuta l'ennesima occasione perduta, ora essa si fa idea-guida e sfida culturale da estendere, per i prossimi decenni, a tutti i processi di cambiamento necessari per il modello scuola.

È questo il cuore della *pars costruens* del volume. *Scholé*, in ultima analisi, non solo come misura contingente e straordinaria, ma come una sorgente generativa e prospettica per reinventare tutto un sistema ormai imbolsito e incapace di trasformare le sfide della globalizzazione, delle

migrazioni, delle tecnologie digitali e, solo da ultimo dalla pandemia, da avversità in opportunità per la giustizia educativa e culturale. Certo, il modello della *scholé* è un compito che non può essere delegato alla scuola soltanto, che, per avere successo, deve dunque abbattere i muri che la dividono dal territorio che la circonda. Per questo una scuola che voglia ispirarsi al concetto di *scholé* deve essere aperta e inserita nel mondo e nel sociale, con laboratori che favoriscano le affinità di apprendimento e le esigenze di approfondimento degli studenti. Una scuola che sia momento di sperimentazione tra formale e informale, che sia circuitazione tra studio e lavoro, tra spazi della didattica e nuove forme di apprendimento e di socializzazione.

È in questo paradigma che gli insegnanti scoprono un rinnovato ruolo. A loro, alle politiche di reclutamento condotte negli ultimi decenni, a una ripensata formazione iniziale e alla «magisterialità» come valore ineliminabile il volume dedica le sue pagine conclusive. Una carriera, quella docente, che nella nuova scuola va articolata e composta come una professione a sviluppo crescente, un carriera basata sull'apprendistato formativo, sulla cooperazione e sulle competenze. In questo senso, propone un percorso per il piano di studi di una nuova formazione dei docenti, che sia abilitante all'insegnamento e alla cui conclusione, dopo l'iscrizione ad un albo professionale di una delle Regioni d'Italia, gli insegnanti possano partecipare a concorsi locali, banditi dalle reti di scuole sulla base delle norme generali emanate a livello nazionale.

Tale organico sistema di formazione iniziale dei docenti deve, dunque, nella prospettiva dell'autore, mirare a tre principali e qualificanti obiettivi di natura pedagogica: un orientamento vocazionale precoce; l'autenticare nel tempo tali «vocazioni magistrali» attraverso adeguate, specifiche e progressivamente più ampie esperienze di «apprendistato» formativo sui problemi dell'insegnamento, fino al compimento di una professionalità pedagogica; e, infine, la necessità

di costruire una vera e propria carriera docente, dove gli insegnanti, una volta chiamati e inseriti nelle scuole, vengano premiati, non solo con i meri scatti di anzianità, uguali per tutti o a premi *una tantum*, ma anche con la incentivata possibilità, per chi lo desidera, di integrare o cambiare carriera, di passare dalla scuola all'impresa o ad altre istituzioni dello Stato o della società civile (e viceversa).

Insomma, così facendo, conclude il volume, si andrà oltre la contingenza e l'urgenza dettate dalla pandemia e si avrà non solo una rinnovata sinergia

tra scuola in presenza e scuola a distanza – entrambe con nuove forme rispetto a quelle a cui siamo stati abituati –, ma anche la riconquista da parte della scuola del proprio protagonismo sociale. Una scuola riconosciuta come competente e tecnicamente attrezzata. Una scuola che sia davvero un asset decisivo per il Paese.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

M.T. Moscato, *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e opportunità*, Marcianum Press, Venezia 2020, pp. 240.

Il testo di Maria Teresa Moscato prende le mosse da un'analisi pedagogica dell'esortazione apostolica *Amoris Laetitia* (AL) di Papa Francesco, analisi che costituisce la struttura/ossatura di tutto il testo, ma – come l'Autrice sottolinea fin dall'introduzione – la ricchezza intrinseca del testo papale l'ha in qualche modo "costretta" a mettere in campo il frutto di quarant'anni di esperienza come docente universitaria, formatrice e consulente, particolarmente attenta ai temi della pedagogia della famiglia. L'attenzione che AL dedica alla cura pastorale anche delle famiglie ricomposte, apre ampi spazi e offre potenti suggestioni per una vera e propria "pedagogia del conflitto coniugale" che – come anche il documento papale – non viene offerta solo ai credenti, ma a tutti coloro che sono disponibili a lasciarsi sollecitare da riflessioni indubbiamente profonde.

