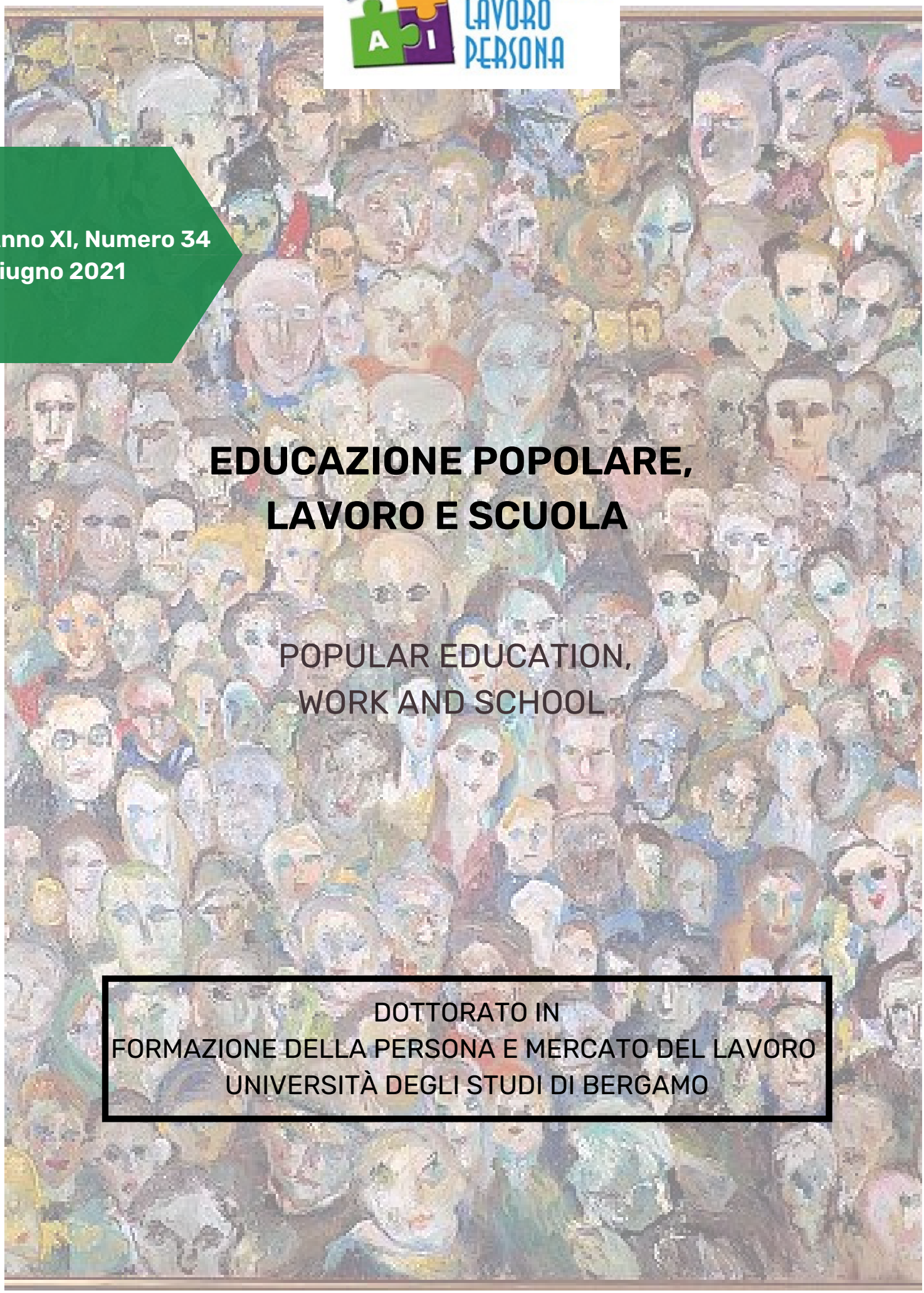
Rivista
FORMAZIONE LAVORO PERSONA



Anno XI, Numero 34
giugno 2021

EDUCAZIONE POPOLARE, LAVORO E SCUOLA

POPULAR EDUCATION, WORK AND SCHOOL

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

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review

Rivista
FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XI, Numero 34 – Giugno 2021

EDUCAZIONE POPOLARE, LAVORO E SCUOLA

POPULAR EDUCATION, WORK AND SCHOOL

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

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, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Alice Locatelli, 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 quattro.

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. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee
Introduction. Popular education and training in contemporary societies
(A. Potestio) 5

Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA
Popular education and Adult Education. The CPIA role
(F. Bochicchio) 20

Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità
Paulo Freire and popular education: community education perspective
(N. Valenzano) 36

Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa
The emancipatory potential of the transformative research
(A. Romano) 51

La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare
Freedom as a goal and instrument of popular education
(A. Priore) 67

Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente
Educational processes, people, culture. Pedagogical reflections towards living democratically present day
(V. La Rosa) 77

La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: per una scuola «autenticamente» popolare nel segno di Giuseppe Lombardo Radice
The dissemination of the Agazzi method in Tessin from the 20's and the 30's: for an «authentic» popular school in the wake of Giuseppe Lombardo Radice
(E. Scaglia) 90

Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano negli anni Venti e Trenta del Novecento
Giuseppe Lombardo Radice and the pedagogical group in Brescia in the 20's and 30's of the twentieth century
(E. Conte) 110

Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto
Work and popular education. A comparison between Pestalozzi and Kerschensteiner
(P. Bertuletti) 126

RECENSIONI

F. Cambi, *Scuola e Cittadinanza. Per la formazione etico – politica dei giovani*
(C. Locatelli) 145

M. Fiorucci e D.R. Sardelli, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*
(L. Stillo) 148

S. Calaprice, *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*
(A. Valerio) 150

M. Aglieri, A. Augelli (eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*
(E. Di Canio) 152

Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee

Introduction. Popular education and training in contemporary societies

Andrea Potestio

Un possibile rilancio dell'educazione popolare in prospettiva pedagogica

Questo numero monografico della Rivista *Formazione, Lavoro, Persona* dedicato al tema *Educazione popolare, lavoro e scuola* non si ripropone di ripercorrere le tappe o le principali linee della storia dell'educazione popolare in Italia o in Europa, contestualizzando e ricostruendo fenomeni concreti e particolari forme di ciò che può essere definito "educazione popolare" [1]. Al contrario, la prospettiva di questa pubblicazione è resistere alla tentazione di considerare l'educazione popolare una categoria del passato e guardare all'attualità e al significato che, ancora oggi, questa idea può avere nel descrivere, comprendere, interpretare e orientare i processi educativi e formativi delle società contemporanee.
L'interrogativo che ha ispirato il presente numero della Rivista si sofferma sulle ragioni che hanno portato l'educazione popolare, forse a causa dell'eccessiva ampiezza semantica che la contraddistingue o per il venir meno nelle società attuali della rigida suddivisione in ceti o classi, a diventare una categoria che non sembra più in grado di interpretare i fenomeni educativi e formativi contemporanei. Allo stesso tempo, la finalità è dimostrare – ciò che solo in parte i saggi qui raccolti riescono a compiere – che l'idea di educazione popolare dica qualcosa di eccedente rispetto a ogni altra espressione sull'educazione degli adulti, sull'inclusione, sulla marginalità o sulla formazione continua. Un qualcosa che consente di pensare questa idea e la sua storia, utilizzando una categoria crociana, come contemporanea[2], in rapporto costante con la vita e come un "focolaio di esperienza"[3] che, ancora oggi, può aprire prospettive di interpretazione e di trasformazione del presente per il sapere pedagogico. Ma cosa significa che l'idea di educazione popolare interroga e apre prospettive di ricerca per il sapere pedagogico, mettendo in atto aspetti che caratterizzano la struttura epistemologica della pedagogia? La risposta sintetica a questo quesito, che attraversa – se pur a tratti - i saggi della pubblicazione, è che l'educazione popolare sottolinea la prospettiva idiografica[4] e la tensione trasformativa della pedagogia.

In ambito pedagogico, l'educazione del popolo verrebbe a indicare un processo ampio – che di volta in volta nella storia si è identificato, se pur parzialmente, con i fenomeni di nazionalizzazione o di emancipazione – in cui i singoli soggetti riescono a manifestare, al meglio, le proprie potenzialità attraverso le relazioni che costituiscono l'orizzonte di potere organico, plurale e flessibile che chiamiamo popolo. Se la pedagogia, seguendo la riflessione di Bertagna, «non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre, almeno due soggetti dell'educazione e/o della formazione, tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio»[5], la prospettiva di questo sapere non interroga l'educazione popolare come evento o come fenomeno che è accaduto o che accade nella società, ma come trasformazione che coinvolge, sempre in modo singolare e irripetibile, almeno due soggetti. Non si tratta quindi di descrivere, in prospettiva sociologica, i processi educativi che appartengono a un'identità collettiva che chiamiamo popolo. Nemmeno, ci si sofferma sulle dinamiche psicologiche che determinano la possibile appartenenza di un singolo a una comunità o società. Il peculiare sguardo della pedagogia, se non vuole tradire la sua finalità di *agogé* ascensionale che tende a far manifestare le potenzialità inespresse del singolo, non può che studiare l'educazione popolare come un processo in cui il singolo si forma e si educa (viene formato ed educato)[6] riconoscendosi in relazione con altri (popolo) che, se non attuano strategie educative/formative autoritarie e dispotiche[7], hanno la possibilità di spingerlo a manifestare pubblicamente, trasformandosi, le sue potenzialità ancora inespresse. Indagare l'educazione popolare in prospettiva pedagogica significa, quindi, analizzare i processi educativi/formativi che consentono a un singolo di manifestare una potenzialità che gli appartiene e lo porta a realizzare un'azione pubblica, ossia che possa essere riconosciuta come di interesse e utilità da una parte, sempre più ampia, della comunità/società con la quale si relaziona. La dimensione pubblica dell'agire di un singolo a partire dalle trasformazioni prodotte da relazioni educative/formative caratterizza l'ambito peculiare dell'educazione popolare.

Tre sembrano essere le conseguenze principali che derivano da questa impostazione di educazione popolare in prospettiva pedagogica. La prima concerne che l'educazione del popolo, se è realmente tale, deve prevedere la valenza sia soggettiva, sia oggettiva del genitivo. Infatti, non si può pensare l'educazione del popolo solo come un processo intenzionale di una sua parte (*élite*) che interpreta la parte restante come oggetto di strategie educative, ma deve realizzarsi, il più possibile, come un processo soggettivo di tutti, o del massimo numero possibile degli individui che vi si riconoscono. Insomma, l'educazione popolare è sempre anche formazione (*Bildung*) popolare, ossia indica anche

la capacità di ogni individuo di manifestare la forma che gli è propria attraverso azioni pubbliche che abbiamo un interesse comune e riconosciuto.
La seconda conseguenza riguarda la necessità di riaffermare e consolidare il legame tra antropologia ed etica all'interno dell'idea di un popolo che vuole essere protagonista della propria educazione e formazione. Gatti sottolinea che nella modernità si è prodotto un paradosso, a partire dalle riflessioni di Machiavelli, attraverso il pensiero politico di Rousseau, di Locke e di Hobbes, che ha generato una rottura tra la concezione di uomo e le norme etiche e politiche che si vogliono proporre: «da una parte, una tavola di valori e di pratiche virtuose raccomandate a chi intenda imitare gli antichi e impiantare, ammesso che sia ancora possibile, un ordinamento repubblicano; dall'altra parte, invece, ci si presenta un resoconto della natura umana consapevolmente opposto a quello che autorizzava la posizione di questi valori e di queste pratiche di vita»[8]. Secondo il filosofo politico, il paradosso della modernità consiste nel voler proporre valori etici classici come bene comune, giustizia, solidarietà per la formazione di un'idea di popolo, pur sostenendo il venir meno dell'idea positiva e teleologica della natura umana di impostazione aristotelica (*zoon politikon*) e, successivamente, tomista (*animal sociale et politicum*). Nella concezione dei moderni, l'uomo perde la sua natura teleologica e, di conseguenza, diventa necessario per chi governa – seguendo l'argomentazione di Machiavelli - «presupporre tutti gli uomini rei, e che li abbiano sempre a usare la malignità dello animo loro»[9]. Ne consegue, secondo Gatti, «che il popolo dei moderni non può che apparire una mera astrazione oppure un'entità generata da un'impressionante semplificazione semantica»[10]. E si potrebbe aggiungere che l'educazione popolare non può che trasformarsi in uno strumento di accrescimento del consenso e di costruzione del controllo da parte di chi, di volta in volta, gestisce la sovranità. Se l'idea di un paradosso della modernità descrive, sicuramente, un aspetto della modernità da prendere in considerazione, essa non deve essere assolutizzata, come può essere dimostrato per esempio nel pensiero di Rousseau[11], in quanto elementi teleologici, idee di libertà e responsabilità continuano a mantenere un ruolo e un significato – sempre da esplicitare e interrogare – anche in diverse antropologie moderne. Per i fini della nostra argomentazione, risulta importante la sottolineatura di Gatti ad indagare e approfondire costantemente la connessione tra visione dell'uomo e idea di educazione popolare, come categoria in grado di leggere, ancora, i fenomeni educativi/formativi contemporanei.
La terza conseguenza di un'intepretazione pedagogica del tema dell'educazione popolare riguarda il significato del principio dell'alternanza formativa. Se la finalità dell'educazione/formazione popolare consiste nel promuovere le condizioni che portano ogni individuo a riconoscere la propria essenza relazionale positiva (antropologia) e a

realizzare intenzionalmente azioni pubbliche, questa forma di educazione/formazione non può che realizzarsi attraverso il principio dell'alternanza formativa. Un principio che, favorendo lo sviluppo integrato tra le dimensioni che costituiscono ogni singolo uomo (corpo-mente, esperienza-riflessione, pratica e teoria), teorizza la mancanza di gerarchia tra questi aspetti e il valore formativo delle diverse esperienze, culture, tradizioni e istituzioni che hanno consentito lo sviluppo dei legami umani [12]. Infatti, se pedagogicamente si intende l'educazione popolare come il processo in grado di portare i singoli a utilizzare, nel modo più intenzionale, attivo e consapevole possibile, a partire dalle esperienze che li costituiscono, la propria potenzialità di agire pubblicamente, risulta evidente che ogni tradizione (manuale, empirica, professionale, teorica, culturale, politica), a cui viene riconosciuta una funzione pubblica, costituisce un aspetto dell'idea stessa di popolo e non può essere esclusa dal processo educativo e formativo. Per questa ragione, il seguente numero della rivista ha provato ad analizzare pratiche, abitudini, tradizioni, istituzioni formative, attività lavorative, paradigmi teorici che, in prospettiva pedagogica, consentono di rilanciare l'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee.

Una possibile lettura dei saggi

Sono tre le modalità più significative di indagare l'idea di educazione popolare che sembrano emergere in questo numero monografico, mantenendo una prospettiva tipicamente pedagogica sul tema: l'approfondimento di peculiari forme educative contemporanee che possono essere lette come strategie di educazione e formazione popolare; l'analisi di paradigmi e categorie che appartengono o rendono più chiara la manifestazione dell'educazione popolare nella contemporaneità; l'indagine sul pensiero di autori della nostra tradizione, per mostrare le profonde radici e l'attualità dell'educazione popolare.
La prima modalità è presente, in particolare, nei saggi di Bochicchio, *Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA* e di Valenzano, *Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità*. Bochicchio approfondisce la funzione dei Centri provinciali per l'Istruzione per gli adulti (CPIA)[13], che sono stati costituiti dal D.P.R. n. 263 del 2012: «i percorsi di istruzione organizzati dai CPIA sono rivolti a adulti e giovani (compresi migranti) che hanno compiuto il sedicesimo anno, anche di cittadinanza non italiana. Soggetti che intendono colmare situazioni di svantaggio, migliorare la propria condizione sul piano linguistico, culturale, professionale e dell'integrazione sociale all'interno della comunità»[14]. Perché le strategie e le funzioni

dei CPIA possono essere descritte attraverso l'idea di educazione popolare? Secondo la ricostruzione del testo, perché assumono una valenza pubblica che, a partire da un'analisi dei bisogni, delle fragilità e delle lacune di istruzione di giovani e di adulti, ha la finalità di integrare queste persone nella società sia come cittadini, sia come esseri umani.

Non è irrilevante la sottolineatura che, secondo la norma, i percorsi progettati dai CPIA sono rivolti anche a persone straniere e migranti. Infatti, la dimensione popolare che Bochicchio evidenzia in queste istituzioni, riprendendo anche la lezione di Dewey, non è solo volta all'inclusione della persona e alla costruzione di un buon cittadino, ma anche, sempre, alla formazione di sé, come uomo capace di vivere e generare legami democratici: «esperienze dove la funzione sociale e individuale dell'educazione si esprime come direzione dell'esperienza, come crescita dell'individuo, e come partecipazione democratica alla vita di comunità»[15]. Ecco che emerge la dimensione idiografica della prospettiva pedagogica. Una dimensione che non nega la valenza sociale dell'educazione popolare, ma che afferma che, per sviluppare un reale processo educativo/formativo, è necessario soffermarsi sull'apprendimento del singolo e sulle trasformazioni che consentono a ogni individuo di manifestare le proprie potenzialità. Proprio la categoria di educazione popolare, se considerata nella sua complessità a partire da uno sguardo pedagogico, evidenzia che il processo educativo/formativo di costituzione di un popolo non può che partire dal singolo, non solo come "educazione alla cittadinanza", accettazione delle norme e dei valori di una tradizione esistente o processo di nazionalizzazione del popolo, ma anche come formazione di sé e capacità di mostrare le potenzialità necessarie per trasformare in meglio, attraverso il confronto democratico, i legami sociali. Riprendendo la riflessione dell'*Émile* di Rousseau, che in parte disarticola la rigida impostazione del *Contrat social*, la finalità dell'educazione/formazione in ambito sociale non può che essere quella di promuovere «un amabile straniero»[16].

Interpretati attraverso l'idea di educazione popolare, i CPIA mostrano anche una dimensione – direi quasi strutturale – eterodiretta, che consiste nel considerare le persone a cui offrire i propri percorsi come una parte "mancante" e "debole" della società, che presenta bisogni che devono essere colmati (un titolo di studio, una lacuna formativa, una difficoltà linguistica). Come sottolinea Bochicchio l'accentuazione di questo aspetto spinge a far affiorare «il desueto paradigma oppositivo tra classi dominanti e dominate, che sul piano dell'educazione finisce col richiamare la "teoria dei due popoli"»[17]. Un paradigma che agisce, nelle società contemporanee, non sempre in modo evidente e dichiarato come, per esempio, nelle teorizzazioni del fordismo[18], ma che, a volte, si insinua nei pregiudizi e nelle pratiche anche di coloro che si occupano di

educazione e formazione. Un paradigma che tende a separare tra *élite* e volgo, cultura e lavoro, teoria e pratica e che anche nei percorsi del CPIA può manifestarsi in sintomi evidenti, come «la difficoltà di allineamento tra domanda e offerta»[19] o la mancanza di «competenze andragogiche»[20] in poco meno della metà del campione degli insegnanti intervista dei CPIA liguri.
Se la dimensione eterodiretta è ineliminabile nei processi educativi in generale, e a maggior ragione in quelli con valenza sociale, la prospettiva pedagogica può esercitare una funzione di riconoscimento e di sorveglianza su aspetti che rivelano una presenza eccessiva del paradigma separativo e sugli effetti di una passivizzazione dell'idea di popolo (adulto, soggetto vulnerabile o da integrare) che si vuole formare. In questa direzione, l'attenta riflessione pedagogica di Bochicchio sui CPIA coglie nell'analisi dei bisogni uno snodo centrale per sottolineare la valenza proattiva e formativa di questi percorsi: «il bisogno di formazione è indagato in una direzione duplice, sull'evidenza che esso può essere originato tanto da una mancanza quanto da una aspettativa che l'adulto è interessato a soddisfare»[21]. Il bisogno è inteso non solo come una mancanza o lacuna rispetto a una norma decisa da una determinata cultura pubblica o nazionale, ma anche come un orizzonte ampio di aspettative, desideri e potenzialità che appartengono al singolo e che costituiscono la sua esperienza, il suo vissuto e la tradizione da cui proviene. La dimensione popolare dell'educazione/formazione si manifesta, qui, nel sapere ascoltare e valorizzare l'esperienza e la tradizione che la singola persona rappresenta, cercando di far sì che possa, attraverso la realizzazione delle sue potenzialità, diventare costruttore di legami civili e democratici. Per esempio, nei CPIA può diventare strategica, per sviluppare forme intenzionali di educazione popolare, la valorizzazione dell'asse lavoro-scuola che «rimarca la duplice direzione dell'intervento formativo, che oscilla tra lo sviluppo del patrimonio sia "culturale" sia "professionale" dei soggetti»[22], e che - si potrebbe aggiungere – grazie a una piena realizzazione del principio dell'alternanza formativa sia in grado, attraverso un utilizzo consapevole degli strumenti didattici che gli sono propri (tirocini, apprendistato, laboratori), di non gerarchizzare le polarità che costituiscono l'essere umano.
Anche il saggio di Valenzano si sofferma su un particolare processo educativo attuale che può inserirsi nella tradizione popolare: l'educazione di comunità nelle aree marginali. La sfida consiste, secondo l'autore, nel «chiedere alle pratiche educative di rivitalizzare le comunità locali alpine, contrastando lo spopolamento, incentivando la dimensione inclusiva, contribuendo a sviluppare senso civico e quelle soft skill necessarie al mondo del lavoro»[23]. Non si tratta di analizzare le condizioni che rendono una comunità tale, magari distinguendola dalla società[24], ma di chiedere all'educazione la tensione

trasformativa necessaria per modificare determinate tendenze (spopolamento, disoccupazione) che rendono alcune comunità, come quelle alpine, emarginate e svantaggiate. Questo sforzo insito nell'educazione comunitaria, sottolinea l'autore, può essere considerato "popolare" in quanto riprende – e può applicare in modo costruttivo – alcuni principi pedagogici del pensiero di Freire: il metodo dell'alfabetizzazione, la dimensione politica dell'educare, la dimensione antropologica dell'educazione, l'orizzonte del dialogo, la tensione emancipativa attraverso processi di coscientizzazione. Valenzano è consapevole dei pericoli di considerare le categorie di Freire come un modello rigido da applicare ai contesti comunitari contemporanei: le differenze storiche e le trasformazioni sociali rendono impossibile proporre strategie educative analoghe a quelle freiriane e rischiano di generare «immaginari distorti e rappresentazione ingenue»[25] della comunità, magari applicando meccanicamente il dualismo oppressi-oppressori a situazioni sociali attuali, profondamente differenti rispetto a quelle degli anni Cinquanta o Sessanta in Brasile. Proprio per evitare questa possibile deriva riduttiva, Valenzano suggerisce, utilizzando la riflessione di Freire come orizzonte teorico, una direzione interessante per l'idea di educazione popolare: il porsi in ascolto e l'interpretare le esigenze e la cultura (esperienziale, tradizionale, professionale) di alcune comunità che vivono situazioni di difficoltà e di perdita della propria identità nelle società sempre più globalizzate. Ecco che l'educazione popolare può rappresentare la tensione che consente di valorizzare e far riconoscere, a partire dai processi sui singoli, le dimensioni e le esperienze che costituiscono le tradizioni di parti della società che faticano a emergere nel dibattito pubblico.

La seconda modalità di indagare l'idea di educazione popolare si concretizza nell'approfondire paradigmi e categorie teoriche che ne permettono un'attualizzazione nella contemporaneità. Romano in *Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa* analizza la valenza emancipatrice – di conseguenza popolare – dell'apprendimento trasformativo, in particolare a partire dal contributo di Mezirow: «la prospettiva trasformativa indaga come le persone possono mettere in discussione e trasformare gli schemi di significato, i codici di comprensione e interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita in ragione del complesso intrecciarsi delle esperienze di socializzazione»[26]. Emergono due aspetti interessanti per una pedagogia popolare: la dimensione singolare dell'educazione/formazione che, per essere tale, deve partire sempre dal singolo e della sua capacità di migliorarsi a partire dai vincoli e dai dispositivi contestuali, materiali e sociali che generano disuguaglianza, asimmetrie di potere, marginalità e marginalizzazione e – come nel saggio di Bochicchio – la sottolineatura che il potenziale

di trasformazione e realizzazione delle proprie potenzialità può avvenire lungo tutto il corso della vita e, quindi, anche in età adulta.
Ma sono sufficienti questi elementi per poter parlare della valenza "popolare" dell'approccio trasformativo? Romano è consapevole dell'impossibilità di trasferire un approccio, almeno originariamente volto a cogliere le trasformazioni di sé, in una prospettiva pienamente pedagogica e politica di emancipazione sociale: «trasformazione ed emancipazione non sono costrutti completamente sovrapponibili, […] si parla di ricerca trasformativa non solo quando la conoscenza favorisce lo sviluppo di una consapevolezza dei vincoli sociali e dei limiti degli attori sociali nei contesti, ma soprattutto quando consente agli attori in gioco di riconoscere il potenziale di *agency* nei contesti di vita, istituzionali, sociali»[27]. Ecco la difficile via per la pedagogia popolare che l'approccio trasformativo può agevolare. Non solo il riconoscimento di una trasformazione di sé del soggetto, ma l'avvio di un processo che porta ciascuno a essere sempre più consapevole della tradizione e delle esperienze che lo costituiscono. In questo modo, il singolo può trasformare, attraverso le proprie azioni pubbliche, almeno in parte, la realtà esterna, le istituzioni e i dispositivi nei quali si trova a vivere.
Il metodo trasformativo attraverso la costante attenzione alle modificazioni del sé e grazie a un esercizio di decentramento dai propri paradigmi ermeneutici può costituire una direzione, se pur non semplice – in quanto è sempre possibile cadere in narrazioni dualiste, separative e creatici di gerarchie che non fanno altro che generare processi di marginalizzazioni delle differenze –, per costruire le basi di una pedagogia popolare, trasformativa, partecipativa e democratica, senza «tradursi in una ricerca "partigiana" o di denuncia, ad esclusivo utilizzo di comunità marginalizzate o a rischio di oppressione, tematizzate come le sole a dover essere interessate da processi emancipativi»[28]. Infatti, l'essenza dell'educazione popolare porta con sé una dimensione universale (si potrebbe dire democratica), che riconosce la possibilità di trasformazione ed emancipazione a ogni componente della società, e non solo alle parti definite in difficoltà[29]. Per questa ragione, per potersi concretizzare e non rimanere una retorica vuota e astratta, l'educazione popolare ha la necessità di confrontarsi sia con pratiche educative/formative concrete, sia di interrogarsi costantemente sull'idea di uomo che ne costituisce la condizione di possibilità.
Sull'integrazione tra educazione popolare e antropologia riflette l'articolo di Priore, *La libertà come finalità e strumento di un'educazione popolare*. La sfera semantica della libertà è certamente ampia, complessa e rimanda ai fondamenti del pensiero occidentale che non possono, nemmeno in sintesi, essere ricostruiti in questa sede. Ma sottolineare l'intreccio tra libertà ed educazione popolare significa prendere una posizione chiara

all'interno dei possibili significati che l'educazione popolare può assumere nella contemporaneità: «il concetto di libertà […] viene assunto, nella prospettiva di una educazione popolare, in modo antinomico ad ogni funzione riproduttiva della società. L'impegno sociale di un'educazione popolare incentrata sulla libertà può rappresentare un valido motore di cambiamento della società, nella misura in cui essa si fa carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita»[30]. Si potrebbe aggiungere che questa idea di libertà non può essere pensata solo come un decidere tra varie possibilità, ma come una condizione ontologica dell'uomo. La libertà diventa una caratteristica essenziale della natura buona dell'*Emilio* di Rousseau o della possibilità di agire, che fa dire a Arendt che «gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per incominciare»[31]. Proprio la libertà intesa come possibilità dell'uomo, anche solo potenziale, di inaugurare qualcosa di nuovo e di dare avvio, a partire dall'esperienza e dalla cultura che lo costituisce, a legami sociali capaci di trasformare l'esistente è la condizione che rende possibile l'idea di educazione popolare. Riprendendo l'argomentazione di Gatti, la dimensione della libertà rappresenta la condizione antropologica che impedisce di identificare il popolo con una finzione, che può avere solo la funzione di plasmare e orientare le masse.

Questa affermazione sull'importanza della libertà come condizione della natura umana che consente di ipotizzare l'idea di educazione e formazione popolare non nasconde la forza dei dispositivi, il potere delle consuetudini e dei vincoli sociali, la riproduzione meccanica di bisogni ed esigenze, lo sviluppo di strategie di controllo e coercizione ben descritte da Foucault e le illusioni di spazi liberi che in realtà sono solo luoghi di costruzione identitaria di consenso. Tutti questi aspetti costituiscono – come sottolinea Priore - «sul versante della praticabilità della libertà […] importanti criticità che su di un piano educativo e formativo ci invitano a riflettere»[32] e rappresentano paradigmi, ideologie e limiti che, se pur ineliminabili nella loro totalità, possono essere riconosciuti, vigilati e, anche, ridimensionati. In questa direzione, l'educazione popolare non può coincidere solo con i processi di nazionalizzazione ottocenteschi o con le teorie di emancipazione di classe del Novecento – che ne costituiscono forme di concretizzazione determinate e inevitabilmente parziali -, ma rappresenta una tensione, non esauribile e sempre a venire, di ampliamento di spazi di libertà e di manifestazione delle potenzialità di ciascun essere umano nella dimensione pubblica.

Il saggio di La Rosa, *Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente* parte dal riconoscere le difficoltà e i problemi che sono emersi in diverse proposte di educazione popolare: «va infatti preso atto che la più significativa parte delle azioni intraprese a sostegno del popolo ha

guardato a quest'ultimo non solo come gruppo omogeneo cui garantire pari omogeneità linguistico-culturale, ma anche come soggetto collettivo cristallizzato nella sua funzione sociale e professionale, cui non spetta possibilità di ascesa sociale o effettiva parità di diritti, ma piuttosto l'esercizio di doveri di cittadinanza»[33]. Emerge la critica di dualismo tra *élite* e volgo e le esigenze di controllo che, come abbiamo già sottolineato, costituiscono un rischio e, forse, una polarità non completamente eliminabile nelle forme di realizzazione concrete di educazione popolare. Nonostante il tentativo, dei decenni del secondo dopoguerra, di costruire le basi di un'educazione popolare autenticamente emancipatrice attraverso, per esempio, il pensiero di Freire o le esperienze di don Milani o di Freinet, le società contemporanee – secondo la ricostruzione dell'autrice – ricadono in forme di retorica popolare, di stampo populista, finalizzate a manipolare il consenso del popolo più che a costruire spazi di manifestazione attiva e pubblica della sua cultura: «è superata la logica oppresso/oppressore, a vantaggio di letture tendenzialmente polarizzate sulla contrapposizione onesto/corrotto, massa/*élite*, governanti/governati. L'appartenenza al popolo non sembra più definirsi in riferimento al ceto o alla professione sociale, ma all'adozione di categorie di interpretazione sé/altro strutturate sull'antinomia onesto/disonesto, privilegiato/svantaggiato, ricco/povero»[34].
Nonostante questo sguardo critico sul presente – o forse si potrebbe dire meglio grazie a questo sguardo critico – La Rosa non rinuncia all'idea di educazione/formazione popolare, ma ne rilancia la valenza come strumento trasformativo per le società democratiche. Partendo dalla formazione di identità culturali e politiche, ogni singolo uomo può diventare «portatore di una individualità che possa essere ricchezza e vettore di una crescita nello spazio della socialità cui appartiene»[35]. L'educazione e la formazione popolare rappresentano così categorie utili per la costruzione di processi democratici almeno in due direzioni: la critica e la vigilanza sulle dinamiche di controllo e di manipolazione che, inevitabilmente, considerano il popolo con un oggetto da manipolare e la tensione verso la costruzione di percorsi educativi e formativi che favoriscono la «lettura delle trame e dei meticciamenti prodotti dalla cultura popolare, prendendo atto dell'infinito potenziale generativo e conoscitivo che ne deriva, dei mille rivoli di esperienze, vissuti, conoscenze che si diramano, nella consapevolezza che, in tale prospettiva, ogni distinzione tra cultura alta e cultura bassa perde la sua ragion d'essere»[36].

Il terzo snodo che il numero monografico sull'educazione popolare propone riguarda l'indagine su aspetti specifici del pensiero di autori che appartengono alla tradizione pedagogica. Naturalmente, un lavoro storico sulle radici dell'educazione popolare, anche

limitandolo al solo ambito italiano, sarebbe vastissimo e dovrebbe prendere in considerazione autori ed avvenimenti che hanno attraversato gran parte della nostra storia moderna. I tre saggi che vengono pubblicati si limitano ad approfondire alcuni pensatori della tradizione e gli effetti delle loro riflessioni sull'idea di educazione popolare passata e attuale.

Il saggio di Scaglia su *La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: per una scuola "autenticamente" popolare nel segno di Giuseppe Lombardo Radice* sottolinea l'importanza della radice popolare insita nella proposta pedagogica delle sorelle Agazzi. Una radice popolare che emerge nell'attenzione alla dimensione concreta e quotidiana del loro metodo per l'educazione infantile, in quanto sottolinea: «la centralità della relazione educativa fra educatrice e bambini e fra pari, il "fare da sé", un ambiente educativo di carattere domestico, l'utilizzo di un materiale didattico "povero" come le cianfrusaglie, la pratica del lavoro manuale come "arte delle piccole mani", le attività di vita pratica, le attività espressive e gli esercizi di "lingua parlata"»[37]. La valorizzazione formativa dell'esperienza quotidiana, del contesto famigliare e anche della dimensione manuale che ciascun bambino porta con sé costituisce lo sforzo educativo del metodo delle sorelle Agazzi. Attività pratiche come il giardinaggio, il riassetto e la pulizia dell'aula utilizzate in modo sistematico testimoniano un sforzo educativo che si basa sull'alternanza formativa e sulla profonda circolarità, non gerarchica, tra esperienza e riflessione, pratica e teoria, lavoro e studio. Una circolarità che può essere favorita fin dai primi anni e che consente ai fanciulli di riconoscere il valore delle pratiche e delle esperienze che vivono nelle proprie famiglie e di cogliere, in questa pratiche, aspetti culturali, etici e sociali sempre più ampi e raffinati in base al progredire dell'età.

Non sorprende l'interesse di importanti pedagogisti come Lombardo Radice per la diffusione tra gli anni Venti e Trenta di questo metodo nella Svizzera italiana, come testimonia, in modo accurato, il saggio di Scaglia. In particolare Lombardo Radice – alla cui figura è dedicato anche l'articolo di Conte su *Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo bresciano negli anni '20 e '30 del Novecento* – si interessa direttamente alla diffusione di questo metodo nella Svizzera italiana e, in qualità di consulente pedagogico del collegio degli ispettori, su invito del Governo cantonale, effettua alcuni viaggi ufficiali per osservare le pratiche educative che vengono realizzate. Le riflessioni di Lombardo Radice si caratterizzano: «per profondità e ricchezza delle osservazioni condotte»[38], evidenziano la diffusione dei principi dell'agazzismo nelle pratiche educative e mostrano l'attenzione dei maestri al valore delle attività quotidiane e lavorative (manutenzione delle adiacenze della scuola, sgombrare la neve, lavare e lustrare il pavimento). Attività che assumono una dimensione formativa in sé, non solo per generare buone abitudini per il futuro dei

bambini, ma anche, e soprattutto, per avviare il riconoscimento del significato del fare concreto che appartiene all'esperienza e alla cultura nella quale si vive e per iniziare a cogliere elementi di riflessione in ciò che si fa, attraverso la guida paziente degli educatori. In questa consapevolezza, vi è anche la forza emancipativa di questa proposta che non ha come finalità il mantenimento di una determinata condizione di vita, ma la costruzione delle possibilità e degli strumenti per il suo miglioramento.
L'argomentazione di Scaglia consente di dimostrare la valenza popolare della proposta agazziana proprio a partire dal tentativo di valorizzare l'esperienza dei singoli fanciulli e trasformarla, con il tempo, in ciò che Benjamin chiama "esperienza operosa"[39]. Infatti, le attività concrete, anche professionali, che i fanciulli incontrano nella vita quotidiana, perché appartengono alle consuetudini della famiglia o della comunità nella quale vivono, possono diventare un'eredità feconda se vengono riconosciute dai bambini, una volta cresciuti, come esperienze operose che consentono loro di manifestare le proprie potenzialità e di costruire un legame con la tradizione alla quale appartengono.
Naturalmente, non si può non evidenziare anche l'aspetto coercitivo ed etero-diretto presente, almeno potenzialmente, in questa forma di educazione. Un aspetto inevitabile nei processi educativi – e di conseguenza anche in quelli dell'educazione popolare –, che può concretizzarsi in imposizioni, in esigenze di controllo, in fraintendimenti e nella incapacità di far emergere, a causa di una eccessiva rigidità, le dimensioni originali e innovative dei singoli. Si può osservare che vi è, anche, una forza impositiva nella ripetizione di determinate consuetudini e attività concrete, che possono trasformarsi in pratiche addestrative, se l'educatore non è attento a preservare e coltivare con delicatezza i tempi e gli spazi di apertura alle attitudini del singolo che, successivamente, si potranno trasformare in riconoscimento consapevole, autonomia e libertà. Un pericolo che non si trasforma in realtà nelle classi osservate da Lombardo Radice in Svizzera anche per la capacità della maestra Ida Fumasoli, «insegnante [che] lavorava da tempo a Corzoneso in Val di Blenio, in una scuola elementare unica con otto classi dai 6 ai 14 anni, animata dall'ideale pedagogico della "scuola serena" tanto caro a Lombardo Radice e da lei stessa rideclinato nella ricerca di una soluzione al fabbisogno formativo locale»[40].
Eppure, come abbiamo già sottolineato, la dimensione dell'eccessiva etero-direzione, del controllo e dell'illusione di poter plasmare e addestrare appartiene alle forme storiche di concretizzazione dell'educazione popolare e non può essere del tutto eliminata. La strada difficile dell'educazione popolare, in prospettiva pedagogica, che questo numero cerca di proporre parte, anche, dalla consapevolezza della necessità di un costante lavoro di vigilanza sulle pratiche educative e formative che si realizzano, problematizzando gli

effetti distorsivi e deformativi che, al di là di ogni intenzione pedagogica positiva, a volte si generano.