Il testo propone, come chiave di lettura di AL, alcuni dispositivi concettuali che hanno forti valenze psico-pedagogiche: un'educazione complessiva ad un amore "gioioso" rappresenta il punto di riferimento per tutti i lettori, sia che si tratti di pastori/educatori che sono chiamati a prendersi cura delle persone che vivono le relazioni coniugali (anche in condizione di fragilità), sia che si tratti degli stessi coniugi che sono chiamati a vivere tale gioia, anche quando non sembra risplendere in tutto il suo vigore. Ai pastori e alla comunità cristiana tutta è rivolta l'esortazione a "proteggere il grano", piuttosto che preoccuparsi di estirpare la zizzania... con tutto ciò che comporta, un'esortazione del genere, in rapporto a coloro che vivono una situazione di irregolarità o di conflitto coniugale. In tutto il testo di Francesco, la Moscato coglie una "pedagogia della concretezza", mirante a valorizzare i dinamismi concreti che psicologicamente caratterizzano le relazioni interpersonali, con i loro

momenti di gioia e di fatica. L'idea che l'inno paolino alla Carità (1 Cor, 13) si possa leggere in relazione alle "forze dell'io", che caratterizzano concretamente una relazione amorosa, e non solo in riferimento ai frutti dello Spirito Santo riferiti alla terza delle virtù teologali, può essere un esempio paradigmatico di tale pedagogia della concretezza.

La Moscato valorizza in modo esplicito i numerosi passaggi di AL in cui il papa si sofferma a descrivere dinamismi di tipo psicologico che, nelle relazioni di amore adulte, possono dipendere da carenze maturative che hanno una radice educativa (AL nn. 239-240), ma anche il bisogno di evoluzione e "sviluppo maturativo" (tipico dell'adulto) che deve avvenire all'interno della vita coniugale (AL n. 218), che si configura come una vera e propria "sfida pedagogica" per tutti coloro che hanno occasione di incontrare o anche di accompagnare il percorso degli sposi. A tal riguardo, precisa opportunamente la Moscato: "nel giudizio del Papa, l'immaturità dell'amore fra i coniugi diventa progressivamente causa di crisi e di rottura del legame coniugale". Molto interessante la "doppia lettura" che l'Autrice propone di alcuni autori di scuola neofreudiana (Fromm, Erikson e Maslow), di cui – da un lato – utilizza gli strumenti concettuali per leggere gli insegnamenti di papa Francesco, ma – dall'altro lato – di cui sottolinea la formazione spirituale di matrice ebraica che, seppure laicizzata, conserva un immaginario di riferimento che si è formato su basi bibliche, che li rende felicemente compatibili con un'antropologia spirituale e religiosa. Molto concreta e, potremmo dire, "toccante", la descrizione dei dinamismi che si potrebbero generare in una relazione in cui operi un "io invidioso", che rischia di minare le basi di una relazione coniugale anche apparentemente serena. Anche la descrizione dei dinamismi della

“amabilità” (capacità di rendersi amabili attraverso un rispetto affettuoso) supera un certo tipo di retorica dell’oblatività che è spesso presente in testi di matrice cattolica.