Il tema del lavoro e dell'importanza dell'esperienza operosa per l'educazione popolare è al centro anche del saggio di Bertuletti su *Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto*. L'autore sottolinea un legame tra il pensiero di Pestalozzi e Kerschensteiner non solo per la ripresa, da parte di Kerschensteiner, di alcuni temi pestalozziani, ma anche per l'aver individuato, da parte di entrambi, nella valenza etica ed emancipativa del lavoro un fattore di educazione popolare: «questi due pedagogisti-riformatori, avendo compreso la valenza etica del lavoro manuale, trovarono nella formazione professionale il rimedio all'emergenza educativa che travagliava il loro secolo, attribuendo ad essa la duplice funzione di garantire, da un lato, l'integrazione sociale e, dall'altro, l'elevazione culturale delle masse»[41]. Se pur con sfumature differenti e in contesti storici diversi, i due pedagogisti, sottolineando la dignità del lavoro e la sua valenza etica e formativa, hanno posto le basi per tentare di superare la rigida contrapposizione tra «cultura cosiddetta popolare, basata sulle arti e i mestieri, e la cultura dotta, basata sugli studi umanistici e le arti liberali»[42]. Un tentativo ancora incompiuto - come testimonia il nostro sistema di istruzione e formazione - e che può costituire una delle finalità dell'educazione e della formazione popolare nelle società democratiche a venire.

L'interpretazione – forse un po' infedele – che abbiamo effettuato dei saggi che costituiscono questa pubblicazione sottolinea che l'idea di educazione popolare si manifesta ancora, non solo come un'illusione, nei fenomeni educativi/formativi attuali. Pur non essendo una categoria pienamente accessibile, per la complessità semantica che porta con sé e per aver attraversato molteplici epoche della nostra storia, racchiude snodi e problemi teorici (legame tra antropologia ed etica, la dimensione attiva e passiva delle identità collettive, il dualismo) che possono far esplicitare temi, aspetti, criticità, limiti, potenzialità e trasformazioni dei fenomeni educativi/formativi delle società democratiche contemporanee.

ANDREA POTESTIO
University of Bergam

[1] A titolo d'esempio, si segnalano alcune ricostruzioni sulla storia dell'educazione e della scuola popolare in Italia: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia* [1954], Laterza, Bari 1965; L. Volpicelli, *Dopo l'analfabetismo*, Bianco, Roma-Milano 1962; R. Sani, *"Scuola italiana moderna" e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Cattaneo e L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in "Scuola italiana moderna" 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 265-322; F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 163-278.

[2] «Posto che la contemporaneità non è carattere di una classe di storie, ma carattere intrinseco di ogni storia, bisogna concepire il rapporto della storia con la vita come rapporto di unità, non certamente nel senso di un'identità astratta, ma in quello di unità sintetica, che importa la distinzione e l'unità insieme dei termini» (B. Croce, *Teoria e storia della storiografia* [1917], Adelphi, Milano 1989, p. 16).
[3] Il riferimento è al tentativo di Foucault di interpretare il suo metodo di analisi della storia, in particolare sulla follia, come storia del pensiero: «e per "pensiero" intendevo una disamina di quelli che si potrebbero chiamare focolai di esperienza, nella quale essi si articolano gli uni sugli altri: in primo luogo le forme di un sapere possibile; in secondo luogo le matrici normative di comportamento per gli individui; e infine dei modi d'esistenza virtuali per dei soggetti possibili – sono le tre cose, o piuttosto l'articolazione di quelle tre cose che si possono chiamare, credo, "focolai di esperienza». (M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)* [2008], Feltrinelli, Milano 2009, pp. 12-13). Per i fini di questo scritto, l'articolazione delle tre dimensioni che caratterizzano il focolaio di esperienza (sapere, potere, etica) sottolinea che l'oggetto di studio (educazione popolare) non viene considerato come un invariante che attraversa la storia e si preserva, ancora oggi, nell'attualità, ma come un'esperienza della nostra cultura e come uno snodo a partire dal quale si sono generate, e si generano ancora oggi, saperi (pedagogia, didattica, sociologia, psicologia, politica), norme e possibilità soggettive.
[4] Per la distinzione originaria tra saperi idiografici e nomotetici, rimando alla prolusione accademica che Wilhelm Windelband tenne nel 1894 in qualità di Rettore dell'Università di Strasburgo dal titolo *Le scienze naturali e la storia* (in *Preludi*, a cura di A. Banfi, Bompiani, Milano 1947, pp. 156 e ss).
[5] G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31.
[6] Seguendo sempre l'impostazione di Bertagna, educazione e formazione si intrecciano tra loro e assumono una valenza pedagogica quando, nell'educazione, «una soggettività maggiore si mette al servizio di una minore con la quale è in relazione al fine di percorrere insieme un cammino diversamente, ma anche reciprocamente ascensionale, in ragione e volontà» e quando, nella formazione, «il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare dimostra di e vuole crescere, dando ordine e misura a un io sempre migliore» (G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 125-126).
[7] Sia l'educazione, sia la formazione mostrano al proprio interno tendenze equivoche e autoritarie che portano a ridurre il soggetto che è "oggetto-finalità" di educazione e formazione a semplice oggetto, privo di autonomia e libertà, da addestrare e plasmare. Bertagna sostiene questa idea prendendo come esempio il processo di nazionalizzazione di fino Ottocento in Italia: «Prendiamo il nostro caso. L'Italia era fatta: bisognava "formare ideologicamente e politicamente" gli italiani, nel senso di "dare loro una forma di pensieri e di comportamenti sociali e civici che non avevano". In questo senso, il 2% della popolazione intendeva "socializzare" la propria cultura e la propria teoria e pratica della politica al rimanente 98%, evacuando quelle che il 98% possedeva per tradizione e, spesso, anche per scelta. Le avanguardie del "primo popolo" che, attraverso la pratica dell'egemonia culturale e valorale volevano, in altri termini, "modellare" il "secondo popolo" a propria immagine e somiglianza» (ivi, p. 123).
[8] R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, La scuola, Brescia 2014, pp. 14-15.
[9] N. Machiavelli, *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* [1531], Einaudi, Torino 1983, I, c. 2, p. 18,
[10] R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, cit., p. 83.
[11] Occorre sottolineare che Gatti utilizza, per giustificare le proprie tesi su Rousseau, il pensiero politico del Ginevrino e non fa emergere la dimensione antropologica presente nell'*Émile*, che racconta proprio un ideale percorso educativo/formativo a partire dalla bontà della natura umana. Pur nella consapevolezza che gli elementi etero-diretti e i dispositivi non possono essere eliminati nei processi educativi/formativi, la pedagogia di Rousseau dimostra che la sua idea di uomo è complessa, articolata e presenta aspetti etici-ontologici che, anche nella modernità, influenzano i paradigmi pedagogici, politici e sociali. Sugli aspetti pedagogici del pensiero di Rousseau, si veda a titolo d'esempio, G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia, 2012.
[12] Su questi temi, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.
[13] La riflessione nasce a partire dai risultati di una ricerca coordinata dallo stesso Bochicchio sui CPIA liguri, che ha messo in evidenza una profonda asimmetria tra domanda e offerta.
[14] *Infra*, p. 28.
[15] *Infra*, p. 24.

[16] J.-J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 527.
[17] *Infra*, p. 22.
[18] Nella sua autobiografia del 1922, Henry Ford sostiene una determinata visione dell'uomo che può lavorare nelle sue aziende: «nelle mie fabbriche chiunque impara a lavorare perfettamente in una settimana […], dato che per certi tipi di cervello il pensare è proprio una pena» (H. Ford, *La mia vita e la mia opera* [1922], La Salamandra, Milano 1980, pp. 108-109).
[19] *Infra*, p. 20.
[20] *Infra*, p. 32.
[21] *Infra*, p. 31.
[22] *Infra*, pp. 29-30.
[23] *Infra*, p. 48.
[24] A partire dalla celebre distinzione del sociologo Tönnies, le categorie di comunità e società sono utilizzate, in molti ambiti delle scienze umane, per descrivere le modalità di legami tra gruppi: «comunità e società rappresentano tipi normali […] tra i quali si muove la vita sociale *reale* […] sono categorie che possono e devono essere applicate a tutte le specie di raggruppamenti» (F. Tönnies, *Comunità e società* [1887-1935], Edizioni di Comunità, Milano 1963, p. 36). Senza poter in questa sede ricostruire l'ampio dibattito sul tema, ci si limita a sottolineare, partendo alla riflessione di Tönnies, che la comunità descrive, maggiormente, i legami civili fondati su un sentire comune e condiviso e la società quelli basati sulla dimensione razionale e intenzionale.
[25] *Infra*, p. 42.
[26] *Infra*, p. 51.
[27] *Infra*, p. 58.
[28] *Infra*, p. 61.
[29] In questa direzione, la definizione di parti del popolo come "emarginate, povere, in fase di emancipazione, vulnerabili" rappresenta già un processo di gerarchizzazione e una forma di dualismo e di classificazione che, se esasperati e resi rigidi, possono accentuare l'emarginazione che vogliono combattere. Ciò avviene soprattutto quando il processo definitorio e classificatorio di ciò che è "vulnerabile o emarginato" avviene in forma esclusivamente eterodiretta. L'idea che solo la parte "emarginata e da emancipare" della società porta con sé dinamiche, potenzialità, positività che possono portare a ribaltamenti della situazione sociale esistente non può che inserirsi nella stessa strategia definitoria e separativa, creando illusioni o mitologie, soprattutto quando queste aspettative vengono teorizzate dall'esterno e in modo direttivo. Queste osservazioni non vogliono sostenere la possibilità di eliminare la dinamica etero-diretta nell'educazione (tanto meno in quella popolare), ma hanno la finalità di mettere in guardia da semplificazioni, sottolineano l'importanza di una costante vigilanza sugli effetti degli aspetti etero-diretti ed evidenziano come uno degli snodi più significativi dell'educazione popolare dovrebbe essere la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze che ognuno di noi, come erede di una tradizione culturale, porta con sé. In questo modo, se il singolo è messo in condizione di formarsi, riconoscendo le esperienze che ha ricevuto e le sue peculiari caratteristiche di reinterpretarle, può anche contribuire a generare nuovi legami e orizzonti pubblici e democratici per il bene di tutti.
[30] *Infra*, p. 70.
[31] H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1994, p. 182.
[32] *Infra*, p. 73.
[33] *Infra*, p. 79.
[34] *Infra*, p. 83.
[35] *Infra*, p. 84.
[36] *Infra*, p. 86.
[37] *Infra*, p. 93.
[38] *Infra*, p. 103.
[39] «Quando però giunge l'inverno, la vigna rende come nessun'altra nell'intera ragione. I figli si rendono conto allora che il padre aveva lasciato loro un'esperienza: non nell'oro sta la fortuna, ma nell'operosità» (W. Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, Einaudi, Torino 2003, pp. 539 e succ).
[40] *Infra*, p. 101.
[41] *Infra*, p. 126.
[42] *Infra*, p. 140.

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XI – n. 34

Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA

Popular education and Adult Education. The CPIA role

FRANCO BOCHICCHIO

Popular education is, at the same time, a pedagogical construct and a political project of a social community, willing to take care of adults and young people in disadvantaged situations. In this study, reflection on popular education has examined the Italian context, seeking to answer questions that in pedagogical reflection are of great relevance and importance for human formation. What pedagogical criteria distinguish popular education from other educational activities aimed at the adult population? Does the reference to popular education still have meaning in today's reality? From the reflections of this study, what concrete advantages for the work of the Provincial Centers for Adult Education (CPIA)?

KEYWORDS: *POPULAR EDUCATION, PROVINCIAL CENTERS FOR ADULT EDUCATION, EDUCATIONAL DISADVANTAGE, EDUCATIONAL NEEDS, POPULAR SCHOOLS*.

Nodi problematici

Lo studio affronta argomenti sui quali la comunità pedagogica si interroga da tempo, impegnata ad attualizzare i tradizionali dispositivi educativo-formativi ai mutevoli bisogni dell'uomo contemporaneo, chiamato a confrontarsi con una condizione esistenziale fortemente esposta alle temperie degli eventi.

Da qui l'idea di indagare i rapporti tra i costrutti di educazione popolare e di istruzione degli adulti all'interno del macro-scenario dell'apprendimento permanente, con specifico riferimento al contesto italiano, dove lo svantaggio è lo snodo comune ai due costrutti[1] che in queste pagine ha giustificato il richiamo al ruolo dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA). Scuole pubbliche deputate all'istruzione di adulti e di giovani in situazioni di svantaggio, dove la vocazione 'popolare' di questi Centri è rilevabile nell'azione pedagogica intenzionalmente rivolta a fronteggiare specifici bisogni educativo-formativi che provengono da fasce della popolazione socialmente, culturalmente ed economicamente 'deboli'.

L'attenzione verso questi Centri è altresì giustificata dall'asimmetria tra le caratteristiche della domanda e dell'offerta formativa, che di frequente si osserva[2]. Un'affermazione confermata tanto nella letteratura quanto dai risultati di una recente indagine, coordinata dallo scrivente, sui bisogni di formazione della popolazione adulta finalizzata

ISSN: 2039-4039

all'ampliamento dell'offerta formativa dei CPIA Liguri; ricerca realizzata in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale.
Dal riverberare negativamente sull'efficacia delle azioni formative, le difficoltà di allineamento tra domanda e offerta sono dovute al concorso di più fattori, dove un peso non trascurabile è rappresentato dall'elevato grado di differenziazione dei bisogni educativi della popolazione-target di riferimento (età, genere, lingua, livello di istruzione, condizione sociale ecc.).
La situazione descritta si somma ad altre criticità della condizione adulta; i soggetti privi di diploma di scuola secondaria di secondo grado in Italia sono ancora il 42%, contro una media UE del 25%[3]. Relativamente alla frequenza, i corsi organizzati dai CPIA registrano una tendenza in crescita limitatamente agli stranieri, mentre gli italiani restano un'esigua minoranza. Tuttavia, il problema riguarda solo marginalmente il riequilibrio della partecipazione ai corsi tra italiani e stranieri, perché attiene l'innalzamento complessivo del livello di istruzione della popolazione adulta, condizione indispensabile per assicurare il benessere dei soggetti e lo sviluppo delle comunità.
Da qui il richiamo all'apprendimento permanente, dove la formazione è riconosciuta come risposta capace di contrastare situazioni di svantaggio di ordine socio-culturale, occupazionale ed economico; situazioni dove l'identità degli adulti è messa a dura prova. L'attuale realtà, infatti, registra nuove forme di povertà culturale e relazionale, che dall'accentuare situazioni di isolamento ed esclusione sociale e culturale, ostacolano per le fasce deboli della popolazione adulta la possibilità di integrarsi nel tessuto sociale in modo pieno. Conseguentemente, di raggiungere i traguardi di vita e di lavoro auspicati.
La saldatura tra istruzione degli adulti e apprendimento permanente si deve alla Legge n. 92/2012, dove il legislatore ha chiarito che l'apprendimento permanente consiste in 'qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale' (art. 1, comma 51).
Se educarsi in modo permanente è un richiamo per gli adulti, al tempo stesso è un invito alle Istituzioni ad allestire condizioni facilitanti, sia indirizzando l'offerta in funzione dei reali bisogni della popolazione-target, sia rafforzando la competenza didattica degli insegnanti dei CPIA, sullo specifico versante dell'apprendimento degli adulti.

L'educazione popolare: campi di significato e caratteri

Sono tre le principali questioni che hanno attraversato la riflessione svolta in questo studio: quali caratteri connotano l'educazione popolare distinguendo queste iniziative da altre rivolte alla popolazione adulta? Nell'attuale realtà ha ancora senso parlare di

ISSN: 2039-4039

educazione popolare? Lo studio dei rapporti tra educazione popolare e istruzione degli adulti quali concreti guadagni prospetta per il lavoro dei CPIA?

Campi di significato

Anche se nel testo del D.P.R. n. 263/92 istitutivo dei CPIA il termine 'popolare' non è menzionato, per la 'vocazione popolare' dei bisogni formativi del target dei destinatari di questi interventi formativi (fasce deboli della popolazione adulta in situazioni di svantaggio), sembra del tutto legittimo asseverare i CPIA a scuole popolari, luoghi di educazione popolare[4].
La qualificazione 'popolare' dell'esperienza educativa va indagata a partire dal significato lessicale, che nella lettura designa 'ciò che è riferito al popolo' inteso in senso duplice: come collettività dei cittadini senza distinzioni di classi sociali; come insieme delle classi sociali culturalmente e socialmente meno elevate e/o svantaggiate rispetto ad altre (l'élite)[5].
Da questa angolatura, fatalmente affiora il desueto paradigma oppositivo tra classi dominanti e dominate, che sul piano dell'educazione finisce col richiamare la 'teoria dei due popoli'. Termine coniato da Cuoco[6] per rimarcare la distanza e/o la divisione tra ceto dirigente e cittadini, ed inoltre fra intellettuali e popolo, che per estensione rinvia a un'idea di un'educazione popolare di valore inferiore (sul piano della qualità pedagogica ed economica), rispetto a un'educazione di valore superiore destinata a una ristretta élite.
Situazioni non dissimili da quanto avvenuto in Italia nel settore della formazione aziendale a partire dal secondo dopoguerra, con la distinzione netta tra la formazione manageriale rivolta ai dirigenti, e l'addestramento professionale rivolto a impiegati e operai[7].
Nelle scienze giuridiche, il termine 'popolazione' da un lato richiama la titolarità di situazioni giuridiche possedute da un soggetto, mentre dall'altro rinvia al rapporto individuo-società da cui si affaccia la distinzione tra popolo e popolazione. Quest'ultima, in particolare, è utile per accertare (sul piano strettamente giuridico) i soggetti destinatari dell'educazione popolare.
Il popolo è costituito dall'insieme dei cittadini dello Stato, mentre la popolazione comprende l'insieme dei soggetti che vivono sul territorio statale indipendentemente dalla loro cittadinanza (compresi i cittadini stranieri e gli apolidi).
Poiché il termine popolare ha come riferimento il popolo (e non la popolazione), per estensione i soggetti ai quali l'educazione popolare in teoria dovrebbe rivolgersi sono i cittadini[8] (che rappresentano una parte della popolazione). Peraltro, non tutti, ma

ISSN: 2039-4039

soltanto coloro che dal trovarsi in situazioni di svantaggio sono titolari di bisogni che lo Stato riconosce meritevoli di tutela.
Passando dal piano astratto a quello concreto, poiché nella realtà l'educazione popolare non distingue tra popolo e popolazione, dalla prospettiva giuridica non sembrano venire concreti guadagni, che viceversa sembrano venire dalla prospettiva politologica.
Nei suoi studi Dewey ha confermato che nelle società occidentali le forme che l'educazione assume sono influenzate dal rapporto dialettico tra democrazia e educazione[9]. Basti pensare al fondamentale ruolo che l'educazione riveste nella costruzione di una società democratica[10]. Principio che l'Unione europea ha fatto proprio, ponendo tale obiettivo al centro dei propri asset strategici di politica educativa, dove emerge distintamente il debito che nel nostro Paese l'istruzione degli adulti deve al processo di europeizzazione.
Gli studi di Dewey hanno rafforzato nella cultura pedagogica italiana l'importanza del nesso tra pedagogia e politica, che dall'esigere un progetto educativo diffuso e organico nell'accezione più umanamente autentica, Cambi[11] ha definito, per l'appunto, popolare: un progetto interessato a costruire sia cittadinanza sia sviluppo di sé, dove la scuola è agenzia di socializzazione e inculturazione.
In sintesi, il rapporto dialettico tra educazione popolare e istruzione degli adulti va tematizzato sul versante non soltanto educativo, ma anche politico, sull'evidenza che le politiche educative e formative in età adulta sono politiche sociali che devono intervenire su tutte le forme di esclusione per tutte le fasce di età, costituendosi come opportunità irrinunciabili per l'esercizio pieno ed effettivo della cittadinanza attiva durante tutto il corso della vita.

Caratteri

Prima che una forma di governo, la democrazia è una forma di vita associata, un'esperienza comunicata e partecipata. In modo analogo, prima che abilitazione a un vivere futuro, l'educazione è un processo di vita[12]. Conseguentemente, l'educazione democratica è un processo di apprendimento ininterrotto che accompagna le esperienze del soggetto durante tutto il corso della sua esistenza.
Riconoscere i tratti distintivi dell'educazione popolare permettendo di distinguere queste prassi rispetto ad altre rivolte alla popolazione adulta non è mai un compito agevole, per la presenza di numerosi fattori, non soltanto espliciti ma anche taciti.
In primo luogo, l'educazione popolare è riconoscibile dalla 'vocazione valoriale' che sostiene e indirizza l'iniziativa dei soggetti che promuovono queste iniziative a beneficio

ISSN: 2039-4039

delle fasce deboli della popolazione adulta. In secondo luogo, per la dimensione inclusiva che caratterizza l'agire degli insegnanti sul piano delle decisioni e delle scelte didattiche.
In particolare, i tratti che più di altri connotano l'educazione popolare, sono quelli di seguito indicati:
a) un'educazione rivolta alle fasce deboli della popolazione adulta in condizioni di svantaggio socio-culturale, linguistico, economico, occupazionale[13] da cui derivano situazioni di squilibrio formativo;
b) un'educazione con finalità di orientamento, sostegno, prevenzione, recupero, dove l'apprendimento punta a sviluppare - con intensità che dipendono dalle specificità di ogni situazione - competenze di cittadinanza[14] (utili per la crescita di sé e per integrarsi in modo pieno nella comunità sociale) e competenze professionali (utili ai fini dell'occupabilità)[15];
c) un'educazione accessibile a soggetti con una varietà di livelli di istruzione che dal connotarsi in senso capacitante, punta a rendere l'adulto maggiormente autonomo sul piano del pensiero dell'agire, protagonista attivo nell'impegnativo percorso di costruzione della propria identità[16].
I caratteri dell'educazione popolare così delineati presentano numerosi punti di contatto con l'educazione democratica teorizzata da Dewey. Esperienze dove la funzione sociale e individuale dell'educazione si esprime come direzione dell'esperienza, come crescita dell'individuo, e come partecipazione democratica alla vita della comunità. In questo modo, attraverso la riorganizzazione e l'accrescimento dell'esperienza, l'educazione allena e accresce la competenza degli individui alle relazioni sociali, fornendo strumenti utili per contrastare in modo attivo i mutamenti dell'ambiente esterno[17].

Educazione popolare e istruzione degli adulti in Italia: un excursus storico

Sull'evidenza che le iniziative rivolte alle fasce deboli della popolazione adulta nel nostro Paese vantano una tradizione affatto trascurabile, è opportuno indagare se i caratteri dell'educazione popolare delineati nel precedente paragrafo trovano effettivo richiamo nelle pratiche.
In Italia, l'educazione popolare molto deve alla sensibilità di benefattori, filantropi, associazioni, società di mutuo soccorso, congregazioni religiose.
Iniziative accomunate dall'intento di aiutare i soggetti a fronteggiare condizioni di svantaggio economico, lavorativo e socio-culturale, attraverso risposte educative improntate all'accoglienza, all'orientamento, all'inserimento e all'integrazione, alla prevenzione e al recupero dello svantaggio.

ISSN: 2039-4039

Dalla fine del XIX sec. alla metà del XX sec.

In questa prima fase le attività formative hanno seguito due direzioni distinte: come azione di contrasto all'analfabetismo e alla povertà, e come risposta alla crescente domanda di manodopera proveniente dal nascente settore manufatturiero.
Nel primo caso le attività molto devono all'iniziativa di privati, opere di carità e congregazioni religiose, attivi nel settore dell'istruzione di giovani in stato di abbandono o miseria, che con il loro contributo hanno spesso colmato le lacune di un sistema di istruzione che offriva poco a chi già aveva poco[18].
Dall'altro, l'istruzione degli adulti e dei giovani ha virato verso l'abilitazione al lavoro, come risposta alla richiesta di manodopera qualificata per le ragioni ricordate in precedenza. Molto attive su questo versante le attività promosse dalle scuole di arti e mestieri, scuole-bottega e scuole festive, grazie all'iniziativa di imprenditori e in alcuni casi anche di operai auto-organizzati in società di mutuo soccorso.
Tra le due guerre, lo scetticismo del regime fascista verso tutto ciò che potesse sfuggire al rigido controllo statale, indebolì l'educazione popolare come strumento di contrasto all'analfabetismo e alla povertà. Al tempo stesso, il regime autorizzò e/o finanziò la formazione dei lavoratori per ragioni esclusivamente funzionali agli interessi del regime.

Dal dopoguerra agli anni '80

La ricostruzione postbellica ha conosciuto l'avvento delle 'Scuole Popolari', istituite nel 1947 sull'impulso del diritto all'istruzione scolastica costituzionalmente garantito.
Le attività erano organizzate e ospitate in 'ambienti popolari' (scuole elementari, fabbriche, ospedali, caserme, carceri, e presso le aziende agricole nelle zone rurali). Gravate dalla desueta idea del 'recupero' che sul piano formativo si traduceva nella lotta all'analfabetismo a beneficio di quanti intendevano completare l'istruzione elementare, media o professionale, anziché essere sostenute da una concezione di educazione attualizzata alla mutata realtà, le scuole erano la risposta a un disequilibrio che puntava a compensare uno svantaggio *ab origine*[19].Secondo alcuni autori la nascita dell'educazione degli adulti (nota con l'acronimo EDA), coincide con l'istituzione delle scuole popolari[20]. Affermazione che indirettamente confermano i caratteri popolari e compensativi originari di queste Scuole.
Nel periodo successivo alla ricostruzione, le Scuole Popolari hanno via via reciso le radici popolari originarie, allontanandosi dall'obiettivo primario rappresentato dal contribuire a un reale miglioramento delle condizioni di vita degli adulti'[21]. Pur consentendo a migliaia

ISSN: 2039-4039

di adulti e giovani di conseguire un titolo di studio, nel 1982 le Scuole Popolari furono definitivamente soppresse.
Due considerazioni sull'esperimento italiano delle Scuole Popolari. In primo luogo, mentre in altri Paesi europei iniziative analoghe si sono evolute in contesti acculturati coinvolgendo fasce di popolazione già inserite nella realtà produttiva e sociale, l'esperienza italiana si sviluppa in stretta connessione con l'aspirazione all'emancipazione sociale degli operai, traendo linfa dalle rivendicazioni del movimento operaio e dalle conquiste sindacali[22]. In secondo luogo, mentre in altri paesi dell'America latina queste esperienze si inquadravano in un più ampio progetto di trasformazione della società in senso democratico, in Italia ciò non avvenne quand'anche l'esperienza delle Scuole Popolari coincise con le rivendicazioni sociali a cavallo tra gli anni '60 e'70 del secolo scorso[23].

Dagli anni '90 agli inizi del terzo millennio

Dagli anni '90 del secolo scorso il sistema di istruzione e formazione italiano è stato al centro di una profonda innovazione che dopo un lungo periodo di sostanziale immobilismo ha modificato la fisionomia organizzativa delle scuole, il loro rapporto con il territorio, l'approccio culturale all'idea di istruzione, educazione e formazione[24].
Una vivacità che molto deve alle spinte dell'Europa interessata a realizzare un significativo rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione dei paesi membri. Strategia delineata in modo efficace, in questo periodo, nei due Libri Bianchi della Commissione Europea[25].
Il 1996 è l'Anno europeo per l'istruzione e la formazione lungo il corso della vita, cui si aggiungono importanti iniziative: ricerche e pubblicazioni dell'OCSE sulle competenze linguistiche degli adulti (*International Adult Literacy Survey*), le Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti sfociate nella Dichiarazione di Amburgo del 1997 e nella Strategia di Lisbona del 2000[26]. Va altresì ricordata l'affermazione del principio di autonomia e sussidiarietà, che per la scuola si è concretizzata nell'art. 21 della Legge n. 59/97 e nella successiva riforma del Titolo V della Costituzione.
Sempre in questo periodo, l'Ordinanza Ministeriale n. 455/97 istituisce corsi serali per adulti e i Centri Provinciali Territoriali (CTP). Questi ultimi nascono come sede di servizi per l'istruzione degli adulti, il cui compito consiste nell'organizzare corsi di alfabetizzazione per il conseguimento della licenza media per italiani o stranieri, laboratori artistici e linguistici, e corsi di cultura generale dove l'apprendimento punta a favorire l'inserimento e/o il reinserimento nella duplice direzione occupazionale e socio-

ISSN: 2039-4039

culturale, permettendo ai soggetti di meglio orientarsi, relazionarsi e operare nella comunità.
I CTP sono luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della relativa documentazione[27]. Luoghi che assicurano una visione unitaria della formazione dell'uomo coerente con il principio dell'apprendimento permanente.
Se il rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione e l'affermazione dell'apprendimento lifelong e lifewide alla base dell'istituzione dei CTP va salutato positivamente, la strategia della UE ha determinato un distanziamento tra l'educazione popolare e l'istruzione degli adulti; non tanto nelle caratteristiche l'offerta, ma nei soggetti che assumono l'iniziativa, tra pubblici e privati (laici e religiosi). Questa è la principale novità rispetto al passato, dove per lungo tempo – come è stato in precedenza osservato – l'istruzione degli adulti ha sostanzialmente coinciso con l'educazione popolare.
Anche se con l'istituzione dei CTP non viene meno la vocazione popolare dell'istruzione degli adulti, questo termine è associato a iniziative formative di natura pubblica, la cui valenza non è soltanto pedagogica ma anche politico-sociale, connettendosi al progetto utopico della costruzione di una nuova società europea, fondata sulla conoscenza (*Knowledge Society*).
In altri termini, l'istruzione degli adulti va interpretata come la risposta dello Stato ai bisogni educativi della popolazione adulta in condizioni di svantaggio, mentre l'educazione popolare richiama attività formative promosse su iniziativa del privato-sociale[28] (laico e religioso) che lo Stato sostiene e incoraggia anche attraverso erogazioni liberali.
Il rilascio di titoli legalmente riconosciuti è tra i principali elementi che distinguono le iniziative pubbliche da quelle private. Indicazioni che il D.P.R. n. 263 del 2012 ha recepito e tradotto nel riordino del sistema di istruzione degli adulti che ha condotto all'istituzione dei CPIA[29]. Un soggetto dall'identità istituzionale e giuridica del tutto nuova.

La nascita dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti (CPIA)

Dall'avere preso il posto dei CTP, i CPIA hanno la medesima autonomia amministrativa, organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche. Sono Centri che possiedono una propria dotazione organica di personale e di altre risorse, e sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni.

ISSN: 2039-4039

I percorsi di istruzione organizzati dai CPIA sono rivolti a adulti e giovani (compresi gli immigrati) che hanno compiuto il sedicesimo anno, anche di cittadinanza non italiana. Soggetti che intendono colmare situazioni di svantaggio, migliorare la propria condizione sul piano linguistico, culturale, professionale e dell'integrazione sociale all'interno della comunità; che non hanno assolto l'obbligo di istruzione, oppure che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, oppure ancora che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione (ex corsi serali)[30].
In quanto rete territoriale di servizio, i CPIA sono articolati su tre unità (o livelli):
- *amministrativa*: organizzano percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana[31];
- *didattica*: stipulano accordi di rete con le istituzioni scolastiche che erogano percorsi di secondo livello per gli adulti, anche al fine di raccordare quelli di primo a quelli di secondo livello;
- *formativa*: per ampliare l'offerta formativa i CPIA stipulano accordi di rete con enti locali e soggetti sia pubblici sia privati al fine di integrare/arricchire/favorire il raccordo tra tipologie differenti di percorsi di istruzione e formazione[32].
Inoltre, i CPIA svolgono compiti di ricerca, sperimentazione e sviluppo (RS&S) in materia di istruzione degli adulti, finalizzati a:
a) sviluppare la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; l'innovazione metodologica e disciplinare; la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi; la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola; gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale;
b) valorizzare il ruolo del CPIA quale 'struttura di servizio', attraverso la messa a punto delle seguenti misure di sistema: lettura dei fabbisogni formativi del territorio; costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro; interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta; accoglienza e orientamento; miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti;
c) predisporre misure di sistema capaci di favorire i raccordi tra i percorsi di istruzione realizzati dai CPIA e quelli realizzati dalle istituzioni scolastiche che erogano percorsi di secondo livello; stesura del Piano dell'offerta formativa del CPIA, progettazione comune dei percorsi di primo e di secondo livello.

ISSN: 2039-4039

L'azione dei CPIA tra formazione-ricerca e lavoro-scuola

Dal quadro tracciato, l'azione dei CPIA può essere ricondotta entro due principali direzioni (definite convenzionalmente 'assi'): formazione-ricerca e scuola-lavoro.

Asse formazione-ricerca

Questo asse rimarca un aspetto che nella formazione degli adulti è talvolta trascurato: che la 'bussola' del processo formativo è rappresentata dai bisogni dei diretti titolari; al tempo stesso, ciò non significa ignorare le istanze che ogni contesto sociale esprime, con il quale il soggetto è in relazione diretta.
Tale affermazione è un richiamo implicito per i CPIA ad analizzare i bisogni formativi della popolazione-target e del territorio utilizzando rigorose procedure di controllo, raccolta, elaborazione, interpretazione e monitoraggio dei dati. In questo modo l'azione non perde di vista la centratura sui bisogni dei soggetti e sulle istanze sociali sullo sfondo.
Analizzare i bisogni formativi, pertanto, non è una semplice raccolta dei desideri, ma un'operazione di ricerca educativa di cui i CPIA, devono essere aiutati ad assumere consapevolezza piena. Ciò significa che la formazione e la ricerca devono procedere in modo allineato, sottraendo l'agire dalla casualità e dal semplice buon senso dell'insegnante. Condizione ineludibile per assicurare simmetria tra la domanda e l'offerta di istruzione degli adulti.

Asse lavoro-scuola

In precedenza è stato osservato che può definirsi 'popolare' un progetto educativo interessato a favorire nel soggetto sia lo sviluppo di competenze di cittadinanza sia di sé, dove la scuola è agenzia di socializzazione e inculturazione[33]. Affermazioni che richiamano il forte vincolo che deve collegare sistema scolastico e sistema di istruzione degli adulti, dove il primo è funzionale a realizzare le finalità del secondo. In questo modo, l'educazione e la scuola, da una parte, e la democrazia dall'altra, sono fattori che si influenzano reciprocamente.
L'asse lavoro-scuola, in particolare, rimarca la duplice direzione dell'intervento formativo, che oscilla tra lo sviluppo del patrimonio sia 'culturale' sia 'professionale' dei soggetti, dove i CPIA sono chiamati a individuare soddisfacenti risposte tra i bisogni culturali dell'istruire (tipici della scuola) e i bisogni professionali del formare (tipici del lavoro).
Affiora nuovamente la lezione di Dewey secondo cui l'educazione e la scuola, da una parte, e la democrazia dall'altra, sono l'una espressione dell'altra, confermando il forte

ISSN: 2039-4039

vincolo che collega sistema scolastico e sistema di istruzione degli adulti, dove il primo è funzionale a realizzare le finalità del secondo.
In questo modo il ruolo dei CPIA è coerente con i caratteri dell'educazione popolare richiamati da Cambi, atteso che tra i compiti affidati a questi Centri è compresa la costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali (integrazione socio-culturale) e del lavoro (integrazione professionale).

L'analisi dei bisogni di formazione nei CPIA: un modello operativo

La fig. 1 concettualizza le questioni enunciate sul versante dell'analisi dei bisogni di formazione della popolazione-target dei CPIA, illustrando un possibile modello che lo scrivente ha validato in occasione di una ricerca da poco conclusa realizzata presso i CPIA liguri, con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale.

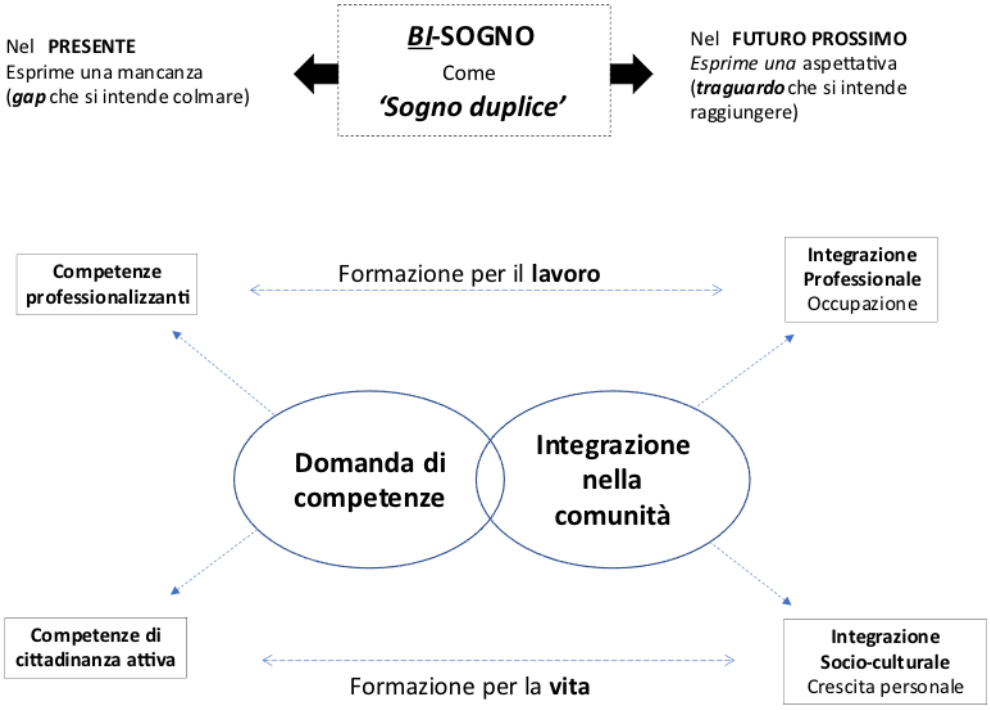


Fig. 1 – L'*analisi dei bisogni di formazione della popolazione adulta nei* CPIA*. Un modello operativo*

Nel modello il bisogno di formazione è indagato in una direzione duplice, sull'evidenza che esso può essere originato tanto da una mancanza quanto da una aspettativa che l'adulto è interessato a soddisfare[34].

ISSN: 2039-4039

Da questa prospettiva, il bisogno è analizzato attraverso due macro-indicatori. Il primo è rappresentato dalla domanda di formazione, che interpella l'adulto a interrogarsi riflessivamente su *che cosa* percepisce di avere bisogno tra le due polarità che riguardano le competenze di cittadinanza (scuola) e le competenze professionalizzanti (lavoro). Il secondo è rappresentato dall'integrazione nella comunità (coerente con i destinatari, la funzione e i compiti dei CPIA) che nel modello è interpretata come la principale risposta (non l'unica) per contrastare efficacemente situazioni di svantaggio, in presenza di un disequilibrio formativo.
Come nel caso precedente, il bisogno del soggetto si indirizza tra le due polarità che riguardano la professione e l'occupazione da un lato e, dall'altro, la cittadinanza attiva e la crescita personale. In questo modo le competenze e l'integrazione divengono fattori funzionali alla formazione, rispettivamente, per il lavoro e per la vita.

Conclusioni provvisorie

Dalle considerazioni svolte sino a qui è adesso possibile tentare di rispondere ai tre interrogativi iniziali. Un esercizio che non ha pretesa di pervenire ad alcuna definitiva conclusione ma, piuttosto, evidenziare spunti per auspicabili approfondimenti ulteriori.

1. Quali caratteri connotano l'educazione popolare distinguendo queste iniziative da altre rivolte alla popolazione adulta?
Nel rispondere a questa domanda si è cercato di aggirare le insidie delle etichette e dei linguaggi utilizzati privilegiando la sostanza delle questioni in campo. Sul piano valoriale, a me piace considerare l'educazione popolare una 'vocazione': sia per chi la promuove e la organizza, talvolta anche finanziandola, sia per chi la progetta e la traduce didatticamente mettendo tutto sé stesso al servizio di soggetti in condizioni di fragilità.
Sul piano formale, infatti, l'educazione popolare è rivolta alle fasce deboli della popolazione adulta e dei giovani (in condizioni di svantaggio) in presenza di uno squilibrio formativo, dove l'apprendimento ha finalità di orientamento, sostegno, prevenzione, recupero, accompagnamento. Esperienze dove l'azione didattica abbraccia polarità del bisogno situato nell'intervallo tra la crescita di sé e la crescita professionale. Infine, un'educazione che punta a migliorare la condizione esistenziale degli adulti e dei giovani sviluppando e/o rafforzando la loro identità, in modo esente da condizionamenti intenzionali.

2. Nell'attuale realtà ha ancora senso parlare di educazione popolare? La risposta è certamente affermativa, anche se non esaurisce la portata dei problemi in campo. Il

ISSN: 2039-4039

richiamo all'educazione popolare è importante sia quando le esperienze trovano esplicito richiamo nelle iniziative promosse dal privato-sociale (scuole popolari, università popolari, scuole-bottega, scuola in carcere ecc.), sia quando le forme didattico-pedagogiche dell'apprendere intrecciano intenzionalmente le finalità dell'educazione popolare e i bisogni della popolazione-target. Quest'ultima affermazione trova fondamento nell'esperienza passata, avendo in precedenza osservando che fino alla metà del secolo scorso l'educazione popolare ha coinciso con l'istruzione degli adulti e dei giovani in condizioni di svantaggio.
Pertanto, il riferimento all'educazione popolare oggi è importante per rimarcare che le pratiche che - in modo esplicito oppure tacito - a questa si ispirano, devono configurarsi dense di umanità, solidarietà, sostegno, cura, accoglienza, inclusione.

3. Lo studio dei rapporti tra educazione popolare e istruzione degli adulti, quali concreti guadagni prospetta per il lavoro dei CPIA?
Sono due le principali direzioni di intervento dove - a distanza di quasi un decennio dall'istituzione dei CPIA - sembra urgente intervenire.
La prima consiste nel migliorare la qualità dell'offerta formativa, indispensabile per contrastare la debolezza della domanda di istruzione e formazione, oltre che l'asimmetria tra la domanda e l'offerta. Una via praticabile consiste nell'indirizzare l'attenzione sull'ampliamento dell'offerta formativa che i CPIA sono chiamati a realizzare in termini aggiuntivi alle tradizionali attività di primo e secondo livello. In aggiunta, è necessario monitorare i bisogni dei soggetti e del territorio in modo sistematico, anziché occasionale come talvolta si osserva. Per fare questo, può essere utile istituire Osservatori regionali sui bisogni di formazione della popolazione target dei CPIA, senza ignorare le istanze che i differenti territori esprimono.
La seconda direzione è conseguenza del riconoscere la complessità delle prassi, dove si avverte la presenza di insegnanti preparati a fronteggiare bisogni formativi di soggetti che non sono assimilabili al lavoro educativo nella scuola; ambito da cui gli insegnanti dei CPIA provengono.
Nella Regione Liguria, ad esempio, meno della metà del campione degli insegnanti intervistati ha dichiarato di possedere specifiche competenze andragogiche; la maggior parte sono autodidatti e il 95% è interessato a sviluppare e/o rafforzare le competenze sullo specifico versante dell'apprendimento degli adulti.

ISSN: 2039-4039

Dal testimoniare la distanza che ancora separa il sistema formale di istruzione da una consapevolezza matura circa il riconoscimento delle specificità che caratterizzano l'apprendimento in età adulta, il quadro illustrato sollecita rinnovate attenzioni da parte di tutti gli attori sociali coinvolti, dove le Università possono offrire un valido contributo nella formazione in servizio degli insegnanti dei CPIA, come del resto già avviene in alcune realtà regionali.

FRANCO BOCHICCHIO
University of Genova

[1] Nella letteratura pedagogica lo svantaggio è un concetto tematizzato in modo sia autonomo, sia in connessione con il disagio educativo e l'inclusione sociale, che trova riconoscimento in importanti correnti di pensiero. Tra le più autorevoli: nella 'pedagogia di periferia' di S. Giovanni Bosco, nella 'pedagogia degli oppressi' di Freire, nel pensiero pedagogico di don Milani.

[2] Il dato è stato rilevato a seguito di uno studio dove ho messo a confronto i Piani dell'offerta formativa di dodici CPIA selezionati in base al criterio geografico Nord, Centro, Sud e Isole.

[3] European Commission/EACEA/Eurydice, *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, Eurydice, Luxembourg 2015, p. 23. A tale riguardo, già nel marzo 2000 la Conferenza unificata Governo, Regioni, Province e Comuni aveva affrontato la necessità di riorganizzare e potenziare l'educazione degli adulti con l'obiettivo prioritario di recuperare i bassi livelli di istruzione e formazione, quale premessa per lo sviluppo formativo e l'inserimento lavorativo, nonché per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza.

[4] Cfr. G. Spagnuolo, *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*, Isfol - I libri del fondo sociale europeo, Roma 2013.

[5] Cfr. Treccani Enciclopedia online. In https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/popolare/.

[6] Cfr. M. Themelly, *Cuoco Vincenzo*, in «Dizionario biografico degli Italiani», Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. XXXI, Roma (1985), p. 232.

[7] Cfr. F. Bochicchio, *L'evoluzione della formazione nelle organizzazioni: un quadro interpretativo*, in F. Bochicchio (ed.), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente,* Amaltea, Melpignano 2006, pp. 25-82.

[8] Nell'ordinamento italiano «Il cittadino è la condizione di colui che appartiene allo Stato italiano, essendogli attribuita la titolarità di un insieme di situazioni giuridiche (attive e passive, diritti e doveri) nei confronti dello Stato» (Cfr. Dizionario giuridico 'Il Brocardi.it' - online).

[9] Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.

[10] Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1968.

[11] Cfr. F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione* in «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (2016), pp. 89-99.

[12] Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit.

[13] Cfr. S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997; cfr. anche C. Secci, *La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future* in «Educazione aperta», 1 (2017), pp. 143-158; M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA 2007; E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano 2012.

[14] Il Consiglio europeo ha incluso la competenza di cittadinanza tra le competenze-chiave per l'apprendimento permanente. Il riferimento è alla capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale.

ISSN: 2039-4039

[15] Cfr. F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, cit.; C. Moreno, P. Vittoria, *Una scuola che promuove legami e comunità solidali. Dialogo su educazione popolare e nuove sfide educative* in «*Educazione Democratica*», 7, 2014, pp. 76-89; cfr. M.R. Strollo (a cura di) *Promuovere la democrazia cognitiva: saggi in memoria di Bruno Schettini*, Luciano Editore, Napoli 2014.
[16] Cfr. E. Unterhalter, M. Walker, *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Macmillan, Palgrave 2007; M.S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2002; J.L. Elias, S. Merriam, *Philosophical Foundations of Adult Education*, Krieger Publishing Company, Malabar Florida 1995.
[17] Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit.
[18] Cfr. G. Chiosso, R. Sani (a cura di), DBE - *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Voll. I e II, Editrice Bibliografica, Milano 2014.
[19] Cfr. C. Secci, *La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future*, cit.
[20] Cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976; cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano 2012.
[21] C. Secci, *La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future*, cit., p. 146.
[22] Cfr. D. Ragazzi, *Storia della scuola italiana,* Le Monnier, Firenze 1990.
[23] S. Tramma, *Educazione degli adulti,* Guerini, Milano 1997, pp. 71-73.
[24] Cfr. L. Ribolzi, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1997.
[25] Cfr. J. Delors (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Commissione Europea (93) 700, Bruxelles 1993; E. Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Commissione Europea, Bruxelles 1995.
[26] Cfr. C. Secci, *La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future*, cit.
[27] Cfr. M. Cornacchia, *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*, in «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», 5 (2013), pp. 68-76.
[28] Il termine 'provato-sociale' è assunto qui in senso ampio, dove designa sfere associative di società civile che operano con gestione privata per finalità prosociali. Tra questi si ricordano: il sistema della formazione professionale anche attraverso lo strumento dei voucher formativi e dell'apprendistato, le organizzazioni del terzo settore come le Università Popolari, il Volontariato professionale e sociale, le Organizzazioni non profit, le Parti sociali attraverso i Fondi paritetici interprofessionali (Cfr. G. Spagnuolo, *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*, cit.).
[29] Il D.P.R. n. 263 del 2012 ha sostituito l'espressione 'Educazione degli adulti' (EDA) con 'Istruzione degli adulti' (IDA), limitando il campo d'azione di queste pratiche alle attività educative finalizzate all'acquisizione di un titolo di studio al fine di innalzare il livello di istruzione della popolazione adulta.
[30] Per i soli percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana possono iscriversi adulti stranieri in età lavorativa anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine; in aggiunta a questi, i giovani che hanno compiuto il 16° anno di età, e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ovvero che già in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione dimostrano di non poter frequentare il corso diurno.
[31] I percorsi di primo livello sono suddivisi in due periodi didattici: il primo permette di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo; il secondo permette di conseguire la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici. I percorsi di secondo livello (unità didattica), permettono di conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica. I percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, permettono di conseguire un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa.
[32] Le iniziative di ampliamento dell'offerta formativa (unità formativa) sono finalizzate a integrare ed arricchire i percorsi di istruzione degli adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione. Consistono in attività coerenti con le finalità del CPIA, che tengono conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. A tal fine, i CPIA promuovono progetti integrati di istruzione e formazione, che richiedono la collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, anche partecipando a programmi

ISSN: 2039-4039

regionali, nazionali o comunitari; stipulano convenzioni con università, Regioni ed enti pubblici; stipulano intese contrattuali con associazioni e privati; partecipano ad associazioni temporanee con agenzie pubbliche e private che realizzino collaborazioni sinergiche per l'attuazione di particolari progetti di formazione

[33] F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, cit., p. 93.

[34] Cfr. F. Bochicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2012.

ISSN: 2039-4039

Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità

Paulo Freire and popular education: community education perspective

NICOLÒ VALENZANO

Paulo Freire's popular education has a precise historical connotation; nevertheless, it offers interesting ideas for contemporary community education. Over the years Freire's original theory has required various adjustments and problematizations, but his thought is still fruitful because it stimulates us new questions and reflections. Community education, in some experiences in Italy and in the world, can receive useful lessons from the problems posed by Freire. The community educator today faces various challenges and can find elements in the Freirian tradition to face them. In the conclusion I highlight that one of these is the challenge of the territorial marginality.

KEYWORDS: *PAULO FREIRE, POPULAR COMMUNITY EDUCATION, RETHINKING POPULAR EDUCATION, COMMUNITY EDUCATION, TERRITORIAL MARGINALITY*

Educazione popolare e marginalità

Ricalcando la nota affermazione aristotelica a proposito dell'essere, l'educazione popolare si dice in molti modi. Si tratta, cioè, di un'espressione polisemica e densa di significati diversi, stratificati e intrecciati, che si sono accumulati e succeduti nel corso del tempo. Non si può, infatti, non pensare all'istruzione popolare sviluppatasi nel diciannovesimo secolo e che ha visto in Johann Pestalozzi uno dei rappresentanti più significativi. Sempre in ambito scolastico un'altra declinazione di questa espressione può essere ravvisata nell'educazione progressiva che a partire da John Dewey ha visto nella scuola il più potente strumento per trasformare la società in senso democratico.
Questo nesso con la democratizzazione della società è rinvenibile anche in ambito extrascolastico e in particolare in alcune riflessioni sull'educazione degli adulti. Due importanti studiosi nordamericani di inizio Novecento – Ruth Kotinsky e Eduard Lindeman – condividevano un interesse per le pratiche educative che rafforzano le capacità delle persone di partecipare al processo decisionale. Un'educazione degli adulti che, quindi, va oltre la formazione professionale e si occupa di costruire un migliore ordine sociale. Da questo punto di vista l'emergere del paradigma dell'educazione permanente si inserisce in quel dibattito che si è sviluppato nel secondo Novecento, a partire dalla Conferenza di Elsinör del 1949 fino alla Conferenza di Tokyo e al Rapporto

ISSN: 2039-4039

Faure del 1972, e che ha spostato l'attenzione dal concetto di "alfabetizzazione funzionale" a quello di "alfabetizzazione culturale"[1]. All'interno di questo quadro teorico di riferimento assume un certo rilievo la proposta educativa e la riflessione pedagogica di Paulo Freire. Egli, a partire dagli inizi degli anni Sessanta prima in Brasile poi in altre parti del mondo, ha sviluppato un approccio innovativo all'educazione e all'alfabetizzazione degli adulti. Sosteneva che compito degli educatori fosse di aiutare le persone ad analizzare la propria situazione e ha interpretato l'alfabetizzazione come parte del processo di coinvolgimento in questa analisi della realtà sociale. Per descrivere il passaggio dalla passività a una consapevolezza critica e attiva ha utilizzato, come noto, il termine "coscientizzazione", intesa come l'unione di presa di coscienza e di azione per trasformare la condizione di oppressione.
Benché il modello di educazione popolare sia stato considerato superato a vantaggio di quello di educazione permanente[2], è oggi possibile recuperare alcune riflessioni freiriane ponendole all'interno del paradigma dell'educazione permamente, al fine di trarre alcuni utili insegnamenti per il lavoro educativo di comunità.
In questo articolo si mostrarà come l'educazione popolare, nella sua forma comunitaria, possa ancora dire qualcosa di utile. Per fare questo, ci si focalizzerà dapprima sull'educazione popolare secondo Paulo Freire, evidenziando alcuni elementi dai quali si possono trarre insegnamenti per l'oggi. Emergerà come già nella concezione freiriana l'educazione popolare avesse un carattere comunitario e si dispiegasse in primo luogo *nella* e *con* la comunità. Evidenziati gli elementi di problematizzazione emersi negli ultimi decenni rispetto ai nuclei fondanti dell'educazione popolare, il contributo si soffermerà su come l'educazione di comunità possa trarre vantaggi dalla concezione freiriana, evidenziando alcune sfide che si pongono dinanzi all'educatore che oggi lavoro in ottica comunitaria. Da questo punto di vista la più grande eredità freiriana non è tanto il metodo di alfabetizzazione o le categorie pedagogiche utilizzate, ma l'approccio, insieme teorico e pratico, problematizzante e dialogico. In conclusione si suggerirà una nuova marginalità di cui si occupa oggi l'educazione popolare di comunità. Se tradizionalmente si faceva riferimento alle marginalità economiche e sociali, con le loro rilevanti implicazioni educative, lo scenario contemporaneo ha portato alla ribalta nuove forme di marginalità: una di queste è quella territoriale[3].

L'educazione popolare secondo Paulo Freire

Il legame tra Freire e l'educazione popolare è così intenso che non è possibile pensare al pedagogista al di fuori di questo paradigma e, viceversa, quando si parla di educazione popolare risulta immediato fare riferimento a Paulo Freire. In prospettiva freiriana, l'educazione popolare, in termini generali, comprende tutte quelle pratiche educative

ISSN: 2039-4039

volte a emancipare i soggetti esclusi o marginali, quelli che il pedagogista brasiliano chiamava gli oppressi, partendo dai loro problemi, dalle loro esperienze e dalla loro posizione sociale[4]. In questi termini tutte le forme di educazione popolare hanno la funzione di rafforzare le democrazie pluraliste e partecipative. L'educazione popolare, infatti, si basa su una chiara analisi della natura della disuguaglianza, dello sfruttamento e dell'oppressione ed è informata da uno scopo politico altrettanto chiaro.
Per non ripercorrere tutta la riflessione pedagogica dell'autore brasiliano, può essere utile sintetizzare la sua proposta educativa richiamando cinque idee cardine, che permettono di connotarlo come autore rilevante per l'educazione popolare; questi possono suggerire utili elementi per fondare l'educazione di comunità contemporanea. Si tratta, quindi, di cinque aspetti che da un lato possono essere considerati fondativi del discorso dell'educazione popolare nella prospettiva freriana e, dall'altro, segnalano la continuità tra la sua impostazione e le pratiche educative di comunità contemporanee, andando così da delineare alcune questioni rilevanti per l'educazione popolare di comunità attuale. Questi concetti fondamentali delineano la più importante eredità freiriana: il suo approccio educativo. La ricchezza della sua prospettiva pedagogica permette la sua stessa re-invenzione ed è capace di stimolare e ispirare scelte valoriali e metodologiche, strategie educative e modelli di intervento[5].
La prima idea fondamentale indica che l'educazione consente di conoscere criticamente la realtà. Fin dalle prime esperienze e riflessioni, la pratica educativa stimola l'atto di conoscenza e di consapevolezza della realtà, la lettura del mondo che precede la lettura della parola[6]. Il metodo freriano di alfabetizzazione, infatti, parte dall'esigenza di un'indagine da parte degli educatori della realtà degli educandi e della lettura che questi ne fanno. Già nel processo di alfabetizzazione, il punto di partenza è l'appropriazione problematizzante della realtà e la discussione delle letture "ingenue" di educatori ed educandi. Attraverso il dialogo su problemi significativi, gli analfabeti apprendono criticamente il proprio mondo, mentre imparano a leggere e scrivere. In opposizione alla concezione bancaria dell'educazione, secondo l'educazione problematizzante di Freire la conoscenza della realtà non è né un atto individuale né meramente intellettuale. Conoscere il mondo è un processo pratico e collettivo che coinvolge diversi modi e fonti di conoscenza: coscienza, sentimento, desiderio, volontà e corpo.
Il secondo concetto chiave richiama l'idea per cui educare è una pratica politica, perché non è mai neutrale. Tutta la pratica educativa è politica, proprio come la pratica politica è educativa. Le pratiche educative sono sempre politiche perché coinvolgono valori, progetti, utopie che riproducono, legittimano, mettono in discussione o trasformano le relazioni di potere prevalenti nella società[7]. L'educazione non è mai neutra: in termini freiriani, è a favore del dominio oppure dell'emancipazione. La neutralità non è solamente impossibile, ma non è nemmeno un ideale desiderabile. Per l'educatore

ISSN: 2039-4039

essere neutrale significherebbe accettare che non esiste un sogno, un'utopia da perseguire. Viceversa, secondo Freire, l'educazione dovrebbe avere come finalità la formazione di persone in grado di immaginare e realizzare una società più democratica e umana. In questa prospettiva l'educatore, in virtù dell'asimmetria costituiva della relazione educativa, conserva la capacità di direzionare il dialogo educativo, proprio perché «non c'è educazione neutrale», ossia «tutta l'educazione è direttiva»[8].
Il terzo elemento fondativo della prospettiva freiriana è una forte connotazione antropologica e umanistica. La ragione d'essere dell'educazione risiede, in altri termini, nel carattere incompiuto degli esseri umani[9]. Riconoscere quel senso di mancanza, del bisogno degli altri, di conoscere, di agire ed essere nel mondo, giustifica la possibilità dell'educazione. Per spiegare questo Freire ricorre all'espressione "essere di più" (*ser mais*)[10]: questo ha una serie di significati stratificati che consentono di comprendere la complessità del termine, da "migliorarsi" fino ad "andare oltre" e "trascendere"[11]. Questa vocazione ad essere di più, che ha a che fare con l'essere più profondo dell'uomo, consiste nella ricerca di essere soggetto, di sviluppare completamente le proprie capacità, di essere libero, di creare, di comunicare con gli altri, di generare cambiamenti e, in ultima analisi, di umanizzarsi sempre di più. Questa tensione al miglioramento e al trascendersi è proprio il cuore delle pratiche educative, che quindi si configurano come pratiche di soggettivazione tese a questa vocazione ontologica a "essere di più".
Chi riconosce la propria costitutiva incompiutezza comprende di aver bisogno delle altre persone; nell'azione di conoscere e trasformare il mondo con gli altri, ciascuno si costruisce come soggetto. La ricerca a "essere di più", secondo Freire, «dovrebbe essere fatta con gli altri che cercano anch'essi di essere di più e in comunione con altre coscienze, perché altrimenti si avrebbe alcune coscienze oggetto di altre, sarebbe un reificare le coscienze»[12]. I processi formativi, in primo luogo per la loro natura relazione e dialogica, svolgono dunque un ruolo centrale nel processo di soggettivazione.
Il quarto concetto chiave consiste nella convinzione che l'educazione sia dialogo. L'alfabetizzazione culturale, che sempre accompagna quella più propriamente linguistica, richiede la formazione del giudizio critico in tutti gli uomini, che secondo Freire avrebbe dovuto essere perseguita attraverso un metodo attivo, il dibattito di situazioni provocanti a partire da questioni ritenute vitali per i partecipanti al percorso[13]. Entrando ancor più da vicino nelle fasi operative del metodo, da un punto di vista didattico-metodologico, il dialogo interviene in ogni momento operativo, dall'inventario dell'universo lessicale dei gruppi all'analisi della situazione presentata, la "decodificazione"[14].
Per Freire, però, il dialogo non è una mera risorsa metodologica o una strategia didattica, ma è la condizione per la possibilità di costituirsi come soggetti. Solo attraverso una conversazione basata sulla pratica condivisa e sull'apertura mi riconosco

ISSN: 2039-4039

come soggetto; non come soggetto dato, ma come soggetto in costruzione permanente. Il dialogo assume quindi un carattere antropologico ed etico, nella misura in cui si diventa esseri umani autonomi e si riconosce, insieme agli altri, che il mondo è suscettibile di cambiare in virtù di altri valori, sensi e utopie. Ciò che conta e si rivela decisivo, quindi, è l'atteggiamento dialogico. Il dialogo, da questo punto di vista, è una sorta di postura grazie alla quale gli umani si incontrano per riflettere sulla loro realtà mentre la realizzano e la trasformano[15].
La quinta e ultima idea fondamentale dell'educazione popolare nella prospettiva freiriana è che l'educazione è una questione comunitaria. Secondo Freire, l'educazione promuove l'emancipazione individuale e soprattutto quella collettiva: non solo il processo di emancipazione individuale è di natura collettiva, perché si persegue e si realizza solo grazie e nelle relazioni interpersonali, ma l'emancipazione desiderata è propriamente quella collettiva, che non riguarda solamente i singoli. Da questo punto di vista Freire condivide con i diversi approcci all'educazione di comunità l'urgente necessità di ricostruire il profondo significato sociale dell'educazione.

Ripensare l'educazione popolare

Nell'ultimo quarto del XX secolo sono emersi alcuni elementi di crisi dei presupposti del discorso fondativo dell'educazione popolare. Sono emersi dei cambiamenti, da un lato, socioculturali e, dall'altro, interni alla riflessione pedagogica che hanno messo in crisi l'educazione popolare tradizionalmente intesa e hanno invitato a un suo ripensamento. Riconsiderare il paradigma dell'educazione popolare, contestualizzandolo nel tempo presente, inserendolo in contesti diversi da quelli in cui era stato pensato, conservandone allo stesso tempo gli insegnamenti ancora proficui, è d'altra parte pienamente coerente con lo spirito freiriano. È stato lo stesso Freire a suggerire la necessità di reinventarlo, ossia di non essere preso alla lettera: a proposito delle sue esperienze in Africa, per spiegare il motivo dell'esigenza di inserirsi con la sua équipe nel contesto della popolazione guineense evitando di trasferire approcci sperimentati in precedenza, il brasiliano si rifà al principio per cui «le esperienze non si trapiantano, si reinventano»[16].
Per quanto riguarda l'idea che "educare significa stimolare la conoscenza critica della realtà", l'ascesa progressiva di una concezione funzionalistica dell'educazione e di quel "sociologismo" già a suo tempo criticato da Maritain[17] hanno spostato l'attenzione del dibattito pedagogico sulle competenze e sulla formazione di quelle abilità necessarie agli educandi per entrare nel mondo del lavoro. Anche le prospettive esclusivamente orientate sulla centralità dell'educazione del cittadino corrono il rischio della parzialità dimenticandosi dell'integralità della persona in formazione. Recuperare, oggi, l'istanza

ISSN: 2039-4039

della conoscenza critica della realtà, come fine educativo, significa individuare un compromesso tra questa tensione critica e trasformativa e le dimensioni dell'educazione del cittadino e del lavoratore. L'educazione popolare, oggi, ha di fronte la difficile sfida di coniugare la dimensione critica ed emancipativa con quella funzionale di orientamento nei confronti del mondo del lavoro e con una recuperata esigenza di civismo.

La dimensione politica dell'educare, secondo nucleo del discorso fondativo dell'educazione popolare, è stata progressivamente svuotata. Da un lato con l'ascesa del postmoderno e la fine delle grandi narrazioni si è assistito a una depoliticizzazione di tutti i settori sociali, anche quelli educativi. In particolare in ambito pedagogico si è progressivamente assistito ad un abbandono del tema "politica", dimenticando una articolata tradizione novecentesca[18]. Si tratta, quindi, di recuperare la dimensione politica dell'educare nella consapevolezza che non si può che riconoscere e salvaguardare la distinzione tra pedagogia e politica[19]. Dall'altro lato, si è passati da un immaginario di potere identificato con l'apparato statale al riconoscimento del potere come rapporto presente in tutti gli spazi sociali. Le pratiche educative, in particolar modo quelle sociali con carattere emancipativo, devono affrontare il tema dell'autorità educante, senza evitarlo in nome di tendenze più o meno non direttive: lo sforzo analitico e pratico è di conciliare la direttività dell'educatore con la dimensione dialogica e democratica dell'educazione popolare[20].

Per quanto concerne la dimensione antropologica e umanistica, i processi formativi di soggettivazione sono diventati più complessi anche in virtù dei cambiamenti sociali degli ultimi trent'anni: la precarizzazzione del mercato del lavoro, la vetrinizzazione sociale della propria identità sui *social network*, l'indebolimento dei legami sociali, la crisi dell'autorità educativa (dai genitori alla scuola) sono solo alcuni fenomeni che rendono meno semplici e lineari i processi di costruzione identitaria. Questo terzo elemento assume un secondo risvolto: il passaggio dall'enfasi sullo sviluppo di una coscienza critica di classe alla valutazione della soggettività degli attori popolari e all'*empowerment* di tutte le dimensioni che li costituiscono come soggetti (cultura, corpo, emozioni, valori, volontà, pensiero critico e immaginazione creativa). In questo modo, categorie astratte come la classe operaia, il popolo o il movimento popolare hanno acquisito un volto concreto. Questo invita l'educatore popolare a pensare di relazionarsi con singole persone e non con classi di individui, recuperando così l'atto personalizzante di riconoscimento come fondativo della relazione educativa[21].

Anche il quarto elemento, l'educazione come dialogo, ha mostrato aspetti di criticità e l'esigenza di ripensamento. La sicurezza di sentirsi in possesso di un metodo (dialogico), sia dal punto di vista pratico (quello freiriano) sia dal punto di vista analitico (la dialettica), ha mostrato la sua inadeguatezza, se non altro per la diversità dei soggetti e

ISSN: 2039-4039

la varietà dei contesti in cui le pratiche educativa avvengono. Ciò implica un educatore competente e capace di discernimento: queste qualità dell'educatore-ricercatore richiedono una formazione di alto livello e permanente. Solo una tale figura, infatti, è capace di fronteggiare le sfide della costruzione aperta e incerta di proposte pedagogiche basate sul dialogo, della complessità, dell'interculturalità e della conoscenza e del confronto con altre tradizioni pedagogiche.
La dimensione squisitamente comunitaria dell'educazione, così come è stata evidenziata da Freire, è stata investita negli ultimi decenni dal ricco dibattito sull'idea di comunità, che ne ha evidenziato ambiguità e punti di forza. Al di là dell'intrinseca polisemia che caratterizza il concetto di comunità, è indubbio che la frammentazione sociale, l'individualismo, la diminuizione dello spirito civico sono alcuni fenomeni che hanno messo in crisi la relazione tra persone e comunità. Per evitare qualsiasi forma di retroproiezione nostalgica dell'immaginario comunitario[22], è opportuno soffermarsi sull'idea di comunità, per evitare i rischi connessi al riferimento a immaginari distorti e rappresentazioni ingenue[23]. La riflessione pedagogica non può non confrontarsi, da un lato, con il privatismo esistenziale e il connesso privatismo etico, che hanno caratterizzato gli ultimi decenni e, dall'altro, con il ritorno di una "voglia di comunità" che di per sé ha già un carattere ambiguo: può declinarsi, infatti, sia come la manifestazione di un'esigenza di legami caldi e di ricostruzione del legame sociale sia come un'istanza divisiva ed escludente.
Questi ripensamenti e problematizzatizioni dell'educazione popolare nella concezione freiriana permettono di trarre qualche indicazione per gli interventi educativi di comunità che oggi vengono messi in atto. Sebbene la tradizione dell'educazione comunitaria abbia una lunga storia che proviene anche da altri contesti geografici, basti pensare al Progetto Pilota Abruzzo realizzato tra il 1958 e il 1962 in Italia o alle esperienze di *community organizing* ideate da Saul Alinsky negli Stati Uniti a partire dagli anni Quaranta[24], evidenziare l'eredità freiriana consente di porre l'attenzione a tutta la complessità degli elementi coinvolti e fornisce una prospettiva critica e problematizzante con la quale affrontare le sfide dell'educazione comunitaria contemporanea.

L'educazione di comunità oggi

L'analisi freiriana e le pratiche educative da lui inaugurate assumono oggi una declinazione particolarmente rilevante: l'educazione popolare acquista i tratti dell'educazione di comunità. Il termine "comunità", come accennato, è complesso e polisemico: può indicare, infatti, una grande varietà di forme di relazione sociale le cui caratteristiche possono anche risultare antitetiche[25]. Non si può negare che il tema della

ISSN: 2039-4039

comunità sia intimamente connesso con le pratiche educative e con la riflessione pedagogica[26]. Ogni soggetto è infatti immerso in un contesto comunitario che in qualche misura contribuisce alla sua educazione: tutti i contesti informali della comunità offrono un importate apporto, ma anche gli ambiti non formali e formali sono condizionati dal territorio in cui si trovano e ad esso guardano nelle sue funzioni formative e per definire le proprie finalità. Questa accezione può essere riassunta nella formula "educazione della comunità", secondo cui ogni comunità educa i propri appartenenti a se stessa, ai propri saperi, ai comportamenti auspicati[27]. In ogni caso è opportuno precisare che all'interno della comunità non c'è un blocco monolitico di convinzioni, ma alcuni elementi condivisi coesistono accanto ad aspetti contraddittori. Ciò rende, nel complesso, meno lineare e deterministico il meccanismo di trasmissione intergenerazionale comunitario.
Una seconda, e forse più rilevante, declinazione del rapporto tra educazione e comunità può essere condensato nell'espressione "educazione alla comunità", con cui ci si riferisce ai processi di costruzione della comunità stessa, al modo di intenderla e di considerarla[28]. Da questo punto di vista le pratiche educative comunitarie si pongono l'obiettivo di consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono[29]. La finalità ultima è di costituire comunità competenti, capaci di maturare una capacità di lettura critica su se stesse, in grado di riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli[30]. Per raggiungere questi scopi, il lavoro educativo di comunità si concentra sulla costruzione di contesti capacitanti[31], in grado di far esprimere e contribuire a formare le capacità interne dei soggetti: in altri termini, contesti capaci di favorire l'emancipazione e l'*empowerment* attraverso la valorizzazione delle risorse relazionali[32].
In questo quadro, gli educatori di comunità possono trarre benefici da un ritorno critico alle proposte di Freire. Recuperando i nuclei del discorso fondativo dell'educazione popolare freiriana, e la loro problematizzazione alla luce dei cambiamenti sociali e pedagogici contemporanei, è possibile individuare alcuni utili insegnamenti.
Se le pratiche educative di comunità si pongono l'obiettivo che le persone coinvolte conoscano e analizzino criticamente la realtà, questa istanza chiama in causa la complessità delle dimensioni coinvolte in questi interventi: la dimensione critica e problematizzante, che a sua volta fa riferimento all'idea freiriana di coscientizzazione; la dimensione del civismo e quindi del legame comunitario, perché un rapporto critico con la realtà sociale e territoriale in cui si vive permette di sviluppare un senso di comunità più solido e consapevole; infine la dimensione del lavoro, perché sviluppare comunità significa anche stimolare le persone a costruirsi opportunità lavorative[33].