Particolarmente illuminante è la lettura psicologica delle radici di alcune situazioni di sofferenza, per cui – nota Moscato – “molti conflitti coniugali cui oggi si assiste nascono dalla esasperazione di relazioni *fusionali*, che prima o poi giungono al loro punto di rottura, lacerate da risentimenti reciproci e dal bisogno, infine percepito, di essere ed esprimere se stessi autonomamente”. Non è difficile individuare le matrici educative di tali situazioni, anche a partire dalla precocità della vita sessuale giovanile, che favorisce lo sviluppo di legami *fusionali* in cui si genera un’illusione di intimità a cui non corrisponde la profondità di una relazione saggiamente costruita insieme. Lo stesso si potrebbe dire del modo in cui viene colto e commentato il testo, molto saggio e profondo, di AL in cui si parla dell’ira, che può prendere forma nella quotidianità di una vita coniugale in cui il bisogno di appagare il proprio lo prevalga sulla capacità di accettare l’altro per quello che è, ed a fronte della quale risuona con grande saggezza l’esortazione paolina: “non tramonti il sole sulla vostra ira”, che trova la sua applicazione più pertinente proprio nel cuore dei dinamismi della vita coniugale. In tutto questo risulta centrale una *pedagogia del perdono*, che non è semplicemente un appello al perdono cristiano, ma passa attraverso la capacità di perdonare profondamente se stessi, per potersi disporre ad un perdono autentico dell’altro. Tutto questo si confronta con uno dei paradossi della cultura odierna, per cui – soprattutto nei giovani – sembra mancare in larga misura il *senso del peccato*, mentre sono molto presenti e pervasivi dei *sensi di colpa* che divengono sorgente di energie negative all’interno delle relazioni. Le forze positive che sostengono sia questa pedagogia del perdono, sia una sana e buona relazione coniugale (non è detto che tutte le

relazioni sfocino in un conflitto o una rottura) sono la fiducia e la speranza, termini evidentemente centrali nel lessico paolino, come pure la sopportazione (la carità “tutto spera e tutto sopporta”), che rappresenta un’indicazione di grande concretezza, per chi ha esperienza di vita coniugale. Una pazienza tenace, che sopporta le fatiche del quotidiano, in virtù di una fiducia e di una speranza che non vengono meno, rappresenta certamente il messaggio educativo più forte e concreto.

Di peculiare interesse è la riflessione che viene fatta sul capitolo 7 dell’AL, che viene esplicitamente dedicato ai temi educativi, e che la Moscato rilegge alla luce di alcune consapevolezze del dibattito pedagogico attuale. Caposaldo della sua argomentazione è la considerazione per cui la condizione necessaria (anche se non sufficiente) per i processi di formazione in età adulta è la conquista di una soglia di autonomia personale, che verosimilmente si realizza tra la tarda adolescenza e gli inizi della giovinezza, una stagione della vita in cui si colloca anche quella che il Papa definisce “la danza dell’amore”, che quindi ha riflessi molto importanti nella costruzione dell’identità stabile della persona adulta. In tale delicato periodo della vita è importante acquisire progressivamente la capacità di fare un uso retto e responsabile della propria libertà, sfida educativa – questa – sempre più ardua in un tempo che tenderebbe a dare per scontata una libertà senza regole; e per una generazione che sembra voler crescere senza “né padri, né maestri” e condurre un’esistenza “errabonda”, da un’esperienza all’altra, con la postura mentale di collezionisti di sensazioni, piuttosto che di pellegrini in viaggio verso una meta. Illuminanti, in tale prospettiva, le riflessioni sulla funzione maturativa che possono avere le varie forme di “identificazione reciproca” che si realizzano tra i partner di una relazione amorosa, che comportano il superamento di forme più infantili di “identificazione fusionale” (fisiologicamente transitorie): i partner possono,

in tal modo, agire alternativamente l'uno per l'altro come "specchio" dell'io e "principio di realtà", iniziando a costruire una dinamica che sarà molto importante per la relazione coniugale matura. Importante è l'atteggiamento dei genitori, a cui competono responsabilità educative specifiche per tutto l'arco dell'età evolutiva, ma che specialmente nel momento in cui i figli iniziano ad affacciarsi all'esperienza dell'amore hanno il compito non solo di contenerli o guidarli, ma soprattutto di testimoniare fattivamente un amore rispettoso, tale da rigenerare – a sua volta – la capacità di amare in modo rispettoso. Molto interessante anche la riflessione sull'attivismo pedagogico cristiano che si coglie in AL, 264 e si traduce in indicazioni molto concrete sia sull'approccio induttivo all'educazione morale, sia sull'importanza di consolidare abiti morali positivi (virtù) apprendendoli "per immersione" nella concretezza del contesto educativo familiare. Le funzioni educative dei genitori vengono approfondite attraverso intriganti metafore tratte dalla narrazione del Pinocchio di Collodi, secondo uno stile che l'autrice ha già sviluppato in altri suoi volumi (cito tra tutti: *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia).