ISSN: 2039-4039

Gli interventi educativi di comunità, come il paradigma dell'educazione popolare freiriana, hanno una inevitabile dimensione politica. In primo luogo perché l'idea di comunità che si persegue non è neutrale, ma è compito della riflessione pedagogica dell'educatore, che si pone in prospettiva critico-problematica, di mettere in discussione il tipo di legame comunitario che ritiene auspicabile. Il lavoro educativo dovrebbe, quindi, sostenere la promozione di alcuni modelli di comunità (inclusive e tolleranti) scoraggiando altre sue manifestazioni (difensive e intolleranti). In secondo luogo, il rapporto con la politica emerge come interazione con le amministrazioni locali, sia perché sono i committenti sia perché sono un riferimento obbligato del lavoro di comunità.
L'educazione popolare freiriana, anche nelle sue articolazioni problematizzanti contemporanee, poneva grande attenzione al processo di costruzione identitaria dei soggetti coinvolti. L'educazione di comunità enfatizza il ruolo dell'intersoggettività e del legame comunitario nei processi formativi e di soggettivazione, per tutte le età. Gli interventi di comunità fanno emergere in tutta la sua cogenza un paradosso che li caratterizza: si tratta di interventi rivolti ad una collettività, che non devono relazionarsi con classi sociali ma con singole persone.
Le pratiche educative di comunità traggono dall'educazione popolare freiriana l'enfasi posta sull'educazione dialogica. In questa prospettiva il dialogo non è una modalità di interazione tra le altre possibili tra educatori ed educandi, non è una strategia didattica tra altre strategie didattiche. Piuttosto è quell'atteggiamento che caratterizza l'educatore che si pone in modo autentico nella relazione educativa. È un'attitudine personale relazionale, dalle forti implicazioni sociali, fondata sull'incontro io-tu. Questa apertura verso l'altro caratterizzata dal rispetto e dalla reciprocità è decisiva nel lavoro educativo di comunità, perché i contesti territoriali sono ricchi di diversità da far incontrare e perché il rispetto della comune umanità, della specifica singolarità e delle potenzialità costituisce la precondizione del successo dell'incontro educativo[34].
Così come l'educazione popolare, sin dalle prime riflessioni freiriane[35], aveva una specifica attenzione al nesso con la democrazia, così il recupero della dimensione comunitaria implica la centralità del locale nel contrastare la disgregazione interna dei sistemi democratici. Da questo punto di vista sviluppare comunità coese e inclusive permette di porre un freno al crescente populismo e alla disaffezione verso "la cosa pubblica" che caratterizzano la contemporaneità. È stato proprio Freire, in *Educação e atualidade brasileira*, a criticare l'"assistenzializzazione" (*assistencialização*), interpretata come strategia antidemocratica della struttura sociale perché in grado di preservare il silenzio e il quietismo negli uomini, impedendone il processo di coscientizzazione[36]. Le pratiche educative di comunità si pongono all'interno del paradigma del welfare di comunità, concretizzato per esempio nella strategia "WECARE-

ISSN: 2039-4039

Welfare Cantiere Regionale" della Regione Piemonte, che cerca proprio di indicare prospettive educative centrate sull'emancipazione e sulla capacitazione, con l'intento di contrastare l'assistenzialismo[37].
L'educazione di comunità oggi, quindi, può essere interpretata come una declinazione dell'educazione popolare freriana e da questa, con le opportune cautele e distinzioni, può trarre utili insegnamenti. I molti educatori impegnati in questi progetti di sviluppo territoriale, con forte rilevanza sociale, sono posti quotidianamente di fronte ad alcune sfide, oltre a quelle in qualche modo strutturali al lavoro educativo.

Le sfide dell'educazione di comunità

L'educazione di comunità, ieri come oggi, è percorsa da alcune tensione, che possono essere fatte emergere e inquadrate adoperando la lente interpretativa freiriana. Si tratta di sei dimensioni pedagogiche che vanno prese in esame e affrontate in sede pratica se si vuole intervenire educativamente *nelle* e *con* le comunità. Sono tensioni in qualche misura proprie di tutte le pratiche educative, ma particolarmente evidenti in quelle comunitarie. Da questo punto di vista, l'approccio freiriano, problematizzante, critico e dialogico, rappresenta un'interessante prospettiva pedagogica da cui affrontare queste sfide educative.

a. La tensione "professionisti-partecipanti". I professionisti svolgono indubbiamente un ruolo essenziale nel raggiungimento di un processo educativo comunitario di successo: sono competenti nel guidarlo e contribuiscono anche con nuove conoscenze generate in altri contesti. Tuttavia, c'è il rischio che agiscano come estranei alla comunità stessa. La questione aperta è sintetizzabile con la domanda se sia più opportuno ed efficace individuare un educatore che fa parte della comunità territoriale in cui interviene oppure uno che sia "estraneo" e la frequenti solo per motivi professionali.

b. La natura universalista o specifica dell'intervento. Se da un lato un obiettivo fondativo dell'educazione popolare di comunità consiste nell'emancipazione dei gruppi marginalizzati, dall'altro lato è vero che, affinché l'educazione di comunità raggiunga risultati significativi e sostenibili, è necessario che tutti i gruppi della comunità nel loro insieme, e non solo quelli a rischio sociale, si sentano coinvolti nei processi comunitari. Questa tensione tra universalismo e specificità dell'intervento assume inoltre una seconda declinazione. Il rischio di tutti gli interventi di comunità, che quindi pongono l'intera popolazione territoriale come target, è di "perdere" i più bisognosi, gli esclusi e i marginalizzati. Il paradosso sta nel fatto che l'educativa di comunità si pone nell'ottica del *caring communities* e del welfare di comunità: si propone quindi di raggiungere

ISSN: 2039-4039

proprio queste fasce più deboli, seppur indirettamente. In sintesi, il rischio degli interventi universalistici sta nella loro capacità di intercettare solo l'utenza che ha meno bisogno dell'intervento.

c. La tensione "territoriale-virtuale". La pandemia di Covid-19 ha solamente fatto emergere in maniera ancor più evidente questo tema: da un lato la possibilità dell'esistenza in chiave educativa di comunità virtuali, dall'altra i cambiamenti indotti dalle relazioni online. La diffusione delle TIC e il massiccio utilizzo dei *social network*, non solo tra le giovani generazioni, ha in parte sfilacciato i legami sociali e messo in crisi la partecipazione alla comunità territoriale, ma ha contemporaneamente offerto nuove risorse. Modificando i canali di comunicazione e socializzazione di un gruppo, si trasformano in modo significativo le dinamiche e i formati delle relazioni interpersonali, ma non sempre a favore di obiettivi educativi di comunità. Al contempo esistono sperimentazioni per l'utilizzo delle TIC nei processi di comunità[38]. In sintesi non è chiaro se le TIC favoriscano o ostacolino l'emergere di processi educativi di comunità[39]. Tra dubbi, rischi e vantaggi è compito dell'educatore di comunità confrontarsi con questa sfida.

d. La dimensione della temporalità. I processi di educazione comunitaria, per loro natura, sono solitamente a lungo termine; le azioni e gli obiettivi sono solo raramente strutturati in tempi brevi; più frequentemente richiedono anni di lavoro, in un contesto di incertezza e di mutamento, che coinvolge anche gli obiettivi stessi. I protagonisti (educatori ed educandi) e gli *stakeholder* locali solitamente non hanno a disposizione tempi lunghi: i primi perché sovente non rimangono per diversi anni nel percorso educativo di comunità; i secondi perché rispondono a esigenze di natura politica che sempre più sono guidate da prospettive a breve termine. Il paradosso consiste nel fatto che la comunità si rende conto, nel breve periodo, solo degli eventuali effetti negativi degli interventi educativi o degli insuccessi; nel lungo periodo, invece, in cui potrebbe apprezzare i successi, questo diventa più complicato, sia perché i committenti non hanno questi tempi, sia perché sovente cambiano anche educatori ed educandi, sia, infine, perché per la natura stessa dell'intervento educativo di comunità gli obiettivi cambiano nel tempo, nel corso delle azioni, come conseguenza della condivisione con fruitori e *stakeholder*.

e. L'istanza di "partire dall'esperienza" per superarla. I lavori educativi di comunità solitamente prendono le mosse da una ricognizione delle reti formali e informali già presenti sul territorio, per sondarne il ruolo e le funzioni, cogliendone le dinamiche e gli intrecci. Non si tratta solo dell'analisi dei bisogni delle persone coinvolte, ma prima

ISSN: 2039-4039

ancora di riconoscere le spinte comunitarie già presenti sul territorio, incontrando insegnanti, educatori, assistenti sociali, operatori sociosanitari, l'associazionismo e gli *stakeholder* locali. Da questo punto di vista fare lavoro di comunità significa partire dalle risorse già presenti, per ampliarne ed eventualmente trasformarne le ricadute sociali[40]. Ma, come ricorda Paulo Freire, «partire dal sapere dell'esperienza, non significa rimanere in esso»[41].

f. La tensione processo-prodotto. Si tratta di una tensione caratterizzante ogni intervento educativo, ma è particolarmente evidente nell'educazione di comunità, perché ne costituisce una delle sfide a cui ogni educatore e ogni *stakeholder* deve cercare una risposta. È stato acutamente osservato che «gli interventi di sviluppo di comunità sono stati spesso delle teorizzazioni-montagna che hanno partorito contenuti, obiettivi e pratiche topolino, e ciò costituisce un monito affinché si mantenga sempre una certa modestia e un certo realismo nel prospettare le effettive possibilità di fare comunità»[42]. Il condivisibile monito al realismo e alla modestia deve però tenere in considerazione anche l'altro lato della medaglia, ovvero che alle volte le montagne, e le fatiche che richiedono per essere scalate, sono altrettanto importanti dei topolini che vengono partoriti. Fuor di metafora, compito dell'educatore è interrogarsi sull'equilibrio tra processo e prodotto e condividere con i soggetti interessati dall'intervento di comunità questa ricerca. D'altra parte, in questa questione risiede la domanda sul senso stesso del lavoro educativo di comunità.

Sviluppare comunità nelle aree marginali

Tutte queste sfide che caratterizzano l'educazione di comunità contemporanea sono particolarmente evidenti se si prende in considerazione la marginalità territoriale: questa costituisce in qualche modo un'ulteriore sfida che va anche a rendere più complesse le precedenti. Da questo punto di vista, emerge chiaramente come l'eredità freiriana non sia tanto nei metodi o nelle categorie analitiche : non sarebbe infatti adeguato utilizzare, in senso freriano, il concetto di "oppressi" per descrivere le persone che vivono in questi territori. Ma è possibile assumere la prospettiva di Freire e il suo approccio, critico e problematizzante, per lavorare nell'ottica dell'educazione di comunità in questi contesti.
Se tradizionalmente l'educazione di comunità e l'antecedente dell'educazione popolare si sono sviluppate prevalentemente in contesti urbani o comunque cittadini, ci sono alcuni esempi molto interessati di interventi educativi di comunità realizzati nelle cosiddette aree interne. Il Progetto Pilota Abruzzo della fine degli anni Cinquanta così come alcuni recenti progetti nelle valli del cuneese, in quelle del bresciano e dell'Oltrepo

ISSN: 2039-4039

pavese sono solo alcuni esempi[43]. Questa tendenza è oggi percepita in modo sempre più cogente: la sfida sociale emersa negli ultimi anni consiste proprio nel capire *se* e *come* è possibile sviluppare comunità in territori marginali come le valli alpine o appenniniche. La consapevolezza che le aree interne del paese siano ricche di risorse naturali e umane, per lo più poco tesaurizzate, invita a pensare lo sviluppo di comunità in questi territori come una nuova sfida sociale e culturale per la riflessione pedagogica e il lavoro educativo.

Chiedere alle pratiche educative di rivitalizzare le comunità locali alpine, contrastando lo spopolamento, incentivando l'apertura e la dimensione inclusiva, contribuendo a sviluppare senso civico e quelle *soft skills* necessarie al mondo del lavoro, è probabilmente un'aspettativa "montagna", per riprendere la metafora di Tramma. La dimensione del "topolino" che verrà partorito sarà nota solo tra alcuni decenni, quando si potrà constatare se in questi territori si è invertita la rotta della crisi demografica, occupazionale e sociale. In ogni caso, compito dell'educatore di comunità nei territori marginali è accettera questa sfida e far emergere il valore del processo stesso. La sostenibilità sociale, politica ed economica della nostra democrazia, infatti, non può prescindere dalla capacità di ridare dignità a questi territori, creando le condizioni di fiducia per superare la tentazione dell'auto-segregazione. Da questo punto di vista il lavoro educativo di comunità, nei territori marginali in particolare, assume i caratteri di presidio della democrazia e di sviluppo del territorio.

NICOLÒ VALENZANO
University of Torino

[1] A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto: da Montreal a Teheran*, Armando, Roma 1966; A. Lorenzatto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.
[2] G.M. Bertin, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 175.
[3] La Strategia nazionale per le aree interne (SNAI) rappresenta un'importante politica consapevole della centralità dei territori marginali. Si veda F. Barca, *Un progetto per le "aree interne" dell'Italia*, in B. Meloni (a cura di), *Aree interne e progetti d'area*, Rosenberg & Sellier, Torino 2015, pp. 29-35; S. Lucatelli, F. Tantillo, *La Strategia nazionale per le aree interne*, in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e conquiste*, Donzelli, Roma 2018, pp. 403-416. Si veda anche G. Carrosio, *I margini al centro. L'Italia delle aree interne tra fragilità e innovazione*, Donzelli, Roma 2019 e G. Osti, E. Jachia (a cura di), *AttivAree. Un disegno di rinascita delle aree interne*, Il Mulino, Bologna 2020.
[4] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.
[5] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Franco Angeli, Milano 2017.
[6] P. Freire, D. Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, Bergin & Garvey, South Hadley 1987.
[7] I. Shor, P. Freire, *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Bergin & Garvey, Westport 1987, p. 157.
[8] P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008, p. 63.

ISSN: 2039-4039

[9] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p. 88; M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 72; 133-134.
[10] Si veda, per esempio, P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 28; P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p. 121.
[11] P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari 2008, p. 118.
[12] P. Freire, *Educación y cambio*, Editorial Búsqueda, Buenos Aires 1976, p. 22.
[13] P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973, p. 131.
[14] P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., pp. 138, 142.
[15] I. Shor, P. Freire, *What is the "dialogical method" of teaching?*, in «Journal of Education», CLXIX, 3 (1987), pp. 11-31: 13.
[16] P. Freire, *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979, p. 26. Su questa esperienza si veda anche R. Darcy de Oliveria, M. Darcy de Oliveria, *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*, Livraria Sà Costa/IDAC, Lisboa 1978.
[17] J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1966.
[18] R. Fadda, *Prefazione*, in C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Liguori, Napoli 2012, p. XI.
[19] L. Santelli Beccegato, *Pedagogia e politica: riflessioni su specificità e connessioni con particolare riferimento alla qustione dell'autorità e le istituzioni educative*, in M. Baldacci, E. Colicchi, *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 220-223; P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
[20] D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, in «Journal of Philosophy of Education», LIII, 1 (2019), pp. 21-47. doi: 10.1111/1467-9752.12340
[21] A.E. Galeotti, *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 96-97 distingue tra «atto individualizzate di riconoscimento», per cui negli occhi dell'altra persona riconosco la comune umanità che ci rende eguali, e «atto generalizzate di riconoscimento» per cui solo mettendo tra parentesi la specificità e l'individualità dell'altra persona possono riconoscerlo come eguale.
[22] J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 2013.
[23] Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003; S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.
[24] Rispettivamente S. Nanni, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*, Franco Angeli, Milano 2018; S. Alinsky, *Radicali, all'azione! Organizzare i senza-potere*, Edizioni dell'asino, Roma 2020.
[25] P. Amerio, *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 19-40; L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 2014, pp. 143-146.
[26] S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.; G. Dalle Fratte, *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma 1991.
[27] S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102.
[28] S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102. Si vedano due recenti esempi di progetti di ricerca-azione di educazione di comunità: F. Zamengo, *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. *Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Franco Angeli, Milano 2019 e S. Colazzo, A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. *Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma 2019.
[29] A. Twelvetrees, *Community Development, Social Action and Social Planning*, Palgrave, London 2017; G. Lavanco, C. Novara, *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*, McGraw-Hill, Milano 2012.
[30] C. Caldarini, *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma 2008.
[31] M. Nussbaum, A. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993; G. Alessandrini, *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in Ead. (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 17-38.
[32] G. Carossio, A. Faccini, *Le mappe della cittadinanza nelle aree interne*, in A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma 2018, pp. 51-77.
[33] Questa duplice insistenza sulla dimensione economico-lavorativa e su quella di cittadinanza legata ai servizi fondamentali è esattamente il paradigma di riferimento della Strategia nazionale per le aree interne (SNAI). Si

ISSN: 2039-4039

veda F. Barca, *Un progetto per le "aree interne" dell'Italia*, cit.; S. Lucatelli, F. Tantillo, *La Strategia nazionale per le aree interne*, cit.

[34] P. Dusi, *Il riconoscimento. All'origine dell'aver cura nei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 100-111.

[35] P. Freire, *Educação e atualidade brasileira* [1959], Universidade Federal do Recife, Recife 2001.

[36] «L'assistenzialismo è una dimensione dell'assistenzializzazione»; P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, cit., p. 28.

[37] F. Vernò, *Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al gruppo di lavoro*, Carocci, Roma 2007; C. Bottari, P. De Angelis, *Dal Welfare State al welfare di comunità*, Bononia University Press, Bologna 2017.

[38] P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, La Scuola, Brescia 2017.

[39] Posizioni più cautamente dubbiose si trovano in S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit.

[40] Martini E.R., Torti A., *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma 2003.

[41] P. Freire, *Pedagogia della speranza*, cit., p. 91.

[42] S. Tramma, *Pedagogia della comunità*, cit., p. 102.

[43] Rispettivamente S. Nanni, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*, cit.; F. Zamengo, *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. *Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, cit.; G. Osti, E. Jachia (a cura di), *AttivAree. Un disegno di rinascita delle aree interne*, cit. Chi scrive sta realizzando un progetto di ricerca-azione con un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino (www.innovcom.unito.it), che rientra nel più ampio progetto "PITER ALPIMED" finanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020); si veda N. Valenzano, *Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine*, in «Formazione e Insegnamento», in corso di pubblicazione.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XI – n. 34

Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa

The emancipatory potential of the transformative research

ALESSANDRA ROMANO

The article explores the most recent evolutions of the transformative learning theory. How and under what conditions individuals, groups and community may be supported in change and develop? Starting from an analysis of its original roots in emancipatory pedagogy, the contribution articulates an examination of the transformative methodologies useful to elicit the review of the taken for granted assumptions in individuals, groups and community.

KEYWORDS: *TRANSFORMATIVE LEARNING, EMANCIPATORY APPROACH, DIALOGUE, PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, TRANSFORMATIVE METHODOLOGIES.*

Alle origini emancipative della teoria dell'apprendimento trasformativo

L'articola esplora le più recenti articolazioni della teoria dell'apprendimento trasformativo alla luce delle sue implicazioni per gli approcci critico-emancipativi che si stanno affermando nel panorama internazionale della ricerca trasformativa[1].

I riferimenti concettuali in cui ci situiamo connettono lo studio dei processi di apprendimento e sviluppo di individui, gruppi, e organizzazioni[1] e l'attenzione per la pedagogia di matrice pragmatista[2], popolare[3] ed emancipativa[4]. Si tratta di una costellazione di costrutti e orientamenti che ricercano dispositivi metodologici attraverso i quali aiutare gli attori e le comunità a produrre cambiamenti profondi e radicali.

All'interno del *framework* degli approcci emancipativi nella teoria trasformativa sono assunti alcuni consolidati, quali: (a) l'apprendimento può costituire una leva per il cambiamento e la trasformazione di individui, come di gruppi, comunità e organizzazioni[5]; (b) non tutto ciò che si apprende porta necessariamente a una

[1] Il posizionamento di chi scrive si connota per l'appartenenza a un duplice *network*: l'*Italian Transformative Learning Network* (*ITLN*), comunità di ricercatori che si interessano di teorie dell'apprendimento adulto e metodologie della ricerca trasformativa, e l'*International Transformative Learning Association* (*ITLA*), guidata dalla Presidente Onoraria Victoria Marsick, *Teachers College*, *Columbia University*, e dalla Presidente effettiva Aliki Nicolaides, *University of Georgia*. È all'interno di questi reticoli composti da costrutti, framework concettuali, connessioni e scambi che si posizionano gli approfondimenti metodologici presentati nell'articolo.

ISSN: 2039-4039

trasformazione delle prospettive di significato e dei modi di agire all'interno della propria sfera di vita[6]; (c) qualsiasi studio e ricerca voglia produrre un impatto a breve, medio e lungo termine, deve confrontarsi con i significati e le pratiche che appartengono alle comunità che indagano e deve produrre conoscenze utili a progettare e realizzare cambiamenti al loro interno[7].

Nulla di nuovo all'orizzonte, si potrebbe obiettare. Già da tempo sono sedimentate prospettive e ricerche empiriche che indagano sia i dispositivi che facilitano i processi di cambiamento di soggetti, comunità e organizzazioni, sia le metodologie per trasformare gli ancoraggi abitudinari e le routine disfunzionali che ostacolano la trasformazione delle prospettive di significato[8]. Tuttavia, si stanno affermando prospettive di ricerca che valorizzano il radicamento della teoria trasformativa nella pedagogia critico-emancipativa di matrice freireriana e investigano come e a quali condizione l'apprendimento è una leva per l'emancipazione di individui, organizzazioni e comunità[9], soprattutto in contesti sociali a bassa definizione partecipativa[10].

La teoria trasformativa indaga come le persone possono trasformare gli schemi di significato, codici di comprensione e interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita in ragione del complesso intrecciarsi delle esperienze di socializzazione[11]. Studia quali sono le condizioni, gli strumenti e i metodi che consentono di supportare *learner* adulti a: (a) mettere in discussione e validare le prospettive di significato precedentemente acquisite, (b) provare e sperimentare nuovi corsi di azione, (c) integrare nuovi schemi di significato e azione nei propri modi di pensare, fare e agire[12].

Nella sua teorizzazione, Mezirow ha attinto ad un'eterogenea gamma di costrutti che appartenevano a formulazioni dell'educazione critica-emancipativa[13], della filosofia della scuola di Francoforte[14], oltre che del pragmatismo deweyniano[15]. Dai teorici della scuola di Francoforte, soprattutto Habermas, riprende i costrutti di apprendimento comunicativo, di dialettica come processo di apprendimento intersoggettivo e la nozione «di comunità dialogante ideale, come parte di una sfida più grande per la trasformazione sociale e per la costruzione di nuove forme di solidarietà»[16].

Nel volume "*Apprendimento e trasformazione*" (2003), Mezirow riconosce che ha trascorso la prima parte della sua attività di educatore degli adulti cercando di promuovere l'azione sociale democratica attraverso lo sviluppo delle comunità locali. L'incontro con le teorie di Freire[17] costituisce per lui un "dilemma disorientante scientifico", che gli consente di guadagnare il riconoscimento della centralità del processo di coscientizzazione nello sviluppo delle persone. Il costrutto di coscientizzazione esprime il processo attraverso il quale gli adulti acquisiscono una più profonda consapevolezza sia della realtà socioculturale, che plasma la loro vita, che della loro capacità di trasformare quella realtà agendo concretamente su di essa. Recupera, inoltre, le tesi di una «educazione degli oppressi come pratica della libertà»[18],

ISSN: 2039-4039

di un'educazione in età adulta che non si limita alle sedi formali della formazione, ma che si traduce in modalità di "resistenza" al pensiero unico, egemonico, dominante, ispirata a volontà di trasformazione personale e collettiva per le sorti dell'apprendimento che ha sempre «bisogno del confronto per crescere»[19].
Nell'opera di Freire[20], la riflessione critica viene declinata «in riferimento ai concetti di 'coscientizzazione', 'emancipazione' e 'umanizzazione' definiti in stretto rapporto ai processi di sviluppo socio-economico e alle dinamiche di potere e di oppressione, che si determinano all'interno dei contesti di vita associata»[21]. Di questa prospettiva, la teoria trasformativa riprende l'interesse per l'*emancipazione critica*, inteso sia come processo di liberazione da condizionamenti, dinamiche e vincoli, sia come dispositivo di crescita del potere personale, interpersonale o politico, in modo che individui, famiglie e società possano agire "per migliorare le loro condizioni". Il cambiamento delle condizioni di vita non può prescindere dal lavoro per il superamento dei vincoli contestuali (ambientali, materiali e sociali) che generano disuguaglianza, asimmetrie di potere, marginalità e marginalizzazione. In quest'argomentazione, la coscientizzazione si configura come il riconoscimento consapevole della presenza

ingombrante e pervasiva di una cultura dominante ed egemonica, strumentale all'alienazione di individui, gruppi sociali, che sono così mantenuti in condizione di controllo e di oppressione. Rappresentazioni sociali, routine, schemi interpretativi, visioni del mondo sono alla base dei processi di dominazione culturale e sociale da parte di una categoria di "oppressori" su una categoria di "oppressi" che per affrancarsi deve affrontare un percorso di "coscientizzazione", ovvero di affrancamento dall'asservimento a modelli culturali, ai quali inconsapevolmente aderisce in modo collusivo[22].

La riflessione si connota, dunque, come un processo di esplicitazione dei vincoli e degli schemi di significato acriticamente assunti, che consente ai *learner* adulti di transitare verso schemi di riferimento più inclusivi. A questo proposito, Mezirow sostiene: «considerata la natura della socializzazione, la familiare e semplicistica dicotomia tra oppressione e libertà perde la sua credibilità. Non possiamo mai essere totalmente liberi dal nostro passato»[23].

L'attualità degli approcci critico-emancipativi della teoria trasformativa

Qual è il contributo dell'apprendimento trasformativo sui processi di coscientizzazione in un mondo neoliberale - quale quello attuale - strutturalmente multietnico, che assiste a crescenti ineguaglianze, radicalizzazioni, fondamentalismi e polarizzazioni xenofobe?

ISSN: 2039-4039

Mezirow[24] (2003) riconosce che l'intrusione dei sistemi economici e amministrativi nelle interazioni comunicative e materiali delle persone può essere soffocante. Riconosce anche che esiste, tuttavia,

un potenziale di emancipazione e di resistenza, che si estrinseca attraverso i movimenti sociali impegnati a difendere la qualità della vita: i movimenti per i diritti civili, per l'ecologia, per la pace, per i diritti delle donne, per la democrazia popolare e, più in generale, per il mantenimento delle condizioni che garantiscono una partecipazione attiva e generalizzata alla dialettica criticamente riflessiva[25].

In questo senso, la ricerca trasformativa è "costitutiva di conoscenze" emancipatorie, perché offre metodi propri per costruire le conoscenze, per interpretare l'esperienza e per validare le asserzioni a essa pertinenti.

L'interesse emancipatorio è ciò che ci spinge, attraverso la riflessione, a identificare, a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano distorte. È l'interesse alla conoscenza che deriva dall'autoriflessione, e si estende al modo in cui la nostra storia e la nostra biografia si sono espresse nel nostro rapporto con noi stessi, nei nostri assunti sull'apprendimento e sulla natura e l'utilizzo delle conoscenze, nonché nei nostri ruoli e nelle nostre aspettative sociali, e nei sentimenti repressi che li influenzano. La conoscenza emancipatoria è quella che si ottiene attraverso l'autoriflessione critica, e si distingue dalla conoscenza prodotta dall'interesse 'tecnico' per il mondo obiettivo, o dall'interesse 'pratico' per le relazioni sociali. Nell'autoriflessione critica, la forma dell'indagine è valutativa, più che prescrittiva o indicativa. L'emancipazione che si determina nell'apprendimento emancipativo ci affranca dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo razionale che possiamo esercitare sulla nostra vita, ma che sono state date per scontate o che si considerano al di là del controllo umano[26].

Autori come Brookfield e Holst[27] hanno tradotto la teorizzazione di Mezirow nell'ambito della ricerca trasformativa, della politica e della critica sociale. Il costrutto di "dilemmi disorientanti", per esempio, comprende nella ricerca trasformativa i cambiamenti collettivi, cooperativi e democratici negli atteggiamenti mentali e nei comportamenti agiti.
La formulazione originaria della teoria trasformativa era ancorata ai movimenti dell'attivismo e della lotta sociale, centrata sul principio di "contro-egemonia" o di "resistenza". E' opportuno ricordare che nei primi anni Settanta, Mezirow e il primo nucleo di studiose e studiosi che afferivano al *Teachers College*, ricevettero finanziamenti governativi per condurre due ricerche sulla valutazione dei programmi educativi, la prima per la valutazione dei programmi di educazione di base per adulti, la seconda per la valutazione dei programmi di rientro per le donne. I programmi di rientro

ISSN: 2039-4039

furono creati all'interno dei *Community College* in tutti gli Stati Uniti, nell'ambito dei movimenti femministi e attivisti di quel tempo: la finalità era sostenere il resinserimento formativo e professionale delle donne, aiutandole a sviluppare prospettive meno condizionate dalle aspettative sociali sulle donne. Sulla base dei risultati di queste due indagini, Mezirow concluse che le donne che partecipavano ai programmi di rientro avevano attraversato una "trasformazione personale" di prospettive di significato già socializzate. La loro presa di coscienza consisteva nell'assumere consapevolezza critica del contesto – biografico, storico e culturale – delle proprie credenze e delle rappresentazioni di se stesse e del proprio ruolo nella società. La "presa di coscienza", già teorizzata come spinta emancipativa dell'educazione degli adulti da Freire e rivendicata dai movimenti attivisti e femministi della fine degli anni Settanta, costuiva un esempio e un modello esplicativo dell'apprendimento trasformativo degli adulti. Si tratta di un processo che inizia con un dilemma disorientante, prevede, non senza negoziazioni e compromessi, momenti di assunzione di consapevolezza dei propri autoinganni e validazione critica delle fonti del proprio pensiero, e che genera nuovi schemi di azione nella società sulla base delle condizioni create da differenti prospettive di significato[28].

Dalle prime teorizzazioni alla fine degli anni Settanta, la teoria dell'apprendimento trasformativo ha dato origine a una costellazione di riferimenti teorici e metodologici che considerano – tra gli altri – contributi più olistici, integrati, aperti alle dimensioni socioemozionali dell'apprendere, all'analisi del contesto, alla conoscenza situata. Questa evoluzione ha risposto, da una parte, alle critiche di una teoria troppo razionale, decontestualizzata e individualistica che sono state avanzate[29] da studiosi come Newman, dall'altra si inserisce nella cornice di un mutamento epistemologico e metodologico avvenuto nell'ordine del discorso scientifico relativo alla ricerca trasformativa. Nelle articolazioni della teoria trasformativa che sono state proposte e pubblicate nell'ultimo decennio, si sono affermati approcci che considerano i processi di autentica trasformazione come «elementi di un tentativo più ampio di trovare nuovi modi di pensare, essere, vedere e interagire, che comprendono il corpo, lo spirito, la mente e, forse, l'anima»[30] e che includono apprendere ad agire in modi coraggiosi, immaginativi, impegnarsi in direzione di alternative al tipo di schemi di acculturazione vigenti. Emerge, dunque, una insistenza verso la costruzione di studi e prospettive intersezionali, transdisciplinari e orientati al cambiamento. I network di ricerca si profilano come consessi dialogici in cui aprire spazi di discussione e riflessione critica su come le istituzioni sociali, politiche ed economiche esistenti possono contribuire alla riproduzione di profonde disuguaglianze in questa società e su quali metodi di intervento sono più promettenti per affrontarle.

ISSN: 2039-4039

Ricerca trasformativa, emancipazione e coscientizzazione

A quali condizioni l'apprendimento può diventare uno strumento di supporto all'emancipazione da vincoli culturali, materiali, situazionali? Questo interrogativo apre campi di ricerca transdisciplinare che presidiano l'attenzione sull'impatto e sulla dimensione etica della ricerca, validando il rigore e la pertinenza della conoscenza che si costruisce e la sua efficacia nel produrre forme di innovazione che siano scalabili, sostenibili nel tempo e utili per coloro che abitano le comunità interessate[31]. La ricerca trasformativa che si radica nella teoria dell'apprendimento trasformativo si articola in processi di "teorizzazione collaborativa" (collaborative theorizing) in cui le persone sono impegnate nel produrre conoscenza che sia utile per la comunità cui appartengono. Il pregio di questo approccio è che tutti i partecipanti sono messi nella condizione di costruire una comprensione integrativa più composita del rapporto tra strutture e *agency*[32]. Questa collaborazione offre l'opportunità di allargare il raggio delle teorie e dei significati e ai partecipanti di contribuire a teorizzare il loro mondo[33].
Fare ricerca trasformativa si articola come un'impresa dialogica, che invita alla reciprocità e alla critica, e mette al riparo dal rischio d'imposizione e reificazione da parte dei ricercatori: un paradigma del fare ricerca che considera i soggetti partecipanti costruttori attivi impegnati a dare senso alla loro esperienza.
Il termine emancipazione nella ricerca trasformativa richiama anche la disponibilità dei ricercatori a decentrarsi dalle proprie prospettive di interpretazioni per accedere allo studio di questioni sociali e problemi che individui, gruppi e comunità vivono. Si tratta di un'opzione di decentramento rispetto ai quadri epistemologici con cui si formulano ipotesi di indagine, per aprirsi a processi di ricerca non lineari, frutto di pratiche di negoziazione di significati e di procedure. In questi processi, i diversi attori in gioco possono posizionarsi con i rispettivi interessi, le rispettive visioni e chiavi di lettura di ciò che è oggetto di indagine e di costruzione di conoscenza[34]. La ricerca trasformativa tematizza i *blind spots*, ovvero i "vicoli ciechi" delle categorie epistemologiche dei ricercatori, professionisti *outsider* che non necessariamente hanno consapevolezza dei propri posizionamenti come portatori di interessi specifici e particolaristici. Per questo, l'esplicitazione del posizionamento riflessivo dei ricercatori è uno strumento analitico del campo di indagine.
La logica *bottom up* (dal basso) della ricerca trasformativa è straordinariamente vicina a quel "fare ricerca" situato, ancorato ai contesti e agli attori di riferimento, intenzionalmente strutturato come insieme di pratiche *inquiry* collaborative. Si tratta di un fare proprio della ricerca educativa che si colloca nel campo dell'inclusione e dell'accessibilità dei contesti strutturalmente ad alto tasso di diversità, come istituzioni scolastiche, ambienti di lavoro, agenzie educative e formative. Si parla, in questo senso,

ISSN: 2039-4039

di "*live the inquiry*", attraversare il *flow* dell'indagine senza mai perdere di vista: (a) il rigore metodologico e la necessità di adottare procedure di ricerca che consentano di accedere a conoscenze empiricamente fondate; (b) la consapevolezza di essere parte stessa di quel campo di indagine e di essere chiamati a posizionarci come ricercatori rispetto alle nostre distorsioni e al modo in cui quel campo lo guardiamo, lo interpretiamo e scegliamo di raccontarlo.

Le ricerche appartenenti alla famiglia trasformativa partono dall'assunto che la realtà sociale sia il risultato di una costruzione umana che affonda le radici nelle storie e nei saperi situati degli attori coinvolti. La costruzione degli oggetti di ricerca ha a che fare con i processi di negoziazione e transizione di significato tra i saperi di cui sono depositari gli attori coinvolti e il punto di vista del ricercatore[35].

Il riesame dell'adeguatezza delle proprie prospettive pregresse è l'avvio di quella riflessione critica che non i ricercatori non chiedono solo di fare a chi partecipa alle proprie ricerche, ma che sono chiamati ad esercitare prima di tutto come professionisti della ricerca interessati ai processi di cambiamento a partire dalla nostra posizione di privilegio, di potere, di competenza (e incompetenza). Ricercatori che si impegnano in un processo di trasformazione non operando riflessione critica sui propri posizionamenti possono essere paragonato ad "intellettuali precritici" o "oppressi", espressione diretta di una visione riproduttiva della conoscenza scientifica, che tende a consolidarsi e rafforzarsi in funzione degli interessi che la connotano[36].
L'*inquiry* diventa esperienza soggettiva e soggettivante, che contribuisce alla costruzione narrativa e identitaria degli attori in situazione. Siamo distanti, quindi, da quelle proposte teoriche che considerano l'emancipazione come liberazione da una condizione di "falsa coscienza" attraverso un intervento dall'esterno che qualcuno – per qualche ragione non soggetti ai condizionamenti e alle dinamiche di potere che si cerca di far superare. I riferimenti teorici e metodologici fin qui delineati seguono orientamenti di tipo "posizionale" e "critico-riflessivo", dove l'attenzione non è su strutture che esercitano una funzione deliberante ma su metodi che rendono il processo di cocostruzione di conoscenza funzionale alla presa di coscienza dei vincoli culturali e sociali orientata all'azione e al cambiamento. In questo senso, la ricerca trasformativa allinea conoscenza, azione e trasformazione. Un paradigma di questo tipo implica: (1) la partecipazione attiva allo sviluppo di un piano di azione; (2) l'implementazione dell'azione; (3) l'osservazione degli effetti che produce e di quello che accade, (4) la riflessione critica sui risultati come base per (5) un ulteriore ciclo di azione, pianificazione e riflessione; e così in un processo a spirale. Ancorandosi a queste direttrici, le metodologie della ricerca tarsformativa consentono di analizzare le

ISSN: 2039-4039

condizioni in cui si trovano gli attori implicati (individui, gruppi, comunità, ricercatori), nonché dei dispositivi comunicativi e relazionali che vi si inscrivono e delle logiche a cui si ispirano, e integrano l'utilizzo della dialettica critica per la validazione dell'apprendimento, come fase di un processo collettivo di azione[37]. Di per sé, però, la critica e la resistenza non costituiscono un progetto di trasformazione sufficiente. Se è vero che trasformazione ed emancipazione non sono costrutti completamente sovrapponibili, allora si parla di ricerca trasformativa non solo quando la conoscenza favorisce lo sviluppo di una consapevolezza dei vincoli sociali e dei limiti degli attori sociali nei contesti, ma soprattutto quando consente agli attori in gioco di riconoscere il potenziale di agency nei contesti di vita, istituzionali, sociali. Il potenziale di *agency* rievoca, in questo quadro, il costrutto di zona di cambiamento potenziale che rappresenta lo spazio di microtrasformazione che ciascuno può agire.

La contaminazione con gli studi post-qualitativi e post-strutturalisti

Il dibattito in corso nella terza fase della ricerca trasformativa, annunciata con l'*International Conference on Transformative Learning* del 2018, si interseca con una costellazione di riferimenti concettuali e metodologici che richiamano contributi dalla sociologia della traslazione[38], dagli studi femministi e dagli approcci post-strutturalisti e post-qualitativi[39].
L'ancoraggio al quadro interpretativo e metodologico che viene proposto dalla contaminazione epistemologica e metodologica con il campo della ricerca post-qualitativa[40] tematizza il produrre conoscenza come un fare *inquiry* in situazione che intesse trame relazionali tra persone, ricercatori, oggetti, linguaggi, tecnologie, strumenti di raccolta dati, istituzioni, norme e contratti legati alla realizzazione di percorsi di indagine. Gli studi sull'apprendimento trasformativo di matrice nord-americana e gli studi post-strutturalisti e post-qualitativi sono due filoni apparentemente lontani, con radici epistemologiche e affondi metodologici distanti. Aperture verso epistemologie del sapere e della ricerca post-qualitative stanno emergendo all'interno di nicchie di ricercatori e studiosi che stanno utilizzando la teoria dell'apprendimento trasformativo come *framework* concettuale e metodologico, ma declinandolo con i costrutti di "pratica", "conoscenza situata", relazionalismo metodologico, performatività, posizionalità. Si guardi, a questo proposito, alle contaminazioni degli studi sull'apprendimento trasformativo con le metodologie performative, *embodied* (e si consideri, solo a titolo esemplificativo, l'area di ricerca del *Transformative Listening Collaborative,* comunità di ricerca internazionale costituitasi a partire dalla *XIII International Transformative Learning Conference* del 2018[41]).

ISSN: 2039-4039

Alcune articolazioni della ricerca trasformativa comprendono l'adozione di metodologie performative che «producono diversi tipi di conoscenza e producono la conoscenza diversamente»[42]. Il termine *performativo,* in questo caso, esprime: (a) il superamento dei modi tradizionali di fare ricerca e di costruire processi di *inquiry*; (b) i processi di decostruzione della presunta assolutezza e generalizzabilità di concetti *chiave* dei quadri interpretativisti e neopositivisti, vale a dire che cosa si intende per "dato", "campo", "intervista", "indagine", a favore di problematizzazioni che tengano conto della natura situata, negoziata e culturalmente orientata della conoscenza; (c) la tematizzazione di questioni di ordine etico e sociale, che attengono ai costrutti di "potere", "asimmetria", "visibilità", "interessi emancipativi"; (d) l'adozione di una prospettiva sociomateriale[43], dove si mettono in discussione le letture dicotomiche e le modalità binarie con cui la ricerca ha tradizionalmente categorizzato gli eventi, differenziandoli tra individuo/organizzazione, soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto[44]. Si parla a questo proposito di "ricerca carnale"[45], per indicare gli approcci che hanno il loro focus di attenzione sul corpo incarnato all'interno di un contesto sociomateriale: è un corpo fatto di sostanza, carne e sangue, e di pratiche che in quanto corpo vivo, attivo e in movimento sviluppa e fa sviluppare.

Le metodologie trasformative

L'influenza del relazionalismo metodologico negli studi sull'apprendimento trasformativo, delineato nei precedenti paragrafi, ha determinato lo spostamento verso l'interesse per dispositivi e metodi di facilitazione di processi di conoscenza collaborativa in situazione, in cui i partecipanti sono soggetti conoscitori in relazione ad altri soggetti conoscitori a prescindere dai quali non potrebbero apprendere e con i quali rendere oggetto di riflessione collettiva la propria esperienza[46] (*ibidem*). I processi di apprendimento, interpretati come processi trasformativi, possono essere intenzionalmente sollecitati da congegni riflessivi che conducono le persone a diventare consapevoli delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche interpretative e a produrre inedite forme di conoscenza e schemi di significato[47].
Le metodologie della ricerca trasformativa si profilano come dispositivi metodologici che consentono di validare gli automatismi cognitivi, i bias e le "trappole" del proprio pensiero, generare nuove comprensioni degli eventi e di se stessi in relazione ai contesti di appartenenza e alle proprie concezioni implicite. Sono congegni critico-riflessivi che permettono di: esplorare i rapporti tra conoscenza e potere[48]; analizzare le esperienze di vita e il modo in cui queste hanno concorso a determinare distorsioni caratterizzanti aspettative personali e professionali; aiutare *learner* adulti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano[49]. L'allineamento tra ricerca,

ISSN: 2039-4039

apprendimento e trasformazione è l'orientamento definitorio del paradigma trasformativo. Attraverso le metodologie della ricerca trasformativa, i discenti possono raggiungere un livello più ampio di consapevolezza, possono partecipare a un processo educativo dialettico che si concentra sulla verifica di validità degli assunti relativi alle norme sociali, ai codici culturali e alle ideologie che favoriscono la dipendenza e l'oppressione. Questo processo implica una critica rigorosa delle strutture disumanizzanti di natura sociale, politica ed economica, che vengono promosse dalle ideologie. Per ripristinare una capacità di agentività bloccata, i discenti devono essere aiutati a comprendere le dinamiche della situazione, i vincoli sociomateriali, e a sottoporre a riflessione critica le presupposizioni che impediscono di intraprendere azioni di cambiamento. Mezirow stesso mette a fuoco il ruolo della riflessione nel discorso critico-dialettico nei processi emancipativi e la identifica come insieme di attività attraverso cui gli individui esplorano le proprie esperienze per ottenere nuove forme di comprensione, facendo inferenze, procedendo a generalizzazioni, elaborando analogie, ricavando discriminazioni e valutazioni, sperimentando sentimenti, risolvando dilemmi complessi da esiti incerti. La posta in gioco, dunque, delle metodologie che la letteratura definisce "trasformative"[50] esige di far leva su credenze e ricordi per interpretare problemi e situazioni, analizzare, discutere, valutare, anche quando si è parzialmente consapevoli di conoscenze tacite e punti ciechi.
Le diramazioni più recenti degli approcci di tipo postesperienziale, a partire dallo "spacchettamento" del contributo di Kolb sull'*experiential learning*[51], disambiguano la distinzione operante tra "apprendimento dall'esperienza" e "apprendimento attraverso l'esperienza", impropriamente usati come sinonimi[52]. Con il termine di metodi per l'apprendimento dall'esperienza (*learning from experience)* si delinea quella famiglia di metodologie emergenti che promuovono forme di riflessione in grado di consentire l'analisi razionale della propria esperienza in un processo di esplicitazione e revisione critica dei presupposti sui quali si struttura e si giustifica la conoscenza. Le metodologie per apprendere dall'esperienza (*learning-from-experience-oriented*)[53] prevedono protocolli e tecniche cooperative, «in cui i *learner* sono sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni intorno agli eventi»[54]. Le metodologie per apprendere attraverso l'esperienza *(experience-based)*[55] sono metodi e tecniche di facilitazione che prevedono un fare attivo in situazione e coinvolgono conoscenze ed attività di tipo incarnato, affettivo ed extrarazionale[56]. La conoscenza attivata è relazionale[57] e incarnata[58], per cui si apprende ciò che si sperimenta in prima persona e che ha un significato affettivo[59]. Tali processi avvengono a condizioni che i *learner* percepiscano un *safe-environment*[60] , in un setting animato da persone che collaborano in una *performance* di conoscenza, azione e *indagine*.

ISSN: 2039-4039

Come e a quali condizioni si possono, dunque, facilitare esperienze in grado di elicitare cambiamenti delle prospettive di significato? A questo riguardo, Hoggan[61] e Taylor[62] redarguiscono studiosi e ricercatori dall'adottare visioni semplicistiche o monodimensionali con cui guardare fenomeni che sono multilivello e complessi. Frequentemente, difatti, sostengono che negli studi sulle condizioni che sollecitano apprendimenti di tipo trasformativo si assiste al tentativo riduzionista di individuare un unico fattore, una causa che in modo quasi-deterministico ha segnato l'innesco, il *trigger* del processo di revisione critica dei propri assunti[63]. Il dilemma disorientante[64] viene concettualizzato come un unico fenomeno, evento, situazione da cui scaturirebbe il processo di esplicitazione e revisione critica dei presupposti su cui si struttura e giustifica la conoscenza[65].
Le cose, tuttavia, non sono così semplici. Gli studi sulla teoria trasformativa sottolineano come non sia soltanto un evento, un'esperienza, una situazione a determinare un momento disorientante da cui far innescare il processo di revisione critica dei propri assunti che avrebbe esito in un apprendimento di tipo trasformativo[66]. Piuttosto, si tratta di un insieme di esperienze cumulative, un complesso "multistrato" di fattori che può accompagnare ed elicitare la disamina di quelle strutture interpretative, culturalmente trasmesse e linguisticamente organizzate, che le persone adulte tendono ad applicare alla realtà altrimenti caotica e priva di senso organizzato. Il costrutto di *entanglement*[67], di intreccio reticolare, che Gherardi prende a prestito dalla sociologia della traslazione[68] e che di recente è stato introdotto anche da studiose del filone nord-americano degli studi sulle teoria trasformativa[69], restituisce una visione multidimensionale e multisfaccettata dei complessi sistemi interagenti di situazioni, artefatti materiali e immateriali, limiti ambientali, trame relazionali che contribuiscono all'innesco e allo sviluppo di processi di revisione critica e validazione.

Il contributo della ricerca trasformativa per conoscere una società ad alto tasso di incertezza

La ricerca trasformativa è ricerca pedagogica intrisa di una componente di attivismo, laddove non può che prefigurarsi come ricerca *dei* e *sui* dispositivi che sostengono il cambiamento di individui, gruppi e comunità in chiave partecipativa, collaborativa e inclusiva. Questo lungi dal tradursi in una ricerca "partigiana" o di denuncia, ad esclusivo utilizzo di comunità marginalizzate o a rischio di oppressione, tematizzate come le sole a dover essere interessate da processi emancipativi:

quando si è in possesso di una teoria fondata sull'approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, l'emancipazione individuale non fa distinzione: tutti - svantaggiati o meno - difettano di

ISSN: 2039-4039

abilità riflessive, introspettive, autocoscienziali. Tale teoria è di conseguenza apportatrice di convinzioni e metodi che 'divengono trasformativi' tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorcenti; privi di autenticità o non validi. L'apprendimento trasformativo genera degli schemi di significato nuovi o prospettive di significato rivisitate[70].

In questo risiede la traiettoria emancipatoria della teoria e della ricerca trasformativa, che intercetta interessi di: (a) emancipazione di individui, ma anche di nicchie comunitarie; (b) trasformazione di processi, routine, pratiche, la cui sedimentazione funge da ostacolo al cambiamento e alla realizzazione degli individui; (c) *ascolto* di comunità oppresse e smascheramento dei privilegi di alcuni gruppi di potere; (d) innovazione sociale e costruzione di modelli di *leadership* sociocratiche[71].
Si configura, in questo senso, come campo specifico "intersezionale"[72], non solo perché al crocevia tra le diverse teorie dell'apprendimento adulto (apprendimento informale, incidentale, esperienziale, *embedded*, performativo, olistico, situato), ma soprattutto perché tematizza come oggetto di studio le configurazioni eterogenee che vengono a costruirsi nella storia delle persone attraverso l'intersecarsi tra molteplici determinanti strutturali, sociali, identitarie che sono soggette a oppressione.
In queste sue accezioni, la teoria trasformativa si caratterizza come una teoria dell'adattatività non predeterminata, che offre dispositivi metodologici per sostenere *learner* adulti nell'attraversare contesti ad alto tasso di incertezza e ambiguità[73]. I *learner* adulti possono accedere a un modo alternativo di interpretare i sentimenti e i modelli di azione. I vecchi schemi di significato (o le prospettive di significato familiari, con cui hanno costruito le loro routine) vengono negoziati, e sostituiti o riorganizzati per incorporare nuove idee non necessariamente sistematiche e preordinate. Cambiamenti personali e sociali di vasta portata si possono determinare quando «prendiamo coscienza del fatto che gli assunti psicologici e gli assunti culturali hanno condizionato, in tutto o in parte, la nostra dipendenza da forze esterne che abbiamo sempre considerato immutabili»[74]. Gli esiti in termini di *outcomes* della teoria e della ricerca trasformativa sono: a) un maggior livello di consapevolezza del contesto in cui si collocano le proprie convinzioni e i propri sentimenti; b) una critica degli assunti e delle premesse su cui si basano; c) una valutazione delle prospettive alternative; d) la decisione di rinnegare vecchie prospettive sostituendole con nuove o di creare una sintesi tra le vecchie e la nuove; e) la capacità di intraprendere delle azioni in base alle nuove prospettive; f) il desiderio di integrare queste ultime nel più vasto contesto della propria vita. La trasformazione delle prospettive comporta

(a) un senso rafforzato del Sé, (b) una comprensione più critica del modo in cui le relazioni sociali e la cultura hanno condizionato le proprie convinzioni e i propri sentimenti, e (c) delle strategie e delle

ISSN: 2039-4039

risorse più funzionali per l'azione. Intraprendere l'azione è una dimensione irrinunciabile dell'apprendimento trasformativo[75] (Mezirow, 2003, p. 159).

Le traiettorie delineate in questo contributo non possono essere considerate esaustive e rappresentative di evoluzioni interne ai gruppi di ricerca che si inseriscono negli orientamenti della teoria dell'apprendimento trasformativo e della ricerca trasformativa. Piuttosto offrono suggestioni per tematizzare l'espansione di una teoria che non si limita a insegnare, piuttosto pone domande dalle risposte incerte, che costringono a confrontarsi con percorsi inattesi, inediti, e, per certi aspetti, imprevedibili.

ALESSANDRA ROMANO
University of Siena

[1] Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, «Educational Reflective Practices», FrancoAngeli, 1, 2019, pp. 7-18.
[2] Cfr. J. Dewey, *Comunità e potere* (ed. orig. The Public and its problems, 1927). La Nuova Italia, Firenze, 1971.
[3] Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1970.
[4] Cfr. S. Brookfield, *Becoming a Critically reflective Teacher. Second Edition,* Jossey-Bass, San Francisco, 2017.
Cfr. Id., *Teaching Race. How to help students unmask and challenge racism*, Jossey-Bass, San Francisco, 2019.
Cfr. S. M. Tomlinson-Clarke, D. L. Clarke, *Social Justice and Transformative Learning. Culture and Identity in the United States and South Africa*, Routledge, New York, 2016.
[5] Cfr. M. Gephart, V.J. Marsick, Strategic Organizational Learning, Springer, Berlin, 2016.
Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, M. G. Wofford, A. D. Ellinger, *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning,* «New Directions for Adult and Continuing Education», 159, 2018, pp. 21 - 36.
Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19*, «Advances in Developing Human Resources», 1 (9), 2020, pp. 1 - 9.
[6] Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, «Adult Education Quarterly», 66, 1, 2016, pp. 57-75.
[7] Cfr. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.
Cfr. S. Gherardi, *How to conduct a practice-based study: problems and methods,* Edward Elgar, Cheltenham, UK, 2019a.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.
[8] Cfr. E. W. Taylor, P. Cranton, (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice.* Jossey-Bass San Francisco, CA, 2012.
Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology,* cit.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.
Cfr. T. Fleming, *Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory*. «International Journal of Adult Vocational Education and Technology», 9(3), 2018, pp. 1–13.
[9] Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.
Cfr. T. Fleming, *Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory,* cit.
[10] Cfr. J. Johnson-Bailey, *Positionality and transformative learning: A tale of inclusion and exclusion*. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 260-273), cit.
[11] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

ISSN: 2039-4039

[12] Cfr. Ibidem
Cfr. J. Mezirow, E. W. Taylor, (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons, 2009.
[13] Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.
Cfr. C. Calleja, *Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review*. «Journal of Adult and Continuing Education», 20, 2014, pp. 117-136.
[14] Cfr. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo,* Il Mulino, Bologna, 1997.
[15] Cfr. J. Dewey, *Comunità e potere,* cit.
[16] L. West, *Prefazione*. In J. Mezirow*, La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.
[17] Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi,* cit.
[18] D. Demetrio, Prefazione. In J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, p. IX.
[19] *Ibidem.*
[20] Cfr. *Ibidem.*
[21] M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. 2018, Scholé, Brescia, p. 78.
[22] M. Striano, *La riflessione come emancipazione*. In M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio (Eds.), *La riflessività in educazione*, cit., p. 80.
[23] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit. p. 10.
[24] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit.
[25] Cfr. *Ibi*, p. 74.
[26] Cfr. *Ibi*, p. 89.
[27] Cfr. S. Brookfield, J. Holst, *Radicalising Learning: Adult Education for a Just World*, Jossey-Bass, San Francisco, 2011; Cfr. L. West, Prefazione, cit.
[28] Cfr. F. Cappa, G. De Negro, *Introduzione*. In J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.
[29] M. Newman, *Calling transformative learning into questions: Some mutinous thoughts*. «Adult Education Quarterly». 62, 2012, pp. 36-65.
[30] Cfr. L. West, Prefazione, cit., p. XII
[31] Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.
Cfr. A. B. Shani, M. Guerci, S. Cirella, *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.
[32] Cfr. K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York, 2017.
Cfr. B. G. Bello, *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società,* FrancoAngeli, Milano, 2020.
[33] Cfr. S. Brookfield, *Teaching Race. How to help students unmask and challenge racism*, cit.
Cfr. S. M. Tomlinson-Clarke, D. L. Clarke, *Social Justice and Transformative Learning. Culture and Identity in the United States and South Africa*, cit.
Cfr. J. Johnson-Bailey, L. M. Baumgartner, T. A. Bowes, *Social justice in adult and continuing education: Laboring in the fields of reality and hope*. In C. E. Kasworm, A. D. Rose, J. M. Ross-Gordon (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Sage, Los Angeles, 2010, pp. 339–349
[34] Cfr. A. Nicolaides, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity*, «Adult Education Quarterly», 2015, pp. 1-17.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.
[35] L.Fabbri*, Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», 9, 34, 2017, p.85.
[36] Striano recupera, a questo proposito, la metafora degli "intellettuali organici" di Gramsci, espressione diretta di una determinata classe sociale che, nell'esercizio delle sue funzioni, tende a consolidarsi e riprodursi in funzione degli interessi che la connotano. Non solo: per il fatto stesso di essere "prodotto" di alcune condizioni materiali vincolanti e opprimenti e "reificatori" di quelle stesse condizioni, soffrono un dualismo interno in quanto sono, allo stesso tempo, oppressi ma hanno internalizzato la coscienza e il sistema dei valori degli oppressori. Per questo, se da una parte ricercano la conquista progressiva della propria pratica di libertà, dall'altra parte sono spaventati dall'impegno del cambiamento sociale. Si rinvia al volume M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche,* cit., per ulteriori approfondimenti.

ISSN: 2039-4039

[37] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit.
Cfr. E. W. Taylor, P. Cranton, (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice,* cit.
Cfr. A. Nicolaides, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity,* cit.
[38] Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies.* NSA Conference, Helsinki, FI, 11-13 Agosto 2016.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.
[39] Gli approcci post-strutturalisti e post-qualitativi sono accomunati dalla ricerca di modi post-positivisti di costruire e legittimizzare il sapere, e definiscono orientamenti metodologici che seguono interessi emancipativi senza perdere il rigore proprio della ricerca empirica (Gherardi, 2019b; St. Pierre, 2014; MacLure, 2012). L'elemento che caratterizza questo dibattito è il tentativo di usare teorie definite post- (oltre) per criticare, decostruire e scardinare i metodi positivisti (St. Pierre, 2021) ed estendere i confini delle metodologie qualitative (St. Pierre, 2014; Gherardi, 2019)
Cfr. E. A. St. Pierre, *A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward "Post Inquiry".* «Journal of Curriculum Theorizing», 30 (2), 2014, pp. 2-19.
Cfr. Id., *Why Post Qualitative Inquiry?,* «Qualitative Inquiry», 2021, pp. 1-4.
Cfr. C. Taylor, C. Hughes, (Eds), *Posthuman Research Practices in Education*, Palgrave Macmillan, London, 2016.
Cfr. M. MacLure, Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17(10), 2011, pp. 997-1005.
Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?,* «Gender, Work and Organizations», 26 (1), 2019b, pp. 40-53.
Cfr. Id., *How to conduct a practice-based study: problems and methods,* cit.
[40] Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?, cit.*
Cfr. M. MacLure, *Qualitative inquiry: Where are the ruins?,* cit.
[41] Cfr. L. Anderson Sathe, T. Cotter Zakrzewski, A. Romano, A.-L. Longmore, D. J. Kramlich, Transformative Listening Across Global Contexts: Situated Learning Theory and the Use of a Listening Protocol to Create Safe Spaces for Listening and Connection. AEGT Conference, Proceedings, 2021.
[42] E. A. St. Pierre, *Methodology in the fold and the irruption of transgressive data*. «International Journal of Qualitative Studies in Education», 10 (2), 1997, p. 175, in S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?,* p. 44, cit.
[43] Cfr. T. Fenwick, R. Edwards, P. Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*, Routledge, London, (2011).
[44] Cfr. C. Melacarne, L.Fabbri, *Transformative Learning and Sociomateriality*, In A. Nicolaides, M. Welch, M. (in press)
[45] Cfr. L. Wacquant, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, état* [Urban Pariahs. Ghetto, Outskirts, State], La De´couverte, Paris, 2006.
Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?,* cit.
[46] Cfr. S. Gherardi, If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?, cit.
[47] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit.
Cfr. L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, 2017.
[48] Cfr. S. Gherardi, *How to conduct a practice-based study: problems and methods,* cit.
[49] Cfr. E. J. Tisdell, *Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classes*. «*Adult Education Quarterly*» 43 (4), 1993, pp. 203-226.
Cfr. L. L. Bierema, M. Cseh, *Evaluating AHRD research using a feminist research framework*, «Human Resource Development Quarterly», 14, 2003, pp. 5-26.
Cfr. F. Bracci, A. Romano, *Sfide femministe e apprendimento dall'esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante*. In M.M. Coppola, A.Donà, B. Poggio, A. Tuselli (a cura di), *Genere e R-Esistenze in movimento. Soggettività, Azioni, Prospettive* (pp. 35-48). Università degli Studi di Trento, Trento, 2020
[50] Cfr. A.Y. Kolb, D.A. Kolb, On becoming a Learner: the Concept of Learning Identity. CAEL Forum and News, 2009, pp. 5 – 13.
[51] Cfr. D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.
[52] Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*. In N. Kahnwald, V. Täubig (Eds). *Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, 2018, pp. 53-72.
[53] Cfr. L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, cit.
[54] *Ibi*, p. 9.

ISSN: 2039-4039

[55] Cfr. R. Lawson, J. Blythe, G. Shaw, *Alternative Stories: Creating Liminal Space for transformative Learning in Police Education*. In A. Nicolaides, D. Holt (Eds)., *Proceedings from the 11th International Conference for Transformative Learning*, New York, 2014, pp. 148-54.
[56] Cfr. J. M. Dirkx, J. Mezirow, *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. A dialogue Between John Dirkx and Jack Mezirow*, «Journal of Transformative Education», 4 (2), 2006, pp. 123-139.
Cfr. E. Kasl, L. Yorks, *Do I Really Know You? Do You Really Know Me? And, How Important Is It that We Do? Relationship and Empathy in Differing Learning Contexts*, «Adult Education Research Conference», 2014.
Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*, cit.
[57] Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* cit.
Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies,* cit.
[58] Cfr. R. A. Carlson, W. D. Gray, A. Kirlik, D. Kirsh, S.J. Payne, H. Neth, *Immediate interactive behavior: How embodied and embedded cognition uses and changes the world to achieve its goals*. In D. S. McNamara, J. G. Trafton (Eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Cognitive Science Society. Nashville, TN, 2007, pp. 33-34,
[59] Cfr. E. W. Taylor, *Fostering Transformative Learning.* In J. Mezirow, E.W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education,* cit. pp. 3-17.
[60] Cfr. A. Edmondson, *Psychological safety and learning behavior in teams*. «Administrative Science Quarterly», 44,1999, pp. 350-383.
[61] Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology,* cit.
[62] Cfr. E. W. Taylor, *Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento.* «Educational Reflective Practices», 1, 2019, pp. 19-38.
[63] Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit
[64] *Ibidem*.
[65] Striano, Melacarne e Oliverio (2018) esplicitano, a questo proposito, il rischio di ipergeneralizzare il termine "riflessione critica", a cui visioni ingenue della teoria trasformativa potrebbero condurre: la riflessione è il processo di valutazione critica del contenuto, del processo e delle premesse dei nostri tentativi di interpretare e costruire il significato delle esperienze che facciamo (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018, p. 90). L'esito si articola in modo differenziato nel *reframing soggettivo* e *reframing oggettivo*. Il *reframing soggettivo* esprime il processo di riflessione critica sugli assunti, per lo più di tipo "narrativa, in quanto si focalizza su quanto ci viene comunicato, o si orienta verso l'azione in quanto si riferisce ai compiti affrontati oppure alla soluzione di problemi" (*ibidem*). Il *reframing oggettivo* indica l'auto-riflessione critica su assunti ideologici e presupposti su cui si fonda il nostro ragionamento, includendo la disamina del modo in cui si sono evoluti e hanno influenzato il nostro pensare e agire. Non tutti i processi di riflessione, quindi, pur implicando un elemento di critica, mettono in discussione la validità delle presupposizioni su cui si fondano apprendimenti pregressi, sistemi di valori, credenze.
Cfr. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. 2018, Scholé, Brescia.
[66] Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*, cit.
Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19*, cit.
Cfr. S. Eschenbacher, *Transformative learning and the hidden dynamics of transformation*, «Reflective Practice», 21, 6, 2020, pp. 759-772.
[67] Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies,* cit.
Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?,* cit.
[68] Cfr. B. Latour, *''Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts''*, 1992.
[69] Cfr. A. Nicolaides, Leading Through Complexity. Oral Presentation held on November, 20. Intensive Winter School Program Series, 2020.
[70] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit. p. XII.
[71] Cfr. J. Buck, S. Villines, *We the People: Consenting to a Deeper Democracy. Sociocracy*. Info Press, 2017.
[72] Cfr. K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, cit.
[73] Cfr. A. Nicolaides, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity*, cit.
[74] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* cit. p. 90.
[75] *Ibi*, p. 159.

ISSN: 2039-4039

La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare

Freedom as a goal and instrument of popular education

ALESSANDRA PRIORE

The article offers some reflections on freedom in the human condition, understood as the aim of popular education. Freedom, within the individual experience, arises as a problem associated with the construction of personal identities and the 'designing Self'; one way to approach the theme of freedom from an educational perspective is certainly to recognize its stringent relationship with the practices of guidance. The conditions by which freedom can be made possible for the individual are part of the responsibilities that education assumes towards young people, the common good and the future; it is precisely in the plots of the discourse on freedom and on the redefinition of social practices that it is possible to trace the main value of a popular education.

KEYWORDS: *FREEDOM, POPULAR EDUCATION, GUIDANCE, PERSONAL IDENTITY, CHOICES*

Cenni introduttivi sul concetto di libertà

La trattazione che segue, senza avere nessuna pretesa di esaurire un tema così complesso come quello della libertà in educazione, intende proporre alcuni spunti di riflessione in ordine alla pensabilità e alla praticabilità della libertà nella condizione umana, da intendersi come finalità di una educazione popolare.
Il termine libertà deriva dal latino *liber*, ossia uomo legalmente libero e si contrappone a quello di *servus*, schiavo; nell'antichità erano utilizzati entrambi per riferirsi ad una condizione acquisita alla nascita, ma dalla quale era possibile svincolarsi perdendo o acquisendo libertà. Durante il Medioevo la libertà era considerata un privilegio esclusivo di alcuni ceti della popolazione, privi di legami di dipendenza; a quell'epoca uomo libero era sinonimo di uomo franco, così come la parola libertà era utilizzata in maniera interscambiabile con franchezza o franchigia. A differenza del significato che assegniamo oggi al termine libertà, nella mentalità medievale essa non era considerata un valore in sé, ma sempre nel contesto dell'appartenenza alla chiesa, alla società o al sistema feudale. Un'importante virata semantica del termine libertà si ha nel Settecento, durante il quale l'apparire di forme moderne di vita politica coincisero con la

ISSN: 2039-4039

nascita di un moderno vocabolario politico nel quale la libertà divenne una parola-bandiera. Come riportato nel corpus testuale del Tesoro della Lingua Italiana delle Origini (TLIO)[1], il termine libertà viene ricondotto a varie accezioni, tra le quali si evidenziano la 'capacità dell'uomo di essere causa delle proprie azioni, di autodeterminarsi' e la 'capacità, potere, facoltà di agire secondo le proprie scelte'.
L'uomo che vive sugli alberi appare un'immagine particolarmente rappresentativa nel discorso sulla libertà; Cosimo di Rondò, protagonista de *Il Barone Rampante* di Italo Calvino, con la sua scelta estrema di trascorrere la vita sugli alberi si pone come possibile allegoria di libertà e autocostruzione volontaristica. L'impegno a divenire qualcun'altro permette a Cosimo di inoltrarsi in territori inesplorati e sconosciuti e di fare quegli apprendimenti significativi necessari alla costruzione di un'esistenza alternativa a quella che gli altri si aspettano da lui. La libertà non è forse l'affermazione consapevole della propria diversità, indispensabile nel processo formativo dell'uomo?
È evidente il nesso tra libertà, scelte e autodeterminazione e come esse rimandino più alla capacità dell'individuo di esercitarle, alla responsabilità che richiedono, piuttosto che a qualcosa che si riceve in dono o per diritto. La libertà è, dunque, una conquista e qualifica il processo di definizione identitaria non tanto nel senso del diritto ad essere chi si vuole, ma bensì in riferimento all'impegno e alla responsabilità che certe scelte comportano. Non è, pertanto, da ritenersi un espediente per il soddisfacimento dei bisogni, che proprio in nome della libertà possono apparire spesso come inderogabili, al contrario un impegno nella continua interrogazione sulla propria esistenza e nel rendere conto a se stessi di ciò che si è imparato vivendo.
Per dire la libertà occorre tenere presenti alcune annotazioni ricavabili da studiosi e pensatori che possono aiutarci a sostenere tale discorso per provare poi a declinarlo sul versante pedagogico.
Come ci insegna la filosofia della libertà di stampo esistenzialista il valore della vita risiede e si incarna proprio nella libertà[2] ed è a partire dalla sua spontanea manifestazione che l'uomo diventa reale[3]; essa assume la forma della speranza e della proiezione verso l'im-possibile, che vede l'uomo poter diventare ciò che non potrà mai essere[4]. Il concetto di 'essere della lontananza', proposto da Heidegger[5], perfettamente incarna questa tensione dell'uomo verso il poter essere, quello che diventerà e la sua incessante progettualità; tale 'debolezza', che richiama le dimensioni di vulnerabilità e incompiutezza dell'essere, assume tuttavia i tratti di una sfida evolutiva positiva che richiede all'individuo di propendersi costantemente verso le potenzialità e le opportunità legate all'essere in divenire. La vera essenza della libertà umana è affrontata come problema filosofico centrale anche da Hannah Arendt[6] che individua nella sua connotazione sociale, precisamente nella capacità di agire in comune, la possibilità di ogni nuovo inizio. L'esercizio di pensiero della Arendt sulla libertà[7] pone, inoltre, la

ISSN: 2039-4039

questione della necessità del limite, di qualcosa che la contenga e la vincoli, e che evidenzia una chiara intenzione di circoscrivere la 'grandezza' della libertà. Assumendo tale prospettiva, l'attenzione viene posta sul rapporto stringente tra libertà e socialità, che induce a superare l'interpretazione secondo la quale la libertà sarebbe riducibile ad un mero fatto individuale; viceversa, essa si configura come qualcosa di comune e partecipato[8]. Ribadita con forza da Arendt è la premessa della pluralità della condizione umana e del mondo, che rende impensabile un agire in assenza della partecipazione, della reazione ed eventualmente anche della contrapposizione di altri individui; «l'agire consente il rivelarsi del chi dell'attore, perchè questi per definizione appare agli altri e si rende manifesto nella sua identità e nella sua differenza. L'agire in isolamento è una contraddizione in termini»[9]. Nel ritenere che la libertà si realizzi nello spazio plurale delle esistenze e necessiti dell'essere-con-l'Altro, si respinge la tendenza ad assolutizzare la libertà come fatto in sé e la si sospinge verso l'atto negoziato nel cui limite si è educati.
Un ulteriore versante di riflessione riguarda il nesso tra libertà e capacità/funzionamenti, ampiamente discusso nell'ambito delle teorie etico-politiche di Sen e Nussbaum. Secondo Sen sono proprio le *capabilities* a definire la libertà sostanziale[10] di un individuo, il quale esprimerà una certa possibilità di scegliere e condurre differenti stili di vita proprio sulla base delle capacità possedute per farlo[11]. È bene sottolineare che nella prospettiva di Sen la libertà assume anche un'accezione negativa, come 'libertà da' vincoli, imposizioni e restrizioni, che si alterna alla sostanziale 'libertà di' che, in senso positivo, si riferisce a ciò che un individuo può scegliere di fare. Esse, tuttavia, non sono interpretate in maniera antitetica, bensì in modo interrelato ed esprimono insieme una più ampia idea di libertà comprensiva tanto della sua dimensione negativa di assenza di impedimenti, quanto della dimensione positiva di possesso del potere. Nello specifico, nella rilettura proposta da Magni[12] e a partire dai criteri di opportunità/capacità e esterno/interno, le si potrebbe intendere come opportunità di agire e di scegliere, ossia l'assenza di impedimenti esterni (libertà negativa) e come il possesso della capacità di agire e di scegliere, ossia i requisiti interni di carattere fisico o mentale (libertà positiva). Da una prospettiva simile Nussbaum[13] ancora la sua teoria su una concezione della capacità più ampia ed afferma la necessità di una soglia minima di capacità fondamentali. Nussbaum formula la nozione di 'capacità combinate' tra l'interno, ossia gli stati fisici o mentali, e l'esterno, ossia le circostanze esterne favorevoli, per spiegare le condizioni per un buon 'funzionamento': le capacità interne all'individuo e la sua disponibilità ad agire esigono condizioni esterne adatte[14]. Nel ricondurre tale discorso sul piano della giustizia sociale l'Autrice, quindi, rimarca in modo incisivo la necessità di un substrato materiale e istituzionale in grado di permettere al singolo di esercitare le proprie capacità, di intraprendere certi percorsi e di fare le cose che ritiene di valore[15].

ISSN: 2039-4039

Le premesse poste inducono ad affermare che le condizioni mediante le quali la libertà può rendersi possibile all'individuo sono inquadrabili anche nell'ambito delle responsabilità che l'educazione assume verso i giovani, il bene comune e il futuro; è proprio nelle trame del discorso sulla libertà e sulla ridefinizione delle pratiche sociali che è possibile ritracciare il valore principale di una educazione popolare.

Pensabilità e praticabilità della libertà in educazione

Da sempre la capacità di vivere si sostanzia della capacità di essere liberi, ma oggi la libertà esprime qualcosa di nuovo rispetto al passato in quanto è accompagnata da nuove domande di senso legate alla complessità e alla problematicità dell'esistenza odierna. Sebbene potremmo definire quella che stiamo vivendo l'epoca delle libertà o perlomeno della rivendicazione delle libertà, il più delle volte esse risultano apparenti o falsamente percepite; si pensi a quanto, ad esempio, alcuni strumenti di libertà possano, invece, presentarsi anche come forme molto potenti di strumentalizzazione delle menti. La tesi, sostenuta tra gli altri da Pessina, muove da un'analisi della relazione tra libertà e tecnologia e concepisce quest'ultima come «costitutivo dell'esperienza della libertà, ma, nello stesso tempo, uno dei fattori che rende più difficile pensare ed esprimere la libertà umana»[16].
Nell'argomentazione che si propone, il primo passaggio ineludibile è quello che pone la libertà all'interno dell'esperienza e del vissuto individuale, come problema interrelato con quello della costruzione delle identità personali e del 'Sè progettante'. L'essere umano non può mai non volere, non desiderare e non scegliere, ma la sua autodeterminazione dipende da quanto e da come l'esperienza della libertà qualifica il suo processo di sviluppo. Tale esperienza si pone in stretta connessione con un più generale vissuto della possibilità che è identificabile con «ciò che ha ancora da essere […] implicitamente avvertito nel mio essere come ente determinato e diveniente, ma diventa esperienza della libertà soltanto quando si mostra nel mio progetto di essere come 'motivo' e non semplicemente come 'causa' della mia azione»[17].
Si può affermare con una certa sicurezza che il concetto di libertà è un punto di riferimento nel dibattito pedagogico e viene assunto, nella prospettiva di una educazione popolare, in modo antinomico ad ogni funzione riproduttiva della società. L'impegno sociale di una educazione popolare incentrata sulla libertà può rappresentare un valido motore di cambiamento della società, nella misura in cui essa si fa carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita, autodeterminarsi attraverso le proprie scelte, prendersi cura di sè e re-agire ad un quadro sempre nuovo di possibilità.