L'educazione sessuale è oggetto di attenzione esplicita in AL (nn. 280-286) e la Moscato inquadra tali riflessioni in un orizzonte pedagogico più ampio, che vada oltre la denuncia della banalizzazione dell'educazione sessuale nelle prassi oggi più diffuse (specialmente nelle scuole), per mettere in guardia contro i rischi di alcuni atteggiamenti che possono mettere radici profonde nelle persone, come quel narcisismo aggressivo che incoraggia l'adolescente "a utilizzare l'altra persona come oggetto di esperienze per compensare carenze e grandi limiti": si tratta di passare – nota Moscato – dalla logica del "non posso fare a meno di lui/lei" alla logica del "ho scelto lui/lei come compagno di vita", il che suppone un lavoro educativo profondo, soprattutto in famiglia. Condizione per

un incontro proficuo con l'intimità di un'altra persona è la capacità di "reggere" la propria solitudine, in un rapporto maturo con se stessi e con gli altri: alle radici di molte crisi coniugali vi è un rapporto di tipo fusionale, spesso accompagnato da una "idealizzazione" (di sé e dell'altro), a cui segue una immancabile delusione, con tutti gli strascichi che comporta.

L'educazione sessuale, anche nei contesti ecclesiali, non si dovrebbe configurare come una semplice trasmissione di contenuti culturali o un "indottrinamento", ma dovrebbe favorire nuove sintesi soggettive, a partire dalla personale consapevolezza delle rappresentazioni indotte, che ciascuno respira nel mondo culturale in cui è immerso. Ciò comporta una grande duttilità mentale da parte degli educatori, la capacità di esercitare un ascolto attivo e rispettoso delle sensibilità dei giovani, senza avere fretta di stigmatizzare nulla. Questo non significherà accettare supinamente qualsiasi posizione, ma significherà sapersi "incarnare" nelle situazioni (anche di difficoltà, come nel caso dei conflitti coniugali) per portare una certa saggezza educativa e formativa nel cuore dei mondi vitali delle persone, in sintonia con quanto afferma papa Francesco in AL, 267. Particolarmente importante e delicato è questo dialogo nei momenti di formazione specifica, come i corsi per fidanzati, che vedono spesso persone che si accostano al sacramento del matrimonio con alle spalle vissuti complessi, di cui sarebbe importante farsi carico sul piano formativo.

Allo stesso modo sarebbe importante che – sullo sfondo di un forte individualismo in cui siamo immersi – ogni persona maturasse la consapevolezza del carattere profondamente strutturante dei legami familiari, che ci accompagnano dalla culla alla tomba e che si configurano come realtà strutturalmente "solidali" che lo si voglia oppure no. Si tratta di una consapevolezza che dovrebbe prendere forma in modo talmente profondo da "resistere" anche alle temperie delle varie tipologie di conflitti coniugali,

compresi quelli più accesi che possono culminare con una separazione. In tale scenario si collocano le difficoltà che derivano da progetti di vita di coppia che – in un modo o nell’altro – chiudendosi nella prospettiva del cosiddetto “amore romantico”, non comprendono nel proprio orizzonte l’idea di “fare famiglia”. Le coppie dunque non si preparano a questo, e talvolta si trovano ad essere “di fatto” delle famiglie (per l’arrivo di un figlio) senza avere progettato e costruito tale prospettiva. Si tratta di rapporti che vivono per un certo tempo più nella “nostalgia” del ricordo del loro inizio, che per un’effettiva evoluzione maturativa tipica dei rapporti adulti.