ISSN: 2039-4039

Nel calare il discorso sul piano educativo, si pongono in primo piano gli aspetti problematici legati all'aporia dell'idea e della prassi della libertà. Sebbene sul piano ideologico la libertà è da inquadrarsi come problema-valore centrale dell'era postmoderna, questo non basta a farla divenire una condizione compresente nel processo di formazione dell'uomo. L'educazione si occupa di libertà e deve continuare ad occuparsene in modo più deliberato, proprio perchè essa rappresenta uno degli ideali educativi decisivi della nostra epoca. Nell'ottica di una proposta di educazione popolare la libertà può essere intesa come il motore dello sviluppo dei singoli e delle collettività ed adottata come impegno educativo, sociale e morale[18].
La complessità che contraddistingue il rapporto tra educazione e società nell'attualità pone la necessità di stabilire in quale direzione orientare la pratica educativa, affinchè questa possa condurre alla formazione di individui in grado di affrontare la difficile sfida della 'liberazione identitaria'. Paradossalmente, la crisi dell'educazione oggi potrebbe essere legata proprio alla condizione di poter disporre di maggiori possibilità individuali di agire e di scegliere[19] che, sebbene si presenti come un fatto positivo in termini emancipatori, configura un compito educativo critico sul versante dell'autorealizzazione dell'educando. Il tema della libertà richiama quello dell'educabilità dell'essere umano in quanto l'esistenza stessa può essere intesa attraverso la cifra della libertà, di scegliere ad esempio chi essere e cosa fare, che però necessita di essere chiaramente orientata. Nessun percorso formativo può compiersi in una condizione di non-libertà, poichè questo significherebbe spegnere le forme di espressione autentica e non permettere all'individuo di cambiare ed accogliere nuove prospettive identitarie. È nell'essere liberi che si compie il processo che vede l'uomo sempre in bilico tra «compimento e ricominciamento»[20]; libertà e cambiamento[21], in altri termini, assumono una funzione complementare nel processo di formazione: si accoglie il cambiamento se ci si sente liberi di scegliere per sè e si diventa liberi quando il cambiamento diventa una pratica dell'identità[22]. Ed è proprio in questo che si inscrive la dimensione critica di un'educazione alla libertà che dovrebbe in primo luogo orientare l'individuo a saper riconoscere e rispondere in maniera consapevole e matura al proprio essere in divenire. Il processo di autocostruzione libera e intenzionale richiede di saper accogliere ed integrare nel proprio Sè modi sempre nuovi di pensare e di sentire rispetto a se stessi, nonchè la capacità di intravvedere le 'possibilità', che non rappresentano fatti o eventi esterni ed oggettivi, ma modi soggettivi di guardare ed interpretare la realtà. L'esperienza della libertà va inquadrata non come risultato o punto d'arrivo cui far convergere l'esistenza, ma piuttosto come strumento nell'ambito del processo di formazione dell'uomo e di una realizzazione individuale perfettibile. La libertà situandosi, infatti, nelle peculiarità dell'umano ne assorbe i caratteri della soggettività e si realizza mediante le capacità creative individuali. In altri termini, pur condividendo una certa

ISSN: 2039-4039

idea di libertà, la sua esperienza ed espressione richiamano personali interpretazioni di progettualità e proiezioni verso il possibile. Nel rileggere i concetti di progetto e possibilità in Heidegger, D'Agnese afferma che «la dimensione umana, presentandosi sempre e comunque come rischiosa e aperta, è di per se stessa immersa nella possibilità e, quindi, nell'educazione al senso della possibilità»[23]; in pieno accordo con questo modo di interpretare l'essenza stessa della condizione umana, si può affermare che la capacità di gestire la possibilità è da considerarsi come passaggio educativo fondamentale nel più generale processo di acquisizione consapevole della libertà, in quanto è proprio nella possibilità che ogni libertà assume significato.
Dunque, se la libertà è il luogo del nuovo e dell'inespresso, è la condizione dalla quale poter iniziare ad immaginare inedite prospettive sui mondi individuali e collettivi, educare alla libertà implica, in ogni caso, il passaggio dalla dimensione ideale a quella vissuta; essa, infatti, va sperimentata in contesti reali, nelle decisioni quotidiane per evitare il rischio che rimanga un principio astratto e irraggiungibile. Un modo per accostarci al tema della libertà in una prospettiva educativa è sicuramente quello di riconoscerne il rapporto stringente con le pratiche di orientamento alle scelte. Nell'ambito delle pratiche, educare alla libertà equivale allo svincolare gli individui da destini prescritti ed immutabili; vuol dire abituare al senso della responsabilità che le scelte comportano e prima ancora aiutare i singoli a 'vedere' le proprie possibilità, ampliando la prospettiva attraverso la quale si osserva il mondo. La rassegnazione potrebbe rappresentare l'inverso di ogni libertà; appiattimento su ciò che ci calza meglio o ci sembra più adatto, circostanza nella quale ci si sente sicuri di poter esprimere al meglio le proprie capacità. Tuttavia, 'meglio' non corrisponde a 'massimo' o all'autentica ricerca di sè, ma a forme identitarie ipertrofiche, disinvestite e parziali.
In un testo in cui affronta il tema delle differenze culturali, Giuseppe Mantovani[24] evidenzia un interessante confronto tra due teorie che cercano di spiegare in che modo gli individui scelgono e prendono decisioni. Secondo l'Autore, la concezione più diffusa si ispira al modello utilitarista della Teoria dell'Utilità Attesa, secondo la quale le decisioni sarebbero il risultato di un bilancio tra costi e benefici; a questa, si contrappone la Teoria dell'Immagine che ci mostra come nella quotidianità sono rare le occasioni in cui le persone basano le loro decisioni su di un calcolo di probabilità. Sarebbero proprio i principi (immagini) che indirizzerebbero e delimiterebbero le alternative da prendere in considerazione quando ci si trova a compiere delle scelte; nello specifico, quello che è considerato accettabile e diviene una delle alternative tra le quali scegliere viene selezionato sulla base dei propri principi e dell'immagine di sé che si desidera proiettare. Allora, se è vero che le scelte sono in qualche modo vincolate alle alternative che si ritengono accettabili e, quindi, alle possibilità che si intravvedono, ne deriva che la quantità e la qualità delle alternative rispecchia il grado di libertà di un individuo. Tanto

ISSN: 2039-4039

più ci si sentirà liberi di scegliere, tanto più si percepirà di avere maggiori possibilità tra le quali scegliere. In altri termini, quello che si vuole dire è che la libertà rappresenta lo slargamento dei principi, delle alternative e delle possibilità che l'individuo pensa di avere nel momento della scelta. Libertà è, quindi, ingrandimento e moltiplicazione delle alternative di scelta, ma anche fluidità del processo stesso. La libertà in questa dinamica può giocare il ruolo di balzo creativo da un dominio di realtà, vicino e rassicurante, ad un dominio di realtà inedito e tutto da esplorare.
Una costruzione soggettiva nel nome della libertà sostiene il processo di ricerca e di individuazione di nuovi e possibili posizionamenti nel mondo, anche a partire dal riconoscimento di una certa resistenza a modificarsi. Una libertà così interpretata va di pari passo con il desiderio e la spinta interna che orientano l'individuo verso compimenti sempre nuovi e che risultano necessari per vivere pienamente. Se si volesse allora delimitare l'ambito di una possibile pedagogia della libertà è possibile affermare che essa dovrebbe interessarsi e affrontare i problemi essenziali del processo formativo dell'umano, riassumibili nelle categorie della pensabilità, dell'essere pensabile e dei pensieri inediti, nonchè del loro potere trasformativo. Come insegna la filosofia platonica le idee sono la condizione di pensabilità delle cose e ne diventano la causa, nel senso che le idee pensabili rappresentano il motore delle cose che accadono. Ciò che è pensabile diventa conoscibile ed esperibile. Se l'impensabilità rafforza il circolo della ripetizione meccanica, del già noto e della conoscenza parziale di sé e del mondo, la pensabilità-libertà promuove trasformazione e cambiamento, aggiungendo all'esistenza una quota di variabilità e creatività.
Sul versante della praticabilità della libertà si evidenziano alcune importanti criticità che su di un piano educativo e formativo ci invitano a riflettere. La difficoltà ad incamerare la libertà nei percorsi esistenziali potrebbe essere associata ad una carenza di modelli e ad una scarsa formazione culturale, aspetto quest'ultimo che ci sospinge verso un'analisi del ruolo giocato dai saperi nella costruzione dell'esistenza. L'interrogativo centrale concerne il modello di costruzione della conoscenza che si intende offrire alle future generazioni e il rapporto che esse stabiliranno con i saperi. A questo proposito Morin[25] sostiene la necessità di 'una rivoluzione nelle teste' legata ad una acquisizione fondamentale per tutti, quella della 'conoscenza della conoscenza', dell'interrogazione sulla natura della conoscenza e della ricerca della possibilità della verità. Il bisogno cognitivo profondo di riflettere, riconoscere, situare e problematizzare la conoscenza si configura, quindi, come finalità primaria di una formazione incentrata su una lettura complessa dell'umano e sull'insegnare a vivere[26]. Rivendicare la conoscenza come un ambito nel quale ognuno può esercitare il suo ruolo si inscrive in un preciso disegno di una 'educazione come pratica della libertà'[27]. Quello che si intende dire è che il tema della libertà, sganciato da ideologie o teorie sociali o della politica, può essere collegato

ISSN: 2039-4039

all'apprendimento e a quella nuova frontiera della scienza che nell'ultimo ventennio raccorda biologia, neurologia e psicologia, ossia le neuroscienze. Se, allora, le discipline sociali, nelle loro declinazioni dell'economia e della politica, definiscono le condizioni entro cui sia possibile l'esercizio della libertà individuale e sociale, una comprensione piena di quanto è originario e prevalente nella qualità umana dell'esistere potrebbe suggerire un'utile traiettoria entro cui poter poi prevedere un dialogo tra scienze della vita e scienze sociali. Tra i pedagogisti che hanno indagato il rapporto tra educazione, apprendimento e libertà c'è Raffaele Laporta[28] che attingendo ad autori che hanno rappresentato i prodromi dell'approccio neuroscientifico - come, tra gli altri, Maturana e Varela[29]- riconduce la libertà, quale libertà dell'educando, alla possibilità di autodeterminarsi seguendo le proprie spinte; il coltivare l'apprendimento quale processo naturale e spontaneo[30], incentrato sul piacere e sull'attuazione di quella tensione ad essere attivo nell'ambiente che costituisce il nostro tratto specie-specifico, è compito precipuo della società, degli educatori e degli insegnanti. La posizione di Laporta che considera l'apprendimento autentico come condizione e fors'anche pratica di libertà e di liberazione, appare estremamente attuale ed avanzata, in considerazione del primo piano che negli ultimi anni viene attribuito a tutto quanto il nostro cervello compie per ottimizzare la sopravvivenza e permetterci di evolvere[31]. L'idea che tutti i pensieri e le azioni umane abbiano quale obiettivo fondamentale il mantenere il proprio corpo in vita, in linea con l'originale scopo evolutivo del cervello[32], in altri termini, di stare e di sentirsi bene, e di esprimere tale benessere nel proprio modo di pensare e di agire, vede quale strumento elettivo proprio i processi di apprendimento che, pertanto, non possono che essere incentrati sul coinvolgimento, sulla pregnanza e sulla piacevolezza. Se tali processi sono in grado di elevare la qualità umana della vita consentendo di realizzarla al meglio, vuol dire che si sta conducendo la propria esistenza secondo libertà; in Laporta, allora, la libertà è quella di vivere, nel senso più completo e autentico della parola, e «la condizione della libertà è identificata con il potenziale che ogni organismo vivente è chiamato ad attivare per realizzare la propria sopravvivenza e dunque 'esistenza'»[33]. L'Autore ha sempre enfatizzato la dimensione empirica dell'educazione e segnalato le carenze di molta parte dell'azione educativa e gli ostacoli che essa spesso frappone ad una crescita della capacità e della motivazione ad apprendere. L'argomento è di particolare attualità, in presenza del diffondersi sempre più preoccupante di condizioni di noia e di disinteresse che potrebbero essere anche la spia di una mancanza di cura sociale ed educativa per le specificità individuali che l'insegnamento, in particolare, dovrebbe attenzionare in modi peculiari ed efficaci. Al riguardo, l'andamento del pensare diffuso circa la formazione, evidenziato anche da documenti europei ed internazionale, è quello che per un verso valorizza la conformazione a profili culturali e professionali precostituiti a cui adeguarsi attraverso

ISSN: 2039-4039

l'acquisizione di competenze. Al riguardo, potremmo dire che c'è stato un processo di «appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto dell'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente […] interpretato nel senso di 'promuovere occupazione e sviluppo economico'»[34]. Quest'ultimo passaggio sottolinea il tema della scelta e della responsabilità educativa che chiama in causa i sistemi, gli ambienti e le professionalità, ossia tutte le scelte, da quelle governative, progettuali, di orientamento ed organizzative, a quelle del singolo educatore/insegnante, di orchestrazione della didattica e costruzione di relazioni educativamente coerenti con la propensione all'apprendere, in ogni caso volte a «garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione […] nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale»[35].
In definitiva, il valore e il contributo di una educazione popolare risiede nell'attenzione che essa ripone sui problemi permanenti del vivere, tra i quali la libertà rappresenta una qualità essenziale e necessaria in una logica di costruzione creativa delle realtà sociali.

ALESSANDRA PRIORE
University of Reggio Calabria "Mediterranea"

[1] Per un approfondimento in prospettiva storica del termine libertà si vedano tra gli altri N. Maraschino e P. Larson, *Per una storia del termine italiano libertà*, reperibile al link https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/per-una-storia-del-termine-italiano-libert/2.
[2] Cfr. J.-P. Satre, *Le mur*, Gallimard, Paris 1939.
[3] Cfr. K. Jaspers, *Psychologie der weltanschauungen*, Verlag von Julius Springer, Berlin 1925.
[4] Cfr. E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Springer Netherlands 1919.
[5] Cfr. M. Heidegger, *L'essenza del fondamento*, Adelphi, Milano 1987.
[6] Cfr. H. Arendt, *The human condition*, The University of Chicago, U.S.A.1958.
[7] Per un approfondimento sulle questioni fondamentali poste da Hannah Arendt nell'ambito di una teoria filosofico-politica sulla libertà si veda S. Maletta (a cura di), *Il legame segreto. La libertà in Hannah Arendt*, Rubettino Editore, Catanzaro 2005.
[8] Cfr. A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari 2003.
[9] H. Arendt, Op. cit., p. 15.
[10] Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*. *Perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
[11] Per un approfondimento sul concetto di *capabilities* connesso a quello di libertà si vedano A. Sen, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993; A. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994.
[12] S. F. Magni, *Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum*, «Filosofia Politica», XVII, n. 3 (2003), pp. 497-506.
[13] Cfr. M. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, trad. it., *Diventare persone. Donne e universalità dei* diritti, Il Mulino, Bologna 2001.

ISSN: 2039-4039

[14] *Ibi*, p. 103.
[15] Cfr. M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013.
[16] A. Pessina, Libertà e tecnologia: annotazioni teoretiche, in F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 4.
[17] *Ibi*, p. 7.
[18] Per una riflessione sul profilo etico di una educazione alla libertà si rimanda a G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.
[19] Cfr. W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
[20] F. Cambi, Introduzione, in F. Cambi, A. Bugliani, A. Mariani A., *Ortega y Gasset e la Bildung*, Unicopli, Milano 2007, p. 5.
[21] L'educazione al cambiamento trova nella teorizzazioni di Giovanni Maria Bertin una delle sue massime espressioni. Secondo l'Autore di fronte al disordine esistenziale e alla questione della problematicità infinita che caratterizzano la contemporaneità, l'unica soluzione risiede proprio nella potenzialità creativa dell'individuo, da intendersi come espressione delle quattro dimensioni della divergenza, della costruttività, della differenza e della potenzialità esistenziale. Per un approfondimento si vedano G. M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976; G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.
[22] Cfr. A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.
[23] V. D'Agnese, *Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo*, «Metis», 5, 1 (2015), pp. 73-81, p.73.
[24] G. Mantovani, *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze individuali*, Giunti, Firenze 1998, p. 53.
[25] Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
[26] Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
[27] In P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro*: Paz e Terra, 1967, trad. it., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1975. L'educazione popolare si declina nella forma di una educazione trasformatrice e umanizzante che diviene libertaria quando consente ad ognuno di rivendicare il proprio ruolo nel processo di conoscenza.
[28] Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
[29] L'ipotesi sostenuta da Maturana e Varela è quella dell'interdipendenza tra autopoiesi e cognizione, nella quale l'apprendimento è considerato come un cambiamento di stato dell'organismo nell'interrelazione essere vivente-ambiente. Per un approfondimento si vedano H. R. Maturana, F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985; H. R. Maturana, F. J. Varela, *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Garzanti, Milano 1992.
[30] Cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
[31] Cfr. M. H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
[32] *Ibidem*.
[33] G. D'Aprile, *Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta*, «Pedagogia Oggi», XVII, 2 (2019), pp. 328-341.
[34] M. Striano, S. Oliverio, *Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia*, «Metis», II, 1 (2012).
[35] G. D'Aprile, Op. cit.

ISSN: 2039-4039

Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per *abitare democraticamente* il tempo presente

Educational processes, people, culture. Pedagogical reflections towards living democratically present day

VIVIANA LA ROSA

Starting from the early praxis of popular education since 1861, the article aims to explore the connections among educational processes, culture, citizenship, people. Educational practices, capable of ensure and enhance the development of human potential and the respect of civil rights, are key resource in the contemporary society, characterized by civic disengament, populism, educational poverty. On this basis, pedagogical reflection on the link among people, culture and education is necessary in order to find strategies for promoting active citizenship and democratic cohesion.

KEYWORDS: *EDUCATIONAL PROCESSES, CULTURE, PEOPLE, ACTIVE CITIZENSHIP, POPULISM*

Formare *l'utile e onesto cittadino*[1]

Preso atto del profondo tratto di disomogeneità culturale, linguistica, di istruzione che caratterizza il popolo italiano all'indomani dell'Unità d'Italia, a tal punto da indurre Massimo D'Azeglio, come la tradizione vuole, ad esclamare «Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani», appare chiaro a intellettuali, politici e studiosi come proprio l'educazione del popolo costituisca fattore strategico di crescita civile, culturale ed economica, alleata preziosa nella costruzione di quel "mito di fondazione" che struttura l'idea stessa di nazione. Per quanto corale appaia l'appello ad una non più derogabile azione a sostegno dell'educazione popolare, va tuttavia preso atto della disorganicità in ordine a orizzonti di ideali e valori che strutturano interventi "pro cultura popolare", così da definire non solo significati e obiettivi difformi ai processi formativi rivolti alle fasce popolari, ma costruendo altresì confini molto precisi intorno al popolo stesso, legittimando modelli di partecipazione alla *res pubblica* centrati sull'esercizio dei doveri, piuttosto che su quello dei diritti.
È certo, in ogni caso, che al "popolo" si è guardato con profondo interesse, valutando l"investimento in esperienze cosiddette "culturali" diffuse tra le fasce sociali più popolari quale volano sociale ed economico strategico, sebbene la stessa definizione di popolo appaia non solo complessa e multiforme, ma per molti versi anche disomogenea e priva di continuità sotto il profilo di scelte politiche e formative. Non mancano, ad esempio, forme di cosiddetto populismo a carattere pedagogico-illuminista orientate a proporre

ISSN: 2039-4039

la «libera e ampia diffusione della cultura tra il popolo», principio che per certi versi guarda all'aspirazione a ritrovare la purezza dell'ideale democratico originario, così come espresso in alcune tesi da Rousseau[2]. Sotto questo profilo, il popolo appare quale soggetto collettivo la cui esistenza è determinata dalla sovranità, tanto che la genesi stessa della sovranità dello Stato «corrisponde perciò all'ontologia del popolo come insieme dotato di coesione»[3]. La consapevolezza della struttura sociale, culturale, linguistica nella quale si è immersi appare, in questa prospettiva, *conditio sine qua non* in vista dell'appartenenza a quell'organismo di soggetti che definisce lo Stato e ne determina la sovranità.
È a questo indirizzo che possono essere ricondotte, in particolare, a cavallo tra Ottocento e Novecento, alcuni provvedimenti, interventi legislativi e attività istituzionali che guardano proprio alla promozione di una "cultura popolare". L'età giolittiana, in particolare, presenta numerose azioni a sostegno della diffusione dell'istruzione popolare, premessa ad un possibile coinvolgimento nel sistema politico liberale delle classi sociali più svantaggiante[4]. Sta alla base di simili provvedimenti il convincimento che espressione di democrazia sia, in prima istanza, la campagna a sostegno dell'alfabetizzazione e la lotta contro certe espressioni legate all'ignoranza (ne è un esempio la superstizione), dovere primario «di una illuminata democrazia» - come asserisce Giolitti - da «adempiere con la maggior energia»[5].
Nel discorso alla Camera tenuto il 4 febbraio del 1901, ancora Giolitti afferma:

> Noi siamo all'inizio di un nuovo periodo storico, ognuno che non sia cieco lo vede. Nuove correnti popolari entrano nella vita quotidiana, nuovi problemi ogni giorno si affacciano, nuove forze sorgono con le quali qualsiasi governo deve fare i conti. […] Il moto ascendente delle classi popolari si accelera ed è un moto invincibile perché poggiato sul principio dell'uguaglianza tra gli uomini. Nessuno si può illudere di poter impedire che le classi popolari conquistino la loro parte di influenza politica.

Espressione diretta di tali indirizzi di intervento è certamente la legge Orlando (8 luglio del 1904, n. 407), che istituisce il corso popolare, quinta e sesta classe, al fine di completare l'istruzione primaria degli studenti impossibilitati a proseguire gli studi. «Prosciolti a nove anni dall'obbligo di istruirsi - sosteneva Orlando - rivolti in tenera età ad occupazioni materiali, abbandonato ogni esercizio dello studio, ogni uso delle cose imparate [...] i figli del nostro popolo spesso ridiventano analfabeti»[6]. Prende così avvio una ricca stagione di riforme e interventi che vedono sempre più spesso lo Stato chiamato a farsi carico della scuola elementare, processo giunto a maturazione con la Legge Daneo-Credaro del 1911 di avocazione della scuola allo Stato.

ISSN: 2039-4039

L'attenzione alla scuola popolare anima profondamente anche gli interventi promossi dal milanese *Gruppo d'azione per le scuole del popolo*, coordinato da Angelo Colombo[7], e dalla Società Umanitaria, fondata da Augusto Osimo; quest'ultimo nel 1917 si farà promotore di una riunione di "amici della scuola del popolo', cui seguirà la stesura del testo *Per il rinnovamento di indirizzo della scuola primaria*, secondo Lombardo Radice «uno dei documenti più notevoli delle aspirazioni alla riforma didattica prima della riforma Gentile del 1923»[8]. Su iniziativa di Pico e Colombo, e con il sostegno di Ettore Fabietti, che ne offre notizia sulle pagine di *La coltura popolare* (organo dell'Unione italiana dell'educazione popolare), tra il 1910 e il 1913 nasce la biblioteca circolante dei maestri[9], punto di partenza per un vasto intervento a favore della scuola popolare.
Lo stesso Giuseppe Lombardo-Radice diverrà artefice di numerosi provvedimenti a sostegno dell'istruzione popolare in Italia: tra questi va ricordata in particolare la strenua difesa di un'azione politica e cultura per il Mezzogiorno d'Italia, che assume veste istituzionale nella *Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia*, sorta nel 1908 a seguito del terremoto di Messina e Reggio Calabria grazie all'impegno di un gruppo di intellettuali, tra cui spicca il nome di Umberto Zanotti-Bianco. La redenzione culturale ed economica del Meridione attraverso un massiccio e capillare investimento in termini di educazione popolare rappresenta agli occhi di Lombardo Radice la premessa alla possibile costituzione di una identità nazionale. Non è un caso che nelle diverse riviste dirette dal Catanese, da «Rassegna di Pedagogia», a «Nuovi doveri» sino a «L'Educazione Nazionale», netto risulti il taglio di approfondimento rispetto ai temi del meridionalismo e della cultura popolare.
Senza voler entrare nel merito delle complesse articolazioni della scuola popolare italiana, che vanta già una ricca tradizione di ricerca[10], vale tuttavia richiamare l'attenzione sulla reale capacità, di là dalle stesse intenzioni di legislatori, politici e studiosi, dei percorsi di educazione popolare di promuovere processi autenticamente partecipativi alla vita politica e alla costruzione di una società democratica.
Se, per un verso, molta parte delle prassi educative rivolte al popolo appare chiaramente orientata a garantire processi di unificazione culturale e nazionale, va però preso atto di un parallelo indirizzo che, spesso paradossalmente legato al primo, tende a guardare con forte preoccupazione alle proposte di istruzione rivolte alle fasce sociali meno abbienti. In altre parole, si temono latamente gli effetti distorsivi prodotti da una possibile "pedagogia dell'emancipazione" sui nuovi equilibri sociali: va infatti preso atto che la più significativa parte delle azioni intraprese a sostegno del popolo ha guardato a quest'ultimo non solo come gruppo omogeneo cui garantire pari omogenità linguistico-culturale, ma anche come soggetto collettivo cristallizzato nella sua funzione sociale e professionale, cui non spetta possibilità di ascesa sociale o effettiva parità di diritti, ma piuttosto l'esercizio di doveri di cittadinanza.

ISSN: 2039-4039

Aveva ben colto questo timore Luigi Capuana, nella sua funzione di ispettore scolastico:

Non fa meraviglia - afferma nel suo breve volume *Il Bucato in famiglia* - se l'istruzione popolare sia più temuta che contraddetta. Temuta sì, perché non son pochi quelli che hanno una strana paura di dividere al popolo questo pane intellettuale; non sono pochi quelli che si lasciano illudere da calcoli falsi de' nemici dell'istruzione, e ripetono pappagallescamente che l'istruzione diffusa nel popolo è come un'arma tagliente data in mano ad un fanciullo. Essi però non badano che a un solo calcolo; e mentre numerano accuratamente le vittime delle cattive letture e dei romanzi immorali, non vogliono tener conto di quell'immenso esercito che si recluta a preferenza fra gli analfabeti[11].

Le preoccupate considerazioni espresse da Don Lisi trovano diretta corrispondenza, in effetti, proprio in quelle prassi di educazione del popolo sostanzialmente orientate ad esprimere un bisogno di controllo, percorso che risponde ad un immobilismo sociale e che non ambisce a reale emancipazione. In altre parole, l'educazione popolare è strumento per educare il "buono e onesto cittadino", per apprendere modelli di comportamento improntati alla docilità e all'accondiscendenza, alla rassegnata accettazione della sofferenza e del dolore che derivano da una vita spesa a servizio di un improbo lavoro necessario alla sopravvivenza.

Educhiamo il popolo alla morale: – afferma a tal proposito Bertolini – così lo si renderà più forte nella lotta col bisogno, più paziente nelle sofferenze, più sprezzante del pane che non sia frutto del suo sudore. Apprenderà a sopportare il peso delle fatiche, la privazione degli agoi della vita, gli stenti, gli affanni e le infermità[12].

Esperienze formative non a misura delle possibilità di vita della classe popolari vengono pertanto interpretate come pericolose perché devianti, drammaticamente inadatte ad un destino di vita e di professione già predefinito: «Il popolo operaio non può concorrere ai ginnasi, non può sentire le lezioni di antichità classica, scuole inadatte […] perché creerebbero spostati, pretenziosi, infelici, e perciò suicidi, fannulloni, vagabondi»[13]. La scuola, prosegue a tal proposito Sergi, deve essere per il popolo «educatrice e istruttiva per quel tanto che basti alle esigenze della loro vita» e, sulla base di questo principio, è necessario che l'educazione popolare costituisca strumento privilegiato «per arrestare le degenerazioni individuali e sociali»[14].

Dal popolare al populismo

Con il maturare di apparati, istituzioni, soggetti e culture, nel tempo che prelude ai due conflitti bellici, gli interventi a sostegno dell'educazione popolare cominciano

ISSN: 2039-4039

gradualmente a mutare approccio e a riferirisi ad un soggetto/popolo quale elemento sempre più generativo di "prodotti culturali' specifici, spesso destinati a restare sul piano delle suggestioni o degli impliciti. Tra gli assunti di fondo vi è quello che interpreta la cultura popolare e, ad essa connessa, l'investimento nella lettura delle narrazioni prodotte dal quotidiano quale *humus* dal quale far germogliare ogni possibile processo di istruzione. Non ha dunque più senso imporre derivati di una cultura "alta", distanti dal vissuto sperimentato dagli alunni, ma occorre piuttosto assumere il valore strategico dei simboli e dei linguaggi popolari nei processi di democratizzazione dello Stato italiano. Come osserva del resto Ernesto De Martino:

> Nella misura in cui queste masse premono per entrare nella Storia, nella misura in cui vi entrano di fatto, nella misura in cui cessano di essere masse da padroneggiare, la cultura tradizionale non può più contentarsi di una semplice scienza naturale del mondo popolare e della sua cultura. Queste masse, irrompendo nella storia, portano con sé le loro abitudini culturali, il loro modo di contrapporsi al mondo, la loro ingenua fede millenaristica e il loro mitologismo e persino certi atteggiamenti magici[15].

Questa lettura della cultura, tendenzialmente costruita intorno alla dialettica egemonia-subalternità, rimanda ad una sempre più chiara antinomia tra popolo/élite, suggerendo nel contempo l'attivarsi di dinamiche di/tra diverse classi sociali in senso trasformativo dell'assetto sociale e politico. Sotto questo profilo, la stessa nozione di popolo appare sempre più fluida e polisemica[16], chiamata a connotare ora un popolo-vittima ora un popolo-messianico, portatore di istanze sovversive[17].
A partire dai processi di ricostruzione legati alla conclusione del secondo conflitto bellico, e per tutti i *glorious thirty* (i gloriosi trent'anni che vanno dalla fine della seconda guerra mondiale alla recessione del '74-75), il rimando ai temi dell'educazione popolare appaiono così sempre più riferiti a quadri interpretativi caratterizzati dalla polarizzazione tra oppresso/oppressore, illuminanti/illuminati, lasciando dunque prevalere il modello di una pedagogia popolare sostanzialmente declinata nei termini di una pedagogia dell'emancipazione. Sotto questa prospettiva di analisi, la nozione di popolo appare sempre meno assimilabile a quella di "gente", per definire invece «gli strati bassi della popolazione, caratterizzati da un capitale economico, sociale e culturale sensibilmente inferiore a quello medio»[18]. Il focus di azione è pertanto orientato non più tanto ad individuare gli aspetti di omegenità tra soggetti, quanto piuttosto a mettere in luce la contrapposizione ceti alti/ceti bassi quale generatrice di conflitti e lotta di classe.
Non può essere trascurato, entro questo contesto di analisi, il modello di educazione popolare di ispirazione gramsciana, l'esperienza educativa di Don Lorenzo Milani, letta non di rado quale espressione di istanze "populiste", la pedagogia popolare di Freinet,

ISSN: 2039-4039

volta a porre le premesse per la costruzione di una possibile "società popolare'. Comune è l'attenzione al problema della lingua, il richiamo al popolo quale complessa identità culturale portatrice di esigenze educative che non possono essere facilmente esaurite in scontate categorie di lettura, né tantomeno risolte nel richiamo al folcloristico o al pittoresco. «Una grande cultura può tradursi nella lingua di un'altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra cultura, cioè essere un'espressione mondiale. Ma un dialetto non può fare la stessa cosa»[19] segnala Gramsci nell'intento di costruire le basi per la formazione del consenso e di individuare le linee di «coordinamento e di ordine intellettuale e morale». Se per Gramsci il grado di compattezza della lingua esprime anche il grado di compattezza di una nazione, per Don Lorenzo Milani il corretto uso della lingua rappresenta la via verso l"uguaglianza tra le classi sociali ed esprime istanze di "liberazione' da logiche di subalternità: «È solo la lingua che rende uguali. – sostiene - Uguale è chi sa esprimersi e intendere l'espressione altrui». L'incapacità di un uso adeguato e consapevole della parola nel suo potenziale liberatorio sembra dunque configurarsi quale condizione rispetto cui sono costruiti percorsi di formazione e intere pagine della nostra storia culturale, politica, educativa. Non solo Freire e Don Milani, ma lo stesso Rodari promuove la necessità di garantire «tutti gli usi della parola a tutti» e questo, come è noto, «non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo»[20], riconoscendo dunque alla cura intellettuale dell'altro, centrata in particolare sulla possibilità di comunicare/comunicarsi, la capacità di annullare la distanza tra popolo e élite, tra oppresso e oppressore. Un orizzonte d'intervento, questo, caro in particolare al Movimento di Cooperazione Educativa e che, attraverso figure come quelle di Lodi, Pettini, Tamagnini, ha con impegno nutrito una pedagogia dell'emancipazione, generando peraltro approcci e filosofie dell'educazione che, pur con le dovute distanze culturali e ideologiche, hanno sensibilmente investito in termini di democrazia, di formazione di coscienze critiche "liberate' e sempre più emancipate, in grado di partecipare con consapevolezza alla conduzione della *res publica*. I processi di formazione che prendono così vita appaiono orientati al superamento della dinamica oppressi/oppressori costitutiva di molta cultura che guarda al popolare nelle sue tensioni liberatorie e democratizzanti.

Negli ultimi quarant'anni, tuttavia, il mondo è profondamente cambiato. Non solo la "fiammata liberista"[21] e i processi di globalizzazione hanno ridefinito fronti di intervento, scelte politiche, confini, ma la stessa irruzione di nuove esperienze di comunicazione e relazione ha messo in luce profili inediti intorno alla nozione di popolo e di educazione popolare.

ISSN: 2039-4039

In questo quadro, l'immagine stessa di ciò che definiamo popolo è mutata sempre più radicalmente, sino a cristallizzarsi in una "entità relativamente omogenea, che si contrappone a un'élite più o meno corrotta, oppressiva, sfruttatrice"[22].
Da questo punto di vista, è superata la logica oppresso/oppressore, a vantaggio di letture tendenzialmente polarizzate sulla contrapposizione onesto/corrotto, massa/elitè, governanti/governati. L'appartenenza al popolo non sembra più definirsi in riferimento al ceto o alla professione sociale, ma all'adozione di categorie di interpretazione sé/altro strutturate sull'antinomia onesto/disonesto, privilegiato/svantaggiato, ricco/povero.
Il proliferare delle nuove tecnolgie, di internet, dei social network soprattutto, sembra aver definitivamente fatto crollare quella distanza tra popolo e classe politica che era stata funzionale alla definizione dei diversi ruoli sociali. A questo si lega anche un investimento di comunicazione e di scelte politiche e ideologiche volte ad ostentare e difendere i temi di una "sovranità popolare' priva di un radicamento culturale proprio verso quel popolo chiamato ad esprimere scelte politiche.
L'assottigliarsi progressivo della distanza tra questi due "organismi', per quanto talvolta meramente virtuale, ha però messo il cittadino nella posizione di poter interagire in modo diretto con i propri governanti attraverso i più comuni canali social.
In questo flusso ininterrotto di comunicazione, non di rado sterile e disfunzionale, i ruoli sembrano ormai contrapporre sempre più nettamente un popolo deluso che vota nella speranza di un cambiamento e una classe politica destinata a deludere, irrimediabilmente, il popolo elettore. Una posizione culturale, questa, sempre più pronta a nutrire «la delusione, la disaffezione, la sfiducia del popolo sovrano nei confronti dei governanti, delle istituzioni democratiche, dei partiti, con la sempre più diffusa convinzione, nel popolo stesso, di non essere più sovrano»[23].
Ed è proprio in questa disaffezione, in questa delusione e apatia derivati che matura il seme della vera distanza, del *civic disengagement*, dei populismi sempre più radicati. Se, nei secoli passati, le democrazie sono state messe a rischio da dittatori, o soggetti in posizione di potere, oggi il vero rischio sembra così arrivare dalla "gente comune"[24]. La fiducia nei poteri del governo, ormai sempre più profondamente penetrata nel sentire popolare, nutre spesso impropriamente progetti di presunta libertà individuale quale forma di evoluzione spontanea della società. Di pari passo, i movimenti politici populisti nutrono immagini del sistema sociale descritto come comunità dotata di tradizioni, valori, senso di identità da salvaguardare. Ed è proprio sulla retorica «della protezione dall'insicurezza economica, protezione dal disordine sociale» che i partiti populisti hanno definito larga parte del proprio successo[25].

ISSN: 2039-4039

Abitare democraticamente il tempo presente

Quali cifre di riferimento vanno allora valorizzate, assunte come vettori nel prospettare percorsi che possano realmente contribuire a promuovere identità che sappiano *abitare democraticamente* la società attuale?
Posto che lo strumento principale a servizio di pericolose logiche di controllo politico sia proprio il consenso "non guidato da ragione" delle fasce cosiddette "popolari", sempre più inderogabile risulta l'investimento capillare e trasversale in pratiche educative orientate al recupero ed alla promozione di soggetti consapevoli, in prassi di formazione alla convivenza civile, in processi di ideale ricomposizione dell'alterità e della diversità all'interno di una stessa realtà culturale e nazionale. Sono queste le premesse per la costituzione di una "società aperta' di popperiana ispirazione, costruzione culturale soggetta al cambiamento e sede di relazioni che, pur astratte ed individualistiche, convergono nell'impegno verso l'*esercizio* di democrazia. In tale cornice, perde di significato la domanda su *chi* debba governare, a vantaggio di un impegno sul cittadino in termini di formazione, affinché egli possa acquisire gli strumenti che gli permettano di esercitare un controllo attivo sul proprio governatore[26]. Si tratta di una prospettiva che non può fare a meno di guardare ad una *etica della responsabilità* (come indicato da Weber prima e da Jonas poi)[27] che chiami il cittadino a coniugare libertà e responsabilità, interesse personale e bene comune, logiche locali e prospettive internazionali, impegno ancora più urgente nel contesto di una civiltà nella quale si registra una rischiosa frammentazione utilitaristico-tecnologica dei saperi. «Le conseguenze tecnologiche della scienza - afferma a buon diritto Otto Apel - hanno procurato oggi alle azioni e omissioni umane complessivamente un raggio d'azione e una portata tali che non è più possibile contentarsi delle norme morali che regolano la convivenza umana nei piccoli gruppi»[28].
Tanto inderogabile quanto gravoso risulta allora l'impegno di parte pedagogica, la cui finalità più immediata è proprio quella di supportare la costruzione di identità culturali e politiche che possano dar luogo a possibili comunità etiche, volte a promuovere una feconda cultura *dell'uomo* e *per gli uomini*[29]. In tale prospettiva, il cittadino allontana il rischio di svanire tra i fumi di una non meglio definita appartenenza al "popolo', per divenire invece portatore di una individualità che possa essere ricchezza e vettore di crescita nello spazio della socialità cui appartiene. Questo implica anche l'attivazione di processi di autentica partecipazione alla vita culturale e politica del paese, di recupero della «costitutività del fare»[30].
In parallelo, ulteriore passo va mosso verso il recupero di un soggetto costruttore del proprio sapere, nella convinzione che non si possano separare piano delle cognizioni dal piano dei valori, *sociogenesi* da *psicogenesi*, ma che anzi tra essi esista una indissolubile

ISSN: 2039-4039

interrelazione e interdipendenza. Su tali basi teoriche si colloca anche l'ipotesi piagetiana della costruzione di idea di "patria" nel bambino, per la quale, anche nel contesto degli studi neopiagetiani, rilievo particolare assume la nozione di "reciprocità". Sottolineando l'importanza dell'esperienza "in relazione", Piaget definisce l'identità culturale quale costruzione basata su interazioni, originata dall'isomorfismo tra sistema etico e sistema cognitivo, tra socialità e individualità[31]. La nozione di reciprocità diviene così strumento privilegiato per la realizzazione di quei meccanismi di decentrazione e coordinazione che, soli, consentono non soltanto la nascita dell'idea di patria nel bambino, ma anche l'acquisizione di una identità culturale definita in direzione dell'apertura al diverso.
Nella prospettiva piagetiana la dimensione della reciprocità è esperienza pensata e vissuta, strumento di «comprensione affettiva» destinato a ridefinirsi continuamente in funzione dei percorsi evolutivi cui il soggetto è sottoposto nel corso della propria vita. La reciprocità, infatti, è da intendersi come prodotto tra le continue perturbazioni offerte dall'ambiente, condizione ad ogni possibile evoluzione cognitiva, e le esperienze culturali vissute dal bambino.
Tale direzione di studio, peraltro poco approfondita in Italia, si lega strettamente al profondo interesse di Piaget verso il tema dell'educazione alla pace, allo sviluppo, al mondialismo, testimoniato anche dalla lunga collaborazione con l'UNESCO.
L'ideale interrelazione tra socialità e individualità, sociogenesi e psicogenesi è posta, pur con le dovute differenze, anche da Edgard Morin. In *Il paradigma perduto* lo studioso si oppone all'idea di una distanza tra componente bio-naturale e psico-sociale a difesa della tesi di una totalità bio-psico-sociologica: l'uomo «è un essere culturale per natura perché è un essere naturale per cultura», afferma infatti Morin[32]. In tale prospettiva non può mancare una spiccata attenzione verso la politica, alla quale lo studioso dedica un impegno di ricerca riferito tanto ad ambiti circoscritti, quanto a problemi di carattere planetario. Egli giudica complesso e non più derogabile l'impegno verso la formazione di una cittadinanza consapevole, la cui realizzazione richiede interventi profondi e radicali, da apportare al cuore stesso della nostra cultura e della nostra struttura di esseri umani; si tratta di operare quattro «rifondazioni»: la riforma del pensiero, la rifondazione antropologico-politica, quella antropo-planetaria e l'antropopolitica[33]. Solo così è possibile volgere verso un'*etica planetaria* per una *società-mondo*.
Nel contempo, gli interventi educativi sono chiamati anche a "riallineare" il dislivello tra cultura *mainstrem* e cosiddetta cultura popolare. È del resto evidente che la pedagogia «non può porsi da parte e neutralmente osservare il corso delle cose e del mondo»[34], ma è chiamata a "sporcarsi le mani" con la complessità del reale, in tutte le sue sfaccettature. Per non tradire la sua più autentica natura, volta all'analisi critica del presente e orientata all'impegno e alla progettualità futura (sempre nel rispetto di una

ISSN: 2039-4039

forte tensione utopica), la riflessione pedagogica deve necessariamente volgere lo sguardo verso l'intera complessità del reale, esplorando anche questioni e orizzonti d'indagine apparentemente meno vicini ai *topoi* classici della ricerca, ponendo in dialogo, dunque, i temi tradizionali della riflessione pedagogica e gli "altrove" tematici. L'analisi logica dell'impegno pedagogico e del suo interesse conoscitivo rende infatti improrogabile il dialogo e l'esplorazione di tali *luoghi* inconsueti, versanti di lavoro da problematizzare e porre in virtuoso dialogo con il piano della prassi educativa. Se è vero, infatti, che la scienza pedagogica è sempre, in qualche misura, filosofia della prassi, è allora necessario promuovere una riflessione sul presente e sull'universo dei processi formativi che abbia sguardo critico, ermeneutico e dialetto, affinché possa darsi una teoria *della* prassi e *per* la prassi.
Occorre così procedere «lacerando gli incantesimi dei repertori dottrinari»[35], per accedere piuttosto entro le pieghe del linguaggio moderno, di quel mare massmediologico che continuamente ci sommerge con un pescato sempre diverso, ricco, complesso. È come se la pedagogia avesse sino ad ora perseguito strenuamente una *ideologia della profondità*, sfuggendo al dialogo con gli strati (apparentemente) più superficiali della cultura, sottraendosi al confronto con gli orizzonti infinitamente aperti prodotti dai cambiamenti socio-strutturali che, necessariamente, finiscono per ridefinire lo spazio funzionale dell'educazione[36]. Altrettanto necessaria è così la lettura delle trame e dei meticciamenti prodotti dalla cultura popolare, prendendo atto dell'infinito potenziale generativo e conoscitivo che ne deriva, dei mille rivoli di esperienze, vissuti, conoscenze che si diramano, nella consapevolezza che, in tale prospettiva, ogni distinzione tra cultura alta e cultura bassa perde la sua ragion d'essere.
Ogni possibile lettura dei processi sottesi all'apprendere, in tale prospettiva, va necessariamente riferita all'intero universo di significati, di simboli e di consumi fruiti dal singolo, all'immaginario che le esperienze vissute e mediate dal quotidiano hanno strutturato, nella consapevolezza che i processi di costruzione del conoscere e del sapere e i processi di produzione dei simboli culturali risultano legati da effetti di retroazione continua. Tali processi co-evolvono in un infinito gioco di rispecchiamenti, di reciproci modellamenti, strutturando spirali inconcluse verso l'alto.
In questo complesso gioco di rimandi, la pedagogia è chiamata ad un ruolo ermeneutico e strategico, critico e progettuale al tempo stesso, accogliendo nella lettura dei processi formativi le influenze e le interconnessioni prodotte dalla cultura popolare[37].
Necessaria appare pertanto la riflessione in ordine al ruolo che quest'ultima ricopre nella prospettiva di una formazione integrata, tenuto conto, soprattutto, che nelle sue declinazioni quale *pop culture* essa è legata ai peculiari strumenti attraverso cui veicola racconti, simboli, comportamenti di consumo. Gli strumenti tecnologici e multimediali, infatti, consentono di superare il pregiudizio ipostatizzato per cui il fruitore della cultura

ISSN: 2039-4039

(di massa) è recettore passivo e prospettano, al contrario, inediti spazi di interazione e interconnessione tra soggetti e prodotti. Se gli esiti e le ambizioni con cui si guarda alla cosiddetta *pop culture* sono prevalentemente *ludici*, compito della ricerca pedagogica è anche quello di convertirli al *ludiforme*, di sottrarli cioè agli scopi legati alla conclusione del gioco stesso, per ricondurli a finalità esterne e più ambiziose, costruite con intenzionalità educativa: riconosciuto che molta parte delle esplorazioni e delle occasioni di crescita umana hanno forme ludico-esplorative, occorre agire perché dal gioco fine a se stesso si passi ad esperienze *ludiformi*, attraverso cui «è da conseguirsi l'indispensabile maturità culturale, morale e sociale in cui consiste la sua realizzazione umana»[38].

Un approccio *ludiforme* ai contenuti propria di una cultura popolare e del quotidiano sembra offrirsi quale canale di dialogo privilegiato tra cognizioni e valori, tra narrazioni collettive e narrazioni individuali, offrendo così reale occasione al soggetto di sperimentare strategie del sapere e del conoscere coerenti con il proprio vissuto e dunque mai disgreganti.

I racconti e le immagini che vengono fuori sembrano così costituire trama e ordito di un tessuto prezioso che la prospettiva di una pedagogia attenta a tutte le forme culturali ci restituisce, nella sua interezza, come racconto di quel processo, autenticamente pedagogico, di autoappropriazione (storica) della propria soggettività[39].

È questo il risultato del più recente impegno di parte pedagogica verso la promozione di quella che potremmo definire *ontologia dell'attualità*, richiamando le tesi care a Foucault, intesa in particolare come «discorso che cerca di chiarire che cosa l'essere significhi nella situazione presente»[40]. L'accoglimento di una simile prospettiva, così come il superamento tra *logos* ed *ethos*, non solo permette di (ri)leggere in chiave ermeneutico-dialettica alcuni nodi cruciali della scienza pedagogica (ad esempio il rapporto mezzi-fini), ma dischiude anche nuovi fronti di lavoro, intessendo di attualità, di quotidiano, di popolare ogni possibile ricerca in tema di formazione e apprendimento.

Questo ci porta a tornare a riflettere sui nessi cultura – popolo – processi formativi non solo come emergente terreno di lavoro, sguardo peculiare di lettura dell'educazione e dell'educabilità nel tempo presente, orientato ad interpretare «le convenzioni, gli oggetti culturali e i meta-racconti della postmodernità»[41], ma anche come spazio di attivazione di una rete di significati, esplorazioni, ricerche che, nel proporre un compromesso tra una *apologia dell'esistente* (sempre in agguato, ricorda Adorno) e un esistente (e un esistere) «meditato e orientato»[42], entra profondamente in gioco nel definire lo stesso statuto epistemologico della pedagogia.

VIVIANA LA ROSA
University Kore of Enna

ISSN: 2039-4039

[1] Cfr. *Statuto della Società d'incoraggiamento all'istruzione ed all'educazione popolare*, Tip. del giornale del Polesine, Rovigo 1862, p. 3.
[2] «Quando il popolo delibera su tutto il popolo non considera che se stesso; e se in questo caso una relazione si forma, questa è tra l'oggetto intero, considerato da un altro punto di vista […], allora la materia sulla quale si delibera è generale come la volontà che delibera. È questo che io chiamo una legge» (cfr. J. J.Rousseu, *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 108). In tale prospettiva non ha più senso chiedersi «se la legge possa essere ingiusta, giacché nessuno è ingiusto verso se stesso; né in che modo si possa essere liberi e insieme soggetti alle leggi, giacché queste ultime non sono altro che registrazioni delle nostre volontà» (*Ibidem*).
[3] S. Rodeschini, *Costituzione e popolo. Lo Stato moderno nella filosofia della storia di Hegel, 1818-1831*, Quodlibet, Roma 2005, p. 35.
[4] R.S. Di Pol, *Scuola e Popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Sintagma, Torino 1996 (seconda edizione Marco Valerio, Torino 2002).
[5] Camera dei deputati, Atti parlamentari, Discussioni, Leg. XXI, 1 dicembre 1903, p. 9.
[6] Relazione D.d.L. n. 465, *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, in Camera dei deputati, Atti parlamentari. Disegni di Legge e Relazioni, Leg. XXI, 30 gennaio 1904, p. 4.
[7] M. M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. 1919-1941*, La Scuola, Brescia 2004.
[8] G. Lombardo Radice, *Presentazione* a M. Salvoni, *Un Ventennio di "Scuola Attiva". I - Prime attuazioni e note, Prime attuazioni e note*, Il supplemento de «L'Educazione Nazionale», Associazione per il Mezzogiorno Editrice, Roma 1927, p. VI.
[9] Cfr. M. M. Rossi, *Il Gruppo d'Azione per le scuole del popolo*, cit.
[10] Tra questi, si vedano in particolare: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1965; AA. VV., *Venti anni di cultura popolare in Italia. Testimonianze dell'Unione italiana della coltura popolare*, Società Umanitaria, La Nuova Italia, Firenze 1967; T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in *CIRSE, Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, ETS, Pisa 1982; E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900,* Il Mulino, Bologna 1995; R. Sani, A. Tedde, *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Ottocento e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
[11] L. Capuana, *Il Bucato in famiglia Discorso pronunziato il dì 24 novembre per la solenne premiazione delle scuole elementari maschili e femminili di Mineo*, Galatola, Catania 1870, p. 8.
[12] G.B. Bertolini, *Educazione ed istruzione popolare*, «Il Risveglio educativo », 41 (1895), p. 327.
[13] G. Sergi, *Educazione ed istruzione*, Trevisini, Milano 1892, p. 157.
[14] *Ibi*, p. 178.
[15] E. De Martino, *Intorno a una storia del mondo popolare subalterno*, "Società", V, 3 (1949), pp. 411-435.
[16] Cfr. M. Yves, S. Yves, *Populismo e democrazia*, il Mulino, Bologna 2001.
[17] Cfr. P.A. Taguieff, *L'illusione populista. Dall'arcaico al mediatico*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
[18] L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, Longanesi, Milano 2017, p. 257.
[19] A. Gramsci, *Quaderni dal Carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, p. 731.
[20] G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2010, p. 10.
[21] Cfr. L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, cit.
[22] *Ibi*, p. 256.
[23] E. Gentile, *In democrazia il popolo è sempre sovrano*, Laterza, Torino 2016, p. 9.
[24] Y. Mounk, *Popolo vs Democrazia. Dalla cittadinanza alla dittatura elettorale*, Feltrinelli, Milano 2018.
[25] L. Ricolfi, *Sinistra e popolo. Il conflitto politico nell'era dei populismi*, cit.
[26] Si veda di K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici. Vol. I Platone totalitario*, Armando, Roma 1973 e Id., *La società aperta e i suoi nemici. Vol. II Hegel e Marx falsi profeti*, Armando, Roma 1974.
[27] M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze 1945 e H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993.
[28] Segnala lo studioso in particolare la difficile interazione tra il naturale progresso delle scienze della natura e la responsabilità socialmente e moralmente rilevante della scienza stessa. Nasce pertanto in primo luogo il problema del rapporto «tra *essere* e *dover-essere*, ovvero tra *razionalità scientifica (neutrale rispetto ai valori)* e *razionalità etica*; in secondo luogo, il problema dell'*affidabilità delle informazioni* che gli esperti del sapere scientifico […] potrebbero fornire agli uomini in quanto soggetti della responsabilità (affidabilità che condiziona a sua volta la

ISSN: 2039-4039

possibile *razionalità di un'etica della responsabilità*); in terzo luogo, infine, il problema di come eventualmente compensare *l'impotenza della responsabilità attribuibile agli individui*, la quale si rende efficace solo nel quadro delle stesse istituzioni da trasformare, tramite una *riorganizzazione della co-responsabilità per il cambiamento delle istituzioni*». K.O. Apel, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 1992, pp. 17-18.

[29] A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando editore, Roma 2007.

[30] T. De Mauro, *La fabbrica delle parole: il lessico e problemi di lessicologia*, Utet, Torino 2005, p. 253.

[31] Sull'argomento si veda in particolare J. Piaget, A.M. Weil, *The* Development *in Children of the Idea of the Homeland and the Relations with other Countries*, «International Social Science Journal», 3 (1951); J. Piaget, L*'individualité,* «Pour la science», Centre international de synthèse, Alcan, Paris 1933; Id., *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*, «Cahiers internationaux de sociologie», Paris, Vol. VI e X, 1951. Trad. it. in *Appendice* a J. Piaget, *Studi Sociologici*, a cura di Barbetta e Fornasa con introduzione di W. Doise, Franco Angeli Editore, Milano 1989.

[32] E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano 2001.

[33] E. Morin, *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi editore, Roma 2000.

34 M. Borrelli, *La ricostruzione della pedagogia come scienza – o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, Pellegrini editore, Cosenza 1994, p. 65.

[35] N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988, p. II.

[36] *Ibi*, p. 126.

[37] Cfr. V. La Rosa, *Orientamento, cultura popolare, formazione integrata: implicazioni educative nella prospettiva di una pop pedagogia*, in M. Stramaglia, *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

[38] A. Visalberghi, *Per una pedagogia aperta*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, *cit*., p. 358. Sul nesso ludico-ludiforme si veda anche dello stesso autore *Insegnare e apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

[39] M. Borrelli, *La ricostruzione della pedagogia come scienza – o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in G. Acone (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, *cit*., p. 72.

[40] G. Vattimo, *Impressionismo sociologico* in «MicroMega», 4/90 (1990), p. 84

[41] M. Stramaglia, *Pop pedagogicamente abiterà l'uomo*, introduzione a M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, PensaMultimedia, Lecce 2012, p. 10.

[42] *Ibi*, p. 8.

ISSN: 2039-4039

La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fra anni Venti e Trenta: per una scuola «autenticamente» popolare nel segno di Giuseppe Lombardo Radice

The dissemination of the Agazzi method in Tessin from the 20's and the 30's: for an «authentic» popular school in the wake of Giuseppe Lombardo Radice

EVELINA SCAGLIA

In the first post-war, the school system of Tessin was invested by a gradual dissemination of the Agazzi method for preschool pupils in place of the Montessori method. That process of educational-cultural transfert was increased by the collaboration of the Italian pedagogist Giuseppe Lombardo Radice with a local teacher review, «L'educatore della Svizzera italiana», to promote new educational practices for lower-class children according to an original idea of popular education as «authentic» education for the development of each person.

KEYWORDS: *CHILDHOOD EDUCATION, POPULAR EDUCATION, PRESCHOOL, TESSIN, XX CENTURY*

Un processo di lungo corso

Nei primi decenni del XIX secolo, il Canton Ticino fu solcato da una progressiva e sempre più accentuata attenzione nei confronti della promozione di strutture per l'educazione prescolastica. Di particolare rilievo fu l'impegno di Stefano Franscini, esponente del partito liberale radicale ticinese e fra i principali fautori del sistema scolastico pubblico della Svizzera italiana, che nell'opuscolo *Della pubblica istruzione nel Canton Ticino* (1828) sottolineò l'urgenza di prendere provvedimenti a favore dell'educazione dei più piccoli, per debellare le piaghe della miseria e dell'analfabetismo[1].
Il primo asilo infantile ticinese venne aperto, però, solamente il 19 dicembre 1844 per 74 bambini indigenti di Lugano, su iniziativa di Giacomo Ciani, che da un decennio si stava premurando di illustrare l'utilità delle «scuole per la prima infanzia», finalizzate ad offrire soprattutto ai bambini delle classi popolari una preparazione alla successiva frequenza delle scuole elementari, in corso di ordinamento in tutti i comuni ticinesi. Il richiamo diretto all'opera di Johann Heinrich Pestalozzi e al sistema di educazione infantile promosso da Robert Owen spronò Ciani a ribadire l'esistenza di una stretta interdipendenza fra educazione, formazione morale e libertà[2].

L'esperienza luganese fu seguita, nei due anni successivi, dall'apertura degli asili infantili di Tesserete e di Locarno, ma a causa della povertà endemica e dello sforzo del Cantone e dei comuni di assicurare, innanzitutto, la diffusione dell'istruzione elementare obbligatoria, nel 1890 gli asili infantili ticinesi erano soltanto 12, avviati per opera di filantropi locali ispirati all'esperienza italiana di Ferrante Aporti, e frequentati da un numero complessivo di 1400 bambini[3]. Dall'ultimo decennio del XIX secolo la presenza di tali strutture iniziò a vedere un incremento costante, grazie alla progressiva ripresa economica del Cantone e allo sviluppo di una maggiore sensibilità educativa nelle classi popolari, tanto da passare da 12 a 44 asili nel 1900, per giungere a 70 nel 1914.
Di primaria importanza fu l'introduzione, a partire dal 1898, della figura dell'ispettrice cantonale degli asili infantili[4], ruolo affidato a Lauretta Perucchi Rensi, che vantava un'esperienza pluriennale presso i migliori asili della confederazione elvetica, ove maturò una buona conoscenza della prospettiva pedagogico-didattica di Friedrich Fröbel[5]. In una prima indagine attorno alla realtà degli asili infantili ticinesi, si mostrò attenta alla promozione dell'educazione fisica, intellettuale e morale dei più piccoli, all'igiene, alla salute fisica e psichica, puntando soprattutto l'accento sulla presenza di spazi adeguati, lo svolgimento di attività all'aria aperta, l'utilizzo di materiali didattici, anche in vista dell'introduzione del fröbelismo nella Svizzera italiana[6].
Va precisato il fatto che l'educazione prescolastica ticinese risentì maggiormente, rispetto a quella elementare, dell'evoluzione in campo pedagogico introdotta dal movimento delle scuole nuove[7]. Il passaggio nel 1907 dell'incarico di ispettrice cantonale a Teresa Bontempi vide, infatti, gli asili infantili ticinesi diventare terreno di una rete di rapporti privilegiati con il montessorismo italiano, grazie alla collaborazione della stessa Bontempi con la Società Umanitaria di Augusto Osimo, che stava aprendo le prime Case dei bambini a Milano[8]. Basti pensare al fatto che nella prima edizione de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini,* Maria Montessori fece riferimento alla trasformazione degli asili infantili fröbeliani della Svizzera italiana in Case dei bambini[9].
Si venne, così, a creare un *network* di scambi culturali e pedagogici fra Milano, il Canton Ticino e Ginevra che, almeno fino al 1915, vide la Bontempi assumere un ruolo privilegiato in ragione della sua attività di consulente, svolta sia presso la Società Umanitaria, sia presso il neonato cenacolo pedagogico ginevrino con l'introduzione del metodo Montessori nella *Maison de petit.* Nonostante il successivo raffreddamento dei rapporti fra Bontempi e Montessori, a partire dalla metà degli anni Venti il Canton Ticino fu teatro di una sperimentazione concernente l'annessione della prima classe elementare alle Case dei bambini, in nome del principio di continuità pedagogica e didattico-educativa fra i due ordini di scuola[10].

L'applicazione del metodo Montessori all'istruzione elementare ticinese non era, però, una novità, se si pensa all'esperienza condotta da Maria Boschetti Alberti nella scuola di Muzzano dal 1917 e a quella della sorella Giovannina Mattei Alberti, avviata dal 1919 in una classe di scuola maggiore ad Osogna[11]. Questo dato, frutto dell'impegno di una nuova generazione di insegnanti donne preparate e animate da una forte sensibilità pedagogica[12], rese la Svizzera italiana una sorta di «culla del montessorismo elvetico», ammirata da studiosi come Adolphe Ferrière e Giuseppe Lombardo Radice, per la sua peculiarità nel voler attuare una prospettiva pedagogica puerocentrica in risposta ai bisogni educativi dell'infanzia e della fanciullezza e alle caratteristiche del territorio locale, tanto da giungere con Maria Boschetti Alberti alla formalizzazione del modello formativo della «scuola serena»[13].

Il "passaggio a Nord-Ovest" nella rivista «L'educatore della Svizzera italiana»

Nonostante il successo del «montessorismo elvetico» anche al di fuori dei confini della Confederazione, fu proprio a partire dalla metà degli anni Venti che iniziarono a manifestarsi i prodromi di una svolta che si sarebbe configurata come un vero e proprio "passaggio a Nord-Ovest", con la valorizzazione e il pieno accoglimento dell'agazzismo.
Si può utilizzare, a tal proposito, il concetto di «transfert pedagogico-culturale», introdotto da Wolfgang Sahlfeld per indicare la sussunzione critica da parte dei protagonisti del panorama pedagogico e scolastico ticinese di modelli pedagogico-didattici esterni, per costruire, consolidare, rinnovare una propria pedagogia "nazionale" e "scientificamente" aggiornata[14]. Una categoria interpretativa suffragata anche da un riferimento esplicito che Giuseppe Lombardo Radice introdusse in uno scritto del 12 ottobre 1927, redatto come memoria difensiva in risposta alle misure restrittive adottate nei suoi confronti dalla polizia fascista. In esso si legge della sua «opera svolta nella Svizzera italiana – col sostegno di Teresa Bontempi, Maria Boschetti Alberti, Francesco Chiesa ed Ernesto Pelloni – al fine di contrapporre "energicamente il 'metodo italiano' agli indirizzi pedagogici stranieri" e sostenere in tal modo il movimento nazionalista ticinese "nel campo vitalissimo della scuola"»[15].
Uno spoglio dei fascicoli della rivista «L'educatore della Svizzera italiana» – organo informativo e formativo della Società Demopedeutica diretto da Ernesto Pelloni[16], amico e discepolo di Giuseppe Lombardo Radice – consente di identificare, sul piano delle fonti a stampa, l'avvio di questo processo di «transfert pedagogico-culturale» con la pubblicazione, alla fine del 1926, delle riserve espresse dal pedagogista catanese in merito alla terza edizione del volume di Maria Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*[17]. Dietro la decisione

di far uscire anche in Ticino tali osservazioni, già espresse nella rivista italiana «L'educazione nazionale», si intravedono almeno due motivi: l'ormai imminente destituzione dall'incarico dell'ispettrice degli asili infantili Teresa Bontempi, a causa delle sue posizioni irredentiste e filofasciste, e l'interlocuzione sempre più serrata della direzione della rivista con il pedagogista Andrea Franzoni e la neonata Associazione Educatrice Italiana (AEI), fondata nel 1925 da fratel Alessandro Alessandrini[18] per promuovere una migliore formazione pedagogica delle educatrici dell'infanzia al metodo Agazzi.
Pelloni e i suoi collaboratori iniziarono a mettere in risalto, in linea con quanto discusso da Lombardo Radice fra le pagine de «L'educazione nazionale»[19], i vantaggi del metodo Pasquali-Agazzi in quanto «metodo italiano dell'educazione infantile»[20], concentrandosi sulla centralità della relazione educativa fra educatrice e bambini e fra pari, il "fare da sé", un ambiente educativo di carattere domestico, l'utilizzo di un materiale didattico "povero" come le cianfrusaglie, la pratica del lavoro manuale come «arte delle piccole mani», le attività di vita pratica, le attività espressive e gli esercizi di «lingua parlata»[21].
Se si può convenire con Gianna Miotto Altomare e Martino Beltrani sul fatto che la critica nei confronti del modello educativo montessoriano si innestò in un quadro di riferimento più ampio circa la concezione della vita infantile e la corrispondente metodologia didattica, dallo spoglio de «L'educatore della Svizzera italiana» non pare suffragabile, sul piano storiografico, la tesi secondo la quale l'esperienza educativa della scuola materna giunse in Ticino solamente con l'intermediazione della nuova ispettrice cantonale degli asili infantili, Felicina Colombo, dapprima nella forma dell'*école maternelle* dell'educatrice francese Pauline Kergomard e, soltanto dopo la seconda guerra mondiale, in quella italiana delle sorelle Agazzi[22].
Basti richiamare, a tal proposito, quanto ebbe a scrivere Giuseppe Lombardo Radice nel 1928:

«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.
Per seguire lo sforzo educativo del Canton Ticino, giova soprattutto scorrere le collezioni dei due maggiori periodici della cultura italiana del Canton Ticino: *L'educatore della Svizzera italiana,* diretto a Lugano da Ernesto Pelloni e *L'Adula,* diretta a Bellinzona da Teresina Bontempi. 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»[23].

Pare, pertanto, persuasivo ritenere che, a fronte delle novità introdotte nel 1928 dal *Programma delle Case dei bambini compilato dalle signorine Maria Valli, Direttrice dell'Asilo d'infanzia modello di Bellinzona, e Teresina Bontempi, Ispettrice cantonale degli Asili d'Infanzia* (meglio noto come *Programma Valli-Bontempi*), l'agazzismo rappresentasse una valida risposta all'obiettivo di trasformare le Case dei bambini in istituti di educazione fisica, morale e sociale, in grado di offrire «cure educative» dai 3 anni fino all'ammissione alla scuola elementare e di garantire un'auspicata continuità pedagogica e didattico-educativa con la prima classe elementare.

«In via eccezionale, e conformemente all'art. 35 della legge scolastica, alla Casa dei bambini, può venire aggregata la prima classe elementare, previo accordo fra le singole amministrazioni e municipi che cercheranno di facilitare il lavoro delle maestre, provvedendole del materiale didattico necessario, dei locali sufficienti, e dell'aiuto di un'assistente, ad inserviente»[24].

Sulla scorta di queste novità, «L'educatore della Svizzera italiana» vide l'apertura di una rubrica dal titolo *Per gli asili e per le prime classi elementari,* nella quale si ribadì l'importanza di contribuire alla continuità fra le Case dei bambini e le prime classi elementari a partire da una pratica sistematica – e non provvisoria, o addirittura improvvisata – del lavoro manuale, della plastica, del giardinaggio, delle attività di vita pratica (riassetto dell'aula, lavatura, pulizia, ecc.) tipiche dell'agazzismo, da promuovere quali momenti elettivi per favorire la manifestazione del mondo interiore del bambino, la cooperazione e l'aiuto reciproco fra pari, soprattutto nei contesti più deprivati.
La scelta di promuovere il metodo di Mompiano, escludendo altre prospettive pedagogiche come quella montessoriana e quella legata al metodo Pizzigoni (applicato dal 1914 nell'asilo infantile annesso alla Rinnovata), fu sostenuta dalla rivista ticinese sulla scorta di un'analisi dei suoi punti di forza e delle peculiarità, con un esplicito riferimento al coevo dibattito italiano[25]. Due indizi, in tal senso, sono rinvenibili nel richiamo alla posizione espressa da Giovanni Calò – ordinario di Pedagogia alla Regia Università di Firenze, dai trascorsi neoherbartiani e antigentiliani – a proposito della parabola discendente che stava vivendo la prospettiva montessoriana, giunta al punto di un necessario bilancio[26], e nella pubblicazione della disamina effettuata sulle pagine de «L'educazione nazionale» da Maria Linda Natali, centrata sulle riflessioni proposte, rispettivamente, da Mario Casotti nei *Saggi di didattica* (1931) e da Andrea Franzoni nel

volume *Metodo Agazzi: manuale per l'educazione infantile* (1931), pubblicato per conto dell'AEI[27].
Le opere di Franzoni e Casotti, va ricordato, uscirono entrambe per l'Editrice La Scuola nell'ambito dell'operazione culturale di «cattolicizzazione» intrapresa dalla casa editrice bresciana nei confronti del metodo Agazzi, volta a recidere il suo legame originario con la prospettiva laico-positivistica di Pietro Pasquali, per reinterpretarlo e farlo conoscere in una cornice pedagogica nuova, che vedeva nella guida di Mario Casotti – titolare della cattedra di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – il principale riferimento scientifico[28]. Tale operazione fu resa possibile da alcuni fattori: il primo coincise con l'opera di intermediazione con le Agazzi intrapresa da Andrea Franzoni, collaboratore dell'AEI e dal 1927 direttore di «Pro Infantia»[29], rivista aperta nel 1913 da uno dei fondatori de La Scuola, mons. Angelo Zammarchi[30]. Rosa Agazzi venne di conseguenza nominata, a partire dall'annata 1929-1930, responsabile della sezione didattica di «Pro Infantia». In aggiunta, va detto che nella seconda metà degli anni Venti si creò una felice convergenza fra il potenziamento dell'azione educativa cattolica, operato da Pio XI in nome del primato dell'apostolato educativo – nel cui solco era nata l'AEI – e il recupero, in chiave antimontessoriana, dell'operato di Alice Hallgarten Franchetti e delle sorelle Agazzi da parte di Lombardo Radice. Ciò provocò lo sviluppo di un sempre più saldo *trait d'union* fra il «popolarismo cattolico» della casa editrice bresciana e l'«idealismo popolare» di Lombardo Radice, in nome del comune rilancio del metodo di Mompiano[31].
Tornando al testo della Natali, va precisato che offrì ai lettori de «L'educatore della Svizzera italiana» una sintesi ragionata di alcuni temi particolarmente cari al dibattito locale, fra i quali la tipologia di ordinamento conseguito dalle esperienze infantili, il rapporto fra istruzione ed esperienza, il materiale didattico, l'educazione estetica, l'iniziativa dell'insegnante, la concezione educativa soggiacente e la popolarità del metodo. Come attestato dal corsivo a corredo dell'articolo, da attribuirsi a Pelloni, la sua ripubblicazione in Canton Ticino nasceva dalla necessità di sostenere, in un momento storico in cui la Svizzera italiana stava attraversando una profonda crisi socio-economica[32], l'attivazione di corsi estivi di perfezionamento per le maestre degli asili infantili, al fine di divulgare l'esperienza agazziana per rispondere ai bisogni formativi locali[33].
Fra le pagine de «L'educatore della Svizzera italiana» l'opzione a favore dell'agazzismo divenne ancor più preponderante a seguito dell'emanazione del *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici* (1932), nel quale si legge che:

«alle prime due classi elementari [*n.d.A.* occorre] mantenere un po' il carattere dei giardini d'infanzia. All'uopo necessario è lo studio accurato delle attività manuali, sotto tutte le forme, nei migliori istituti parascolastici. Meglio ancora, se ogni maestra delle prime due classi elementari possedesse anche la patente di maestra d'asilo infantile»[34].

Con queste affermazioni, il nuovo documento pose a tema l'importanza di un incremento della cultura generale delle educatrici, che non si identificasse con un semplice immagazzinamento di concetti, e il carattere pedagogico di una scuola per l'infanzia nella quale venissero valorizzate le «due mani», cioè l'«istinto alla costruttività» e il bisogno di autonomia spirituale di ogni piccino, in nome di una scuola autenticamente «moderna» e «educatrice» in continuità con la scuola elementare.
Due furono, nello specifico, i motivi di richiamo a Giuseppe Lombardo Radice: il primo era legato alla sua natura di programma di studio a carattere indicativo, sulla falsariga dei programmi per le scuole elementari italiane redatti dallo stesso Lombardo Radice nel 1923, in nome del principio gentiliano di promozione di un processo di riforma degli ordinamenti e dei programmi scolastici che passasse attraverso l'azione di rinnovamento interiore della didattica da parte degli insegnanti, riconosciuti nella loro responsabilità professionale. L'insistenza con cui in Ticino venne sempre più raccomandato alle maestre elementari di acquisire, in aggiunta, la patente per insegnare nelle Case dei bambini nasceva non solo da ragioni economiche, legate alla possibilità di maggiori prospettive occupazionali, ma anche alle innovazioni pedagogiche e didattiche che avrebbero potuto introdurre nell'istruzione prescolastica[35]. Da sottolineare come «L'educatore della Svizzera italiana» riprese un'osservazione espressa da Maria Magnocavallo, direttrice della sezione didattica della rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» edita da La Scuola di Brescia, che in occasione della pubblicazione della *Guida per le educatrici dell'infanzia* (1932) di Rosa Agazzi ricordò ai lettori quanto, all'interno del suo percorso professionale, avesse imparato più dall'insegnamento ai piccoli, che dallo studio di volumi di pedagogia e di didattica[36].
Il secondo motivo era legato alla valorizzazione pedagogica delle attività manuali e del ruolo professionale delle educatrici e delle insegnanti, a partire da quanto illustrato da Giuseppe Lombardo Radice nel secondo volume degli *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana* (1931), a proposito del lavoro manuale quale espressione della costruttività infantile attraverso l'agire delle mani, da considerarsi non come una «cosuccia da asili infantili e da scuole elementari», ma come realizzazione autentica della personalità ed espressione dell'anima di ciascuno, al pari dello studio[37]. In particolare, la rivista della Demopedeutica esaltò l'esperienza italiana delle scuole di metodo per la preparazione delle educatrici e delle future madri di famiglia, sorte con la riforma Gentile,

in nome di un'idea di educazione infantile promossa in stretta collaborazione fra la famiglia e la scuola di grado preparatorio. Tali «scuole di maternità» si sarebbero fatte «diffonditrici sapienti delle buone norme dell'allevamento e dell'igiene infantile e disciplinatrici delle attività educative nelle cose più modeste»[38]. Le educatrici, nelle vesti di «maestre-madri», avrebbero avuto il compito di "contagiare" con il loro esempio le madri di famiglia, per la formazione di bambini autonomi, ordinati e in grado, con l'esempio dei loro progressi, di attrarre l'intera famiglia nella sfera d'azione formativa esercitata dalla scuola, in risposta ai loro specifici bisogni spirituali. Su quest'ultimo punto, venne ripreso uno stralcio delle *Istruzioni ufficiali* offerte da Giuseppe Lombardo Radice alle direttrici delle scuole di metodo nel 1925, nelle quali specificò che l'aggettivo «materno» stava ad indicare la pienezza della natura femminile e che nelle scuole di metodo ogni allieva educatrice, come «piccola madre», avrebbe imparato a fare pratica dei bambini, cioè a riflettere sull'infanzia non in astratto, ma nel concreto dello svolgimento del suo compito educativo[39].