La parte dedicata alla cura dei figli nel contesto dei conflitti coniugali trova minori punti d’appoggio nel testo di AL, dato che il Papa non affronta questo tema specifico. L’analisi della Moscato tuttavia si colloca pienamente nello spirito di AL, anche attraverso una serie di interrogativi che coinvolgono le responsabilità dell’intera comunità cristiana. In questo contesto ritorna il senso dell’esortazione di Francesco a “proteggere il grano”, piuttosto che affannarsi ad estirpare la zizzania, il che vale soprattutto per l’importanza di recuperare le persone che vivono la ferita di un conflitto coniugale (genitori e figli) e favorire un loro riavvicinamento alla pratica religiosa. Particolarmente significativa la sottolineatura del senso di “irrelevanza esistenziale” (aggravata dall’impossibilità di intervenire/decidere nel conflitto genitoriale) che sperimentano i figli di genitori in conflitto, al di là di azioni “compensative” (pedagogicamente deleterie) che si traducono nel colmarli di attenzioni e regali, facendo di tale azione un nuovo motivo di competizione/conflitto tra i genitori e le loro famiglie d’origine. Parimenti meritano attenzione, sul piano educativo, le varie modalità con cui si possono “ricomporre” nuove compagini di tipo familiare, con l’inserimento di nuovi partner o soggetti terzi a “geometrie variabili”, e con la possibilità di andare incontro a nuovi conflitti e nuove forme di senso di

marginalità che i figli possono sperimentare. Vi sono poi veri e propri errori educativi che – anche negli ambienti ecclesiali – si possono commettere con i figli di famiglie ricomposte, che comprensibilmente si affeziono ai nuovi compagni di vita del genitore con cui vivono, e certamente non desiderano assistere ad un altro naufragio coniugale, né percepire – nei luoghi dove si forma la loro identità cristiana – un senso di condanna per i loro genitori e per i nuclei familiari dei propri affetti. Sul piano educativo, formativo e di accompagnamento delle famiglie, è importante riuscire a portare i coniugi in conflitto a fare propria l’esclamazione che leggiamo nel primo libro dei Re, a proposito del giudizio di Salomone: “Per pietà mio signore, dà pure il bambino a lei, ma lascialo vivere!” (I Re, 3, 26); è solo con questo grido che la vera madre si rende riconoscibile, ma anche – fuor di metafora – che assume le responsabilità genitoriali, pur in una situazione di contesa e di conflitto. I risvolti simbolici di tale immagine vengono sviluppati sul piano pedagogico, anche a partire dall’esperienza dell’uso di questa immagine in attività formative.

Il capitolo conclusivo è dedicato al “futuro oltre il conflitto”, e può essere considerato un saggio di *Pedagogia della riconciliazione*, dando a questo termine il suo profondo significato umano e cristiano. Al di là della possibilità di un’eventuale riconciliazione piena tra i coniugi in conflitto, è sempre necessario tenere sullo sfondo di qualsiasi azione una logica di riconciliazione: con se stessi, con il coniuge con cui non è più possibile una riconciliazione piena (ma è sempre possibile un’attenuazione del conflitto), con i figli ed i vissuti che questi hanno – per qualsiasi ragione – interiorizzato. La pedagogia della riconciliazione – scrive Moscato – trova conferma anche nell’atteggiamento che il papa chiede alle comunità cristiane: non condannare, ma cercare di accogliere, accompagnare, reintegrare anche in una “comunione imperfetta” tutti coloro che sinceramente lo desiderano. A tale esortazione l’educatore aggiunge la consapevolezza della

necessità di accompagnare ciascuno in modo che questi non si senta “sbagliato”, ma piuttosto si percepisca come una persona “in cammino”.

Il testo, oltre che dalla lunga esperienza accademica e dall'autorevolezza scientifica dell'Autrice, è particolarmente impreziosito dalle numerose citazioni di colloqui individuali con persone coinvolte in conflitti coniugali, raccolte nel corso degli anni, grazie ad un'attività di “counseling” pedagogico svolta sia a livello informale, sia in modo più sistematico. Per queste

ragioni il volume è certamente adeguato sia alla formazione di educatori e docenti nell'ambito dei percorsi accademici (compresi gli ISSR, per la formazione degli insegnanti di Religione, ai quali ultimi è particolarmente consigliata la lettura di questo libro), ma anche per la formazione dei pedagogisti professionisti, che possono trovare in molti passaggi del volume sia dei “casi” con cui confrontarsi, sia delle indicazioni molto puntuali e di grande saggezza per il loro lavoro.

ANDREA PORCARELLI
University of Padova