L'interdipendenza esistente fra un rinnovamento educativo spinto dal basso e una maggiore attenzione nei confronti della formazione culturale e professionale delle educatrici fu al centro anche dei primi passi mossi dalla nuova ispettrice cantonale delle Case dei bambini, Felicina Colombo. Da uno studio condotto su 63 strutture, emerse che per mancanza del materiale di sviluppo montessoriano previsto dal *Programma Valli-Bontempi* «la maestra occupava spesso i bambini in lavori non consoni all'età o all'indole, come lo studio di poesie, la lettura, la scrittura, il calcolo»[40]. Si era ancora lontani da quel processo di superamento delle realtà «falsamente froebeliane» e «falsamente aportiane», manifestatosi per esempio in Italia decenni addietro con l'avvento del progetto pedagogico Pasquali-Agazzi[41].

Alla luce di questo riscontro discusso nella relazione ufficiale presentata dall'ispettrice Colombo al Dipartimento di Pubblica Educazione, la rivista della Società Demopedeutica propose di realizzare un'indagine nelle 124 Case dei bambini ticinesi, per conoscere i titoli di studio in possesso delle 147 educatrici impegnate nelle loro sedi e per verificare a che punto fosse giunta, nelle singole realtà, l'applicazione del *Programma Valli-Bontempi*. Utile fu il richiamo alle riflessioni offerte dall'ispettore scolastico italiano Carlo Crepaldi nel volume *Le nostre scuole materne* (1931), in cui offrì una disamina del valore aggiunto dato dalla diffusione in Italia del metodo Agazzi nelle scuole di grado preparatorio, per quanto riguardava il materiale didattico, gli esercizi di plastica, la pratica del giardinaggio, l'allevamento di animali domestici. Il riferimento a Crepaldi consente di far presente come «L'educatore della Svizzera italiana» fosse attento a quanto stesse accadendo all'agazzismo italiano all'inizio degli anni Trenta, in particolare alla sempre maggiore importanza assunta da un nuovo polo pedagogico di divulgazione, come quello venutosi

a creare presso l'Editrice La Scuola di Brescia, grazie all'impegno del già ricordato mons. Angelo Zammarchi e all'appoggio dell'AEI, di alte gerarchie vaticane, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, di diversi docenti ordinari di pedagogia e di svariati istituti religiosi[42].

«Mani-Due-Mani»: una rilettura pestalozziana del metodo Agazzi per una pedagogia «svizzera»

L'adesione da parte dei componenti della rete magistrale de «L'educatore della Svizzera italiana» alla progettualità pedagogica, prefigurata dal metodo Agazzi, va riletta anche all'interno del quadro di definizione di un paradigma epistemologico e metodologico-didattico denominato «pedagogia comacina», fondato sulla valorizzazione del lavoro manuale come simbolo di febbrilità, autonomia spirituale, umanesimo pedagogico e lotta all'inettitudine, a partire da un'idea di fanciullo considerato «costruttore», «fabbro», «creatore».
Sul terreno della «didattica regionale» del pensiero riflesso, che rinsaldò ulteriormente i rapporti con Lombardo Radice, Pelloni e colleghi intesero porre le basi di un programma pedagogico noto come «scuola, terra, vita», volto a rinsaldare una rinnovata alleanza fra la scuola e l'ambiente di vita circostante, attraverso la pratica dell'esplorazione, la coltivazione dell'orto-giardino-frutteto, l'esercizio del lavoro manuale inteso in senso formativo e non con finalità utilitaristiche[43]. In tale scelta, si cercò di combinare le migliori istanze della tradizione pedagogica ticinese con esperienze locali o straniere di educazione nuova, in nome del primato dell'autoeducazione come principio ispiratore di una «pedagogia popolare» di ascendenza pestalozziana[44]. L'avanzata dell'agazzismo in Canton Ticino si innestò, pertanto, in una corrente di innovazione pedagogica attenta a riconoscere la valenza educativa della spontanea attività dei fanciulli, a partire dal lavoro delle loro mani, ispirata al realismo pedagogico e didattico di matrice pestalozziana.
Per cogliere al meglio i motivi soggiacenti questo piano di lettura, risulta significativo riprendere un intervento di Carlo Sganzini, pubblicato in traduzione italiana dalla rivista «Pro Infantia» nel 1935 e richiamato anche da «L'educatore della Svizzera italiana». Già direttore della Scuola normale di Locarno e, dal 1915, docente di pedagogia all'Università di Berna, Sganzini sottolineò come il metodo Agazzi sorse nell'Italia di fine Ottocento quale reazione spontanea all'irrigidimento e all'esteriorizzazione del giardino fröbeliano, incamminandosi lungo la strada della ripresa di uno spirito di rinnovamento educativo in senso pestalozziano, in nome di una scuola per la fascia 3-6 anni pensata "concretamente" come esperienza didattica, pedagogica e sociale, in linea di continuità con quella familiare. In questo senso, fu degno di rilievo l'originale metodo sperimentato

da Rosa Agazzi e collocato da Pietro Pasquali all'interno di un progetto pedagogico più ampio, inteso a «foggiare l'educazione elementare in modo veramente pestalozziano, dalle madri alle istitutrici e alle maestre d'asilo, secondo uno stesso spirito. È questa una genialità che ha assolutamente le sue radici nel terreno della casa ancora incorrotta del popolo e trae la sua forza dal sentimento materno»[45]. L'ispirazione pestalozziana giustificava le caratteristiche di maggiore adattabilità, autorinnovamento e sviluppo proprie del metodo Agazzi, al contrario del metodo Montessori, da considerarsi «anglosassone» o «cosmopolita».

«Qual è la chiave del metodo Agazzi? Qualcosa che ricorda molto più Pestalozzi, il Pestalozzi più originale e migliore, l'eterno Pestalozzi, che non Fröbel; qualcosa che induce quasi a riconoscere qui per la prima volta una realizzazione veramente concreta e duratura del principio materno e della casa natale, come del pensiero specificamente pestalozziano dell'osservazione della natura e del conformarsi ad essa»[46].

L'insistenza sull'ascendenza pestalozziana dell'agazzismo non era frutto, soltanto, della constatazione di quanto il fröbelismo introdotto in Canton Ticino dalla Perucchi Rensi fosse ben presto scaduto in una forma di meccanicismo didattico, ma di una ragione più profonda, consistente nel voler mettere in luce il superamento della distinzione fra vita fisica, intellettuale e morale presente nell'antropologia pedagogica pestalozziana, che a sua volta consentiva di vedere nell'esercizio delle «attività pratiche di vita» del metodo Agazzi una delle principali occasioni formative di realizzazione di un processo di «interiorizzazione della realtà» da parte dei più piccoli, favorito dall'unitarietà delle esperienze vissute in un ambiente reale di vita[47]. Una dimensione, quella dell'antropologia pedagogica integrale e realista di Pestalozzi, trattata da Sganzini anche in un intervento pubblicato nel 1927 nell'ambito dei *Quaderni pestalozziani,* promossi in Italia da Giuseppe Lombardo Radice in occasione del primo centenario dalla morte dello zurighese[48]. Non va dimenticato di sottolineare come dietro tale lettura risiedesse anche un esplicito interesse a sostenere un ideale nazionale di «pedagogia svizzera», che puntasse a esaltare la ricchezza dell'apporto pestalozziano insito nel metodo Pasquali-Agazzi.
Risulta di particolare rilievo, inoltre, il richiamo alla III lettera raccolta nel volume *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1803), nella quale Pestalozzi esaltò la «vera forza didattica» del metodo intuitivo di insegnamento-apprendimento, capace di porre i fanciulli – nella concretezza delle loro azioni – di fronte alla possibilità di collegare «l'arte del linguaggio» al sapere offerto dalla natura e dallo studio, in maniera progressivamente sempre più autonoma[49]. Questa sottolineatura consentì a Sganzini di cogliere uno degli aspetti peculiari dell'agazzismo, in grado di distinguerlo sia dal montessorismo, sia da altri metodi

(come quello Pizzigoni) nati durante il processo di rinnovamento avviato dal movimento dell'educazione nuova. Si trattava del rapporto fra la natura infantile e la realtà, che nelle attività educative dell'asilo-giardino di Mompiano – proposte e realizzate in continuità con la vita quotidiana – consentiva a ciascun bambino di promuovere la propria inclinazione naturale al «fare» e di farsi interprete «fresco, limpido, immediato» del proprio ambiente di vita, contro ogni tentativo di artificiosità o di meccanicizzazione. La natura dell'istituto di Mompiano come luogo di vita familiare, cioè come «casa», spinse Sganzini a vedervi la realizzazione della proposta comeniana di una s*chola materni gremii,* innestata nella famiglia e pensata per seminare e coltivare tutte le cose che un uomo dovrebbe sapere nella vita[50].
Come era negli intenti originari di Pasquali, l'asilo rinnovato avrebbe assunto un ruolo di intermediario e di aiuto necessario all'avviamento di quella condizione ideale, in cui sarebbero state le madri stesse ad occuparsi direttamente dell'educazione dei più piccoli, in linea con quanto prefigurato da Pestalozzi nel *Leonardo e Gertrude* e nei successivi scritti dedicati al rapporto madre-figlio[51]. Per questo motivo, all'asilo si sarebbe dovuta affiancare una «scuola pubblica di maternità» per la formazione di madri, bambinaie e educatrici, effettivamente realizzata da Pasquali come iniziativa privata solamente fra il dicembre 1913 e il 1916, nonostante le difficoltà riscontrate a livello locale[52].
Tale prospettiva presentava un buon livello di realizzabilità anche in altri contesti sociali e territoriali come quello ticinese, poiché il metodo di Mompiano, nato come reazione alla degenerazione meccanicistica del fröbelismo e risposta ad istanze di educazione popolare, prevedeva l'impiego di un materiale costituito dalle «cose e relative immagini e dalle azioni», per favorire attraverso questi «concreti» la soddisfazione della "sete" di cose e di immagini dei più piccoli, rispondendo al loro bisogno spirituale di agire attraverso le mani per dare ordine alle loro cognizioni[53]. In questo modo, era possibile promuovere una forma di educazione popolare infantile fondata sull'osservazione, sulla valorizzazione dell'esperienza personale e sociale del fanciullo, intesa come organizzazione dell'io nella società, in nome del principio pedagogico secondo il quale «la vita educa». In altre parole, l'adozione di una didattica "povera", ma "geniale", in grado di avvalersi dell'utilizzo di dispositivi come i contrassegni, costituì una valida soluzione concreta al problema di accordare tra loro la molteplicità delle forme del reale e l'ordine sistematico e logico del mondo categoriale, per facilitare la costruzione in ogni bambino di un proprio ordine mentale, coniugando il motivo ottocentesco dell'ordinamento interiore con quello primonovecentesco di una didattica attiva, pensata e realizzata da educatrici preparate sul piano culturale e pedagogico[54]. La relazione educativa avrebbe assunto, in questo modo, il significato di un processo di liberazione del fanciullo da tutti quei condizionamenti che ne impedivano il libero sviluppo.

L'iniziativa pedagogica di Ida Fumasoli all'insegna della continuità pedagogica e didattica

Nell'ambito della ricezione ticinese dell'agazzismo, si segnala per la sua originalità un'iniziativa pedagogica intrapresa dalla maestra Ida Fumasoli, che si ispirò alla lettura di un intervento di Rosa Agazzi nelle pagine del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna»[55], a cui era abbonata, e all'insegnamento profuso da Giuseppe Lombardo Radice durante un corso magistrale estivo tenutosi a Lugano nel luglio 1934, organizzato dal Dipartimento politico federale[56]. L'insegnante lavorava da tempo a Corzoneso in Val di Blenio[57], in una scuola elementare unica con otto classi dai 6 ai 14 anni, animata dall'ideale pedagogico della «scuola serena»[58] tanto caro a Lombardo Radice e da lei stessa rideclinato nella ricerca di una soluzione al fabbisogno formativo locale, in un contesto di isolamento sociale e miseria materiale.
In una sua lettera pubblicata all'inizio del 1936 dalla rivista «Scuola Italiana Moderna», ripresa per buona parte da «Pro Infantia» e da «L'educatore della Svizzera Italiana», spiegò che:

> «in paese non c'è un asilo; il bambino arriva a scuola completamente digiuno di cose scolastiche e la scuola deve pensare a istruirlo, a educarlo e a prepararlo alla vita perché, quando ne sarà prosciolto, subito si dedicherà a qualche mestiere e ai lavori agricoli per aiutare i genitori»[59].

Per questo motivo, cercò di mettere in pratica alcuni dei migliori suggerimenti educativi e didattici agazziani per promuovere con i piccoli delle prime due classi un insegnamento della lettura, della scrittura e del calcolo che affiorasse da un'«organica preparazione psicologica e didattica del bambino», in un ambiente scolastico concepito e vissuto come *secundum naturam*[60].
Le costanti letture pedagogiche e la partecipazione ad attività di formazione magistrale in servizio le consentirono di ricreare, per i suoi allievi, le migliori condizioni possibili in grado di condurli ad agire e sperimentarsi in un contesto scolastico preparato e curato nei minimi particolari, capace di destare lo spirito di osservazione infantile e di promuovere l'educazione della parola, attraverso una graduale educazione sensoriale specialmente dell'udito, con esercizi di fonazione e di audizione.
Al centro della sua opera mise, infatti, lo sviluppo della forza del linguaggio in senso pestalozziano, «da un lato quale meravigliosa e naturale unione di parola e di vita reale, dall'altro lato nel semplice libero combaciare dell'uso vivo della lingua e del controllo analitico della parola», in nome di una «grammatica infantile», che altro non era se non

una «grammatica senza grammatica». Quest'ultima, come sottolineato da Carlo Sganzini, aveva contribuito a fare «dell'asilo-giardino agazziano una preparazione naturale alla scuola elementare, senza perdere il suo carattere di ambiente naturale del bambino prima dei 6 anni»[61].

Al pari di Rosa Agazzi, anche Ida Fumasoli era persuasa del fatto che una «razionale» preparazione prescolastica del bambino avrebbe contribuito ad estirpare dalle prime classi elementari diverse difficoltà negli apprendimenti linguistici e nell'acquisizione di buone abitudini igieniche e di ordine personale, attraverso il coinvolgimento in prima persona dei bambini in esercizi di vita quotidiana (come rassettare l'aula e spazzare il pavimento), operazioni di giardinaggio e di orticoltura, pensate all'interno di una progettualità pedagogica ispirata ai principi di libertà, ordine, sviluppo sensoriale, fisico ed intellettuale. In questo modo, la scuola elementare in quanto scuola popolare avrebbe risposto appieno alle esigenze di sviluppo integrale di ogni fanciullo, offrendo insieme all'acquisizione delle prime cognizioni anche la possibilità di cimentarsi in svariate esperienze espressive (canto, disegno, poesia)[62].

In queste sue scelte educative e didattiche, la Fumasoli ricalcò l'esperimento condotto tempo addietro dalle sorelle Agazzi con Pietro Pasquali che, sulla base di quanto presentato dallo stesso Pasquali al Congresso pedagogico nazionale di Torino (1898) in un intervento intitolato *Coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari*[63], consistette nel trattenere presso la scuola materna di Mompiano due bambini licenziati dal «terzo periodo» per svolgere con loro il programma della prima classe elementare, allo scopo di mostrare come dalla vita fisiologica dei più piccoli derivasse buona parte della loro vita intellettuale e morale.

I due piccini, per una sola ora al giorno in un locale a parte dell'asilo, o nella bella stagione all'aria aperta, svolgevano con Rosa Agazzi esercizi di fonazione e audizione per lo sviluppo naturale della «lingua parlata», che li avrebbero messi nelle condizioni di imparare con facilità e senza alcuna costrizione esterna a leggere e a scrivere, grazie a mezzi didattici dilettevoli. In particolare, iniziarono a distinguere e a conoscere i suoni vocalici con il sussidio delle cose e il lavoro manuale, stimolati nel loro «desiderio di esprimere» e nella «gioconda consapevolezza che traspariva dall'occhio che sa vedere e apprezzare» a contatto con la natura, le cose, la vita attiva[64].

È interessante sottolineare quanto l'esperienza condotta dalla Fumasoli ebbe una rapida risonanza in Italia, grazie al circuito di interlocuzione progressivamente creatosi fra «L'educatore della Svizzera italiana» e la fucina pedagogica dell'Editrice La Scuola di Brescia, che le permise di raggiungere un più ampio numero di insegnanti impegnati in scuole spesso isolate e prive di mezzi. Le sue riflessioni contribuirono a rafforzare l'importanza di costruire una scuola come «comunione fraterna», finalizzata alla

promozione della socievolezza, dell'autogoverno e del mutuo insegnamento fra pari, per poter offrire a ciascun allievo le migliori opportunità per vivere una «vita sana ed operosa», un'esperienza di «scuola che istruisce, educa e prepara il bambino alla vita»[65]. Si trattava, pertanto, di un esempio di «scuola attiva benintesa», animata da motivi di realismo pedagogico e didattico e ispirata alla tradizione comeniana e pestalozziana della «scuola come casa»[66].
Anche Giuseppe Lombardo Radice se ne interessò direttamente, prima ancora del contributo pubblicato in Italia da Ida Fumasoli, illustrandola in uno dei rendiconti di «critica didattica» redatti durante il viaggio ufficiale condotto in Canton Ticino nell'aprile 1935, su invito del Governo cantonale, per studiare i caratteri portanti del sistema scolastico ticinese. Si trattò del suo terzo soggiorno in Svizzera italiana, svolto questa volta nelle vesti di consulente pedagogico del collegio degli ispettori, in vista della stesura dei nuovi *Programmi per le scuole elementari e maggiori del Canton Ticino*, successivamente approvati dal Consiglio di Stato il 22 settembre 1936[67]. In quel frangente storico, il Ticino stava vivendo una profonda revisione dell'alleanza politica fra conservatori e socialisti, meglio nota come Governo di Paese, su cui pesava anche la scomparsa di Giovanni Cattori, a lungo punto di riferimento della politica cantonale in area conservatrice e direttore del Dipartimento di Pubblica Educazione[68].
Il rendiconto steso da Lombardo Radice a seguito della sua visita a Corzoneso, avvenuta il 24 aprile 1935, si caratterizzò per profondità e ricchezza delle osservazioni condotte, come è possibile evincere dal seguente passo:

«oggi la visita principale decidiamo che sia a un paesello sperduto in alto: Corzoneso. Ed è un vero peccato che un contrattempo automobilistico ci faccia ritardare. Nell'indugio, l'ispettore Lanini mi parla delle sue scuole e del suo metodo di lavoro. Di alcuni maestri mi tratteggia un profilo psicologico ricco di particolari assai felicemente caratterizzanti. Già nelle visite precedenti ho notato che egli non solo conosce i maestri ma anche una grande quantità dei loro scolari. E sui più difficili e irregolari come sui meglio dotati sa darmi una quantità d'informazioni, richiamando precedenti, ricordando i lavori fatti da loro, dando notizie sull'ambiente domestico.
Singolare tipo di Ispettore, che si considera sempre ancora un poco il "maestro" e che quando entra in una classe è, come dicono nel Ticino, "bell'e matto" dalla voglia di interrogare, di insegnare, di conversare, di giocare coi bambini. Ma a Corzoneso gli tolgo io questa gioia e il maestro lo faccio un poco anche io, insieme alla signorina Ida Fumasoli che ebbi come uditrice al corso estivo di Locarno. La Fumasoli ha messo a profitto come meglio non si potrebbe tutti i suggerimenti del corso estivo. Ha acquistato parecchi moderni libri italiani di didattica e particolarmente si è impadronita dello spirito del metodo Agazzi. È la prima volta che vedo sviluppato il metodo Agazzi, nato per l'asilo d'infanzia, in una classe elementare, poco numerosa sì ma di otto classi di studio. Si vede che nel duro inverno di questa valle essa si raccoglie nello studio, nella meditazione, nell'approfondimento della sua nuova esperienza.

Nella classe ognuno degli alunni più grandi ha in tutela (vera e propria e completa tutela) uno dei più piccoli: lo assiste nello studio; legge insieme con lui fuori di scuola; lo accompagna fino a casa, giù per i sentieri, perché non gli capitino malanni; ne vigila la pulizia e l'ordine e nel vestire e in generale le abitudini. Ne risponde. Questo è dunque l'oggetto principale della educazione del metodo suo: insegnare a educare; *fare dei fanciulli tanti piccoli maestri.*
Quello che qui annoto, non l'ho appreso da semplici informazioni, ma scoperto da molti significativi elementi.
Altro importante esercizio è la tenuta dei locali e la buona manutenzione delle adiacenze della scuola. I ragazzi portano da casa ciò che occorre per sgombrar la neve, per lavare e lustrare a spazzola il legno dei pavimenti; hanno turni di servizio per la pulizia dei gabinetti e via dicendo. Tre volte l'anno danno la cera ai palchetti. È il trionfo dell'igiene. Meglio ancora: è il trionfo di quegli esercizi di vita pratica che hanno una potente influenza sulla formazione del carattere. Di fronte a questo, che cosa conta il cosiddetto "svolgimento del programma"? (intendo lo svolgimento *quantitativo*). Ma il programma è dalla Fumasoli ugualmente attuato. Per i più piccoli alunni va press'a poco come ad Airolo, sulla cui prima classe ho riferito; salvo che la Fumasoli ha il vantaggio di far preparare una gran parte del materiale per i piccoli dagli alunni più grandi. Così il materiale è meno elegante ed artistico che ad Airolo, ma di più pregio didattico in una classe che riunisce alunni di tutte le età. Mi interessano molto i quaderni di "lingua parlata", nei quali è traccia di quegli agili semplici, materni esercizi di grammatica che pur senza formalismi di sorta mantengono vigile l'attenzione dei bimbi sui difetti propri del loro parlare. La Fumasoli conosceva questo tipo di esercitazione (Agazzi) anche prima del corso, ma dopo il corso lo ha perfezionato.
Nella cassetta della sabbia è raffigurato il bosco con *Cappuccetto rosso.* Un bambino viene a spiegare, e lo fa vincendo la sua piccola trepida ansia.
Esaminiamo certi interessanti "bollettini meteorici", opera dei piccoli, che disegnano varie volte in ogni mese il profilo dei monti intorno a Corzoneso; coi colori rendono conto dello stato del cielo; collocano il sole al punto giusto del suo sorgere e quindi ne seguono attraverso i mesi gli spostamenti; indicano la forza del vento e la sua direzione con la varia direzione del fumo che esce dal comignolo di una casetta, che occupa il centro del quadro […]»[69].

È interessante sottolineare che, prima di pubblicare il testo nell'appendice *Pedagogia d'avanguardia nel Canton Ticino* al volume *Pedagogia di apostoli e di operai* (1936), Lombardo Radice volle anticiparlo nel novembre 1935 all'interno della sezione *Per la scuola e per la vita* della rivista «Scuola Italiana Moderna», con il titolo *Motivi agazziani in una scuola di montagna.* Il fatto che la lettera di Ida Fumasoli venne pubblicata nella medesima sezione, nel gennaio 1936, fa ipotizzare che l'illustrazione svolta da Lombardo Radice avesse spinto il direttore della rivista, mons. Angelo Zammarchi, a interpellare la maestra ticinese – si presume tramite il fidato collaboratore Vittorino Chizzolini – per offrire ai lettori la sua viva esperienza, comprese le fotografie di due pagine di un quaderno di «lingua parlata».

La visita di Lombardo Radice, che contribuì ad avallare l'efficacia della sperimentazione ispirata allo spirito originario del progetto pedagogico Pasquali-Agazzi[70], fu rievocata dalla stessa Ida Fumasoli in un ricordo pubblicato da «L'educatore della Svizzera italiana» dopo l'improvvisa scomparsa dello studioso catanese, avvenuta il 16 agosto 1938 durante un'escursione verso il rifugio Croda da Lago a Cortina d'Ampezzo (Belluno).

«Col suo sguardo penetrante coglie la bambina più buona e le pronostica che sarà la consolazione della mamma; scopre il ragazzo più sveglio e quello più birichino; ed è attirato dagli occhioni di un bimbo che dal suo minuscolo tavolo lo guarda come si guarda un essere superiore, ed egli se lo avvicina per vincerne la ritrosia e gli racconta una delle sue barzellette: ed eccolo acquistarsi un piccolo amico che sempre ricorderà "il professore alto e buono che racconta le storie così bene come neppure il nonno"»[71].

In queste parole riecheggia l'attenzione dedicata da Lombardo Radice alle insegnanti degli asili infantili e delle prime classi delle scuole elementari, nella convinzione che la risoluzione dei più grandi problemi umani, compresi quelli educativi, stesse nel riconoscerli come «problemi di anime e non di metodo» a partire dai primi anni dell'infanzia, come era accaduto nell'opera bresciana di Rosa Agazzi. Chi lavorava con i più piccoli – come volle ricordare anche nella sua ultima lezione – godeva di una condizione privilegiata, e non di uno stato di inferiorità, perché «insegnava agli altri con quale comprensione e con quale amore si debba avvicinarsi all'infanzia»[72]. Del resto, era proprio agli «umili riformatori del giardino d'infanzia», come le sorelle Agazzi, che «spettava tutto il merito delle riforme attivate nella scuola elementare». Quest'ultimo monito mise in risalto, ancora una volta, il riconoscimento della necessità di una stretta interdipendenza fra una riforma interiore della scuola, condotta attraverso un'accurata opera pedagogico-didattica da parte degli insegnanti, e una riforma esteriore degli ordinamenti scolastici, in nome di quei principi di continuità pedagogico-didattica e di popolarità della cultura, particolarmente cari anche ai circuiti magistrali sorti attorno alla rivista «L'educatore della Svizzera italiana».

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

[1] Cfr. S. Franscini, *Sullo stato della pubblica istruzione nel Cantone Ticino,* in Id., *Per lo sviluppo dell'istruzione in Canton Ticino,* a cura di C.G. Lacaita, Stamperia della Frontiera, Caneggio 1985; 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; C. Manzoni, *La nascita della Scuola pubblica nel Canton Ticino dell'Ottocento e l'influsso sull'analfabetismo,* in M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo,* FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 91-108.
[2] [senza autore], *Giacomo Ciani e la fondazione degli Asili nel Canton Ticino,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIII, 4 (1931), pp. 124-126, che riproduce il discorso *Dell'utilità delle scuole per la prima infanzia* tenuto da Ciani l'8 gennaio 1833 nell'adunanza nella Società Ticinese di Utilità Pubblica di Lugano, poi pubblicato nello stesso anno dall'«Osservatore del Ceresio», giornale fondato da Stefano Franscini.
[3] F. Rossi, *Storia della scuola ticinese,* S.A. Grassi e Co., Bellinzona 1959, p. 294.
[4] Va ricordato che un sistema di ispettorato scolastico strutturato in 22 circondari, per vigilare sulle scuole elementari inferiori e maggiori, comprese quelle rette da religiosi, fu introdotto già da Franscini nel 1842 (cfr. C. Manzoni, *La nascita della Scuola pubblica nel Canton Ticino dell'Ottocento e l'influsso sull'analfabetismo,* in M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo,* cit., p. 99).
[5] F. Rossi, *Storia della scuola ticinese,* cit., p. 297.
[6] M.L. Delcò, *Dagli asili del 1895 alla scuola dell'infanzia del 1995,* in AA.VV., *Cent'anni di scuola,* cit., pp. 192-195.
[7] 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,* Armando Dadò Editore, Locarno 2015, p. 96.
[8] Si rimanda, in particolare, a: T. Pironi, *Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana,* «Ricerche di pedagogia e didattica», II, 2 (2007), pp. 1-23; Ead., *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.
[9] M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini,* [1909], ediz. crit., Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, p. 132.
[10] W. Sahlfeld-A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera,* «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XXV, 25 (2018), pp. 167-170.
[11] Si vedano, fra gli altri: L. Briod, *La méthode Montessori au Tessin,* «Annuaire de l'instruction publique en Suisse», XI (1920), pp. 40-75; A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi* [1948], La Scuola, Brescia 1958[4], pp. 113-123; R. Mazzetti, *Maria Boschetti Alberti fra la Montessori e la Parkhurst, Decroly e Lombardo-Radice,* Armando, Roma 1962, pp. 115-121; L. Saltini, *Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese,* Salvioni, Bellinzona 2004, pp. 33-43; E. Scaglia, *Maria Boschetti Alberti. La «scuola serena» come scuola per la persona,* in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili e modelli,* Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2010, pp. 48-65.
[12] L. Fornara, *Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante: tracce femminili nella storia delle scuole,* 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. 212-215.
[13] W. Sahlfeld-A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera,* «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., pp. 172-177. L'interpretazione dell'esperienza della scuola serena come «iniziativa pedagogica» è presente in: A. Agazzi, *Panorama della pedagogia d'oggi*, cit., pp. 104-105.
[14] W. Sahlfeld, *Pädagogische Kulturtransfers Italien-Tessin (1894-1936),* «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenshaften», XL, 1 (2018), pp. 49-66.
[15] Si tratta di una fonte archivistica conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato, MI, DGPS, CPC, b. 2823, fasc. 9426, c. 3, qui citata da: J. Meda, *«Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo,* Studium, Roma 2021, pp. 81-82.
[16] Una delle poche note biografiche su Ernesto Pelloni è reperibile in: *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.
[17] 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. L'intervento era già uscito con il medesimo titolo ne «L'educazione nazionale», VIII, 7 (1926), pp. 33-50.
[18] Sulla fondazione dell'AEI, la professionalizzazione delle religiose che prestavano servizio come educatrici negli asili infantili e la diffusione dell'agazzismo, si rimanda a: A.M. Ferrari, *L'Associazione Educatrice Italiana e il metodo delle*

sorelle Agazzi (1961), in Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna – Centro di pedagogia per l'infanzia, *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte. Scritti inediti e rari – Giudizi – Testimonianze,* a cura di S. Salucci, La Scuola, Brescia 1961, pp. 57-58; R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai,* in L. Pazzaglia-R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra,* La Scuola, Brescia 2001, pp. 251-254; M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali,* Istituto di Mompiano - Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi", Brescia 2006, pp. 392-404.

[19] Si vedano di Giuseppe 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.

[20] «Un metodo italiano, senza derivazioni, genuino, modesto, ma geniale e chiaro, capace di precedere sviluppi moderni come quelli di Maria Montessori e di Lucy Latter» (cfr. G. Lombardo-Radice, *Postilla* a R. Agazzi, *I metodi italiani – gli asili e il metodo Agazzi e Pasquali iniziatosi nel 1898,* «L'educazione nazionale», VIII, 12 (1926), p. 22). E ancora: «Nel 1910, ben cinque anni prima della Grande guerra, fui invitato dalla *Lega degli insegnanti* della Venezia Giulia a tenere alcune conferenze ai maestri. Era un *atto di fede italiana* da parte di essa, chiamare dei "regnicoli" per aiutare gli educatori, nella più generosa delle battaglie: la difesa della cultura patria dallo spirito di assimilazione degli stranieri dominatori […] Dagli educatori triestini io fui per la prima volta informato del "metodo Agazzi" che essi chiamavano "*metodo italiano*". Me lo illustrò il presidente della *Lega degli insegnanti*, accompagnandomi a visitare uno dei più belli fra gli asili d'infanzia della città» (cfr. G. Lombardo Radice, *Ricordo,* in Id., *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Venezia 1929[2], pp. 11-12).

[21] [senza autore], *Priorità del metodo Agazzi sul metodo Montessori,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXIX, 11 (1927), pp. 249-251.

[22] G. Miotto Altomare-M. Beltrani, *La scuola dell'infanzia del Canton Ticino: sviluppi storici e modelli pedagogici,* «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenshaften», XXV, 2 (2003), p. 214. Ne è testimonianza indiretta quanto scritto da Giuseppe Lombardo Radice, nel dicembre 1926, a proposito dell'interesse per le esperienze di Mompiano espresso da «molti anche di fuori di Italia, dove il metodo Agazzi comincia ad essere conosciuto ed apprezzato come il più originalmente italiano e, in ordine storico oltre che in ordine pratico, il primo vero avviamento alla educazione nuova della riforma» (cfr. R. Agazzi, *I metodi italiani – gli asili e il metodo Agazzi e Pasquali iniziatosi nel 1898,* «L'educazione nazionale», cit., p. 5, nota 1 attribuibile a Giuseppe Lombardo Radice).

[23] G. Lombardo Radice, *Esperienze didattiche prima della riforma,* in Id., *Il problema dell'educazione infantile,* [1928], La Nuova Italia, Venezia 1929[2], p. 222.

[24] *Programma delle Case dei bambini compilato dalle signorine Maria Valli, Direttrice dell'Asilo d'infanzia modello di Bellinzona, e Teresina Bontempi, Ispettrice cantonale degli Asili d'Infanzia,* approvato dal Consiglio di Stato con decreto 9 maggio 1928, Tipo-Litografica Comunale Grassi e Co., Bellinzona 1928, p. 3.

[25] G., *Un piano didattico moderno per gli Asili,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIV, 1 (1932), p. 26.

[26] G. Calò, *Dottrine e opere nella storia dell'educazione. Profeti, critici, costruttori, maestri,* Carabba, Lanciano 1932, pp. 291-297.

[27] M.L. Natali, *Metodo Agazzi e Metodo Montessori,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIV, 6 (1932), pp. 155-156, già pubblicato con il titolo di: *Contributi recenti all'intelligenza del metodo Agazzi,* «L'educazione nazionale», XIV, 2 (1932), pp. 85-87 (nella rubrica *Spogli e spunti*).

[28] F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano",* «Rivista di Storia del Cristianesimo», IX, 1 (2012), p. 82, che, a sua volta, fa riferimento all'interpretazione formulata da: M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali,* cit., pp. 140-141. Sul prosieguo dell'opera di «cattolicizzazione» del metodo Agazzi fra caduta del fascismo e dopoguerra, si veda: F. De Giorgi, *La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra*, in L. Caimi-G. Vian (a cura di), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 313-322.

[29] F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano",* «Rivista di Storia del Cristianesimo», cit., pp. 80-82.

[30] L.R. Bonan, *Pro Infantia,* in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943),* La Scuola, Brescia 1997, pp. 509-510.

[31] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo),* La Scuola, Brescia 2001, p. 123.

[32] L. Saltini, *Il Canton Ticino negli anni del Governo di Paese (1922-1935),* Guerini, Milano 2006, pp. 357-269.

[33] I ticinesi avevano in mente i Corsi nazionali agazziani, organizzati dall'AEI dal 1931 al 1934 rispettivamente a Milano, Pavia, Torino, Verona e Roma, per la specializzazione didattica delle educatrici d'infanzia già in servizio, ma prive del titolo di abilitazione (cfr. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai,* in L. Pazzaglia-R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra,* cit., pp. 253-

254; M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali,* cit., pp. 392-404).

[34] Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento dell'Educazione, *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici,* 1932, p. 3, consultato al seguente indirizzo web: https://fondo-gianini.supsi.ch/245/1/1923_SE-SM_programmaAttivita%CC%80Manuali_interrogabile.pdf (ultima consultazione: 15/01/2021).

[35] Sul tema della progressiva «femminilizzazione» della professione insegnante in Canton Ticino, si veda: L. Fornara, *Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante: tracce femminili nella storia delle scuole,* 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. 216-222.

[36] [senza autore], *Barbarie, prime classi elementari, maestre disoccupate e asili infantili,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXIV, 11 (1932), p. 257. Sull'impegno di Maria Magnocavallo come direttrice della sezione didattica di «Scuola Italiana Moderna», si rimanda a: C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956),* La Scuola, Brescia 2005, pp. 325-444.

[37] [senza autore], *Mani-Due-Mani,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 1 (1933), p. 5.

[38] [senza autore], *Le maestre elementari negli asili infantili. Maestre ticinesi disoccupate, asili infantili e prime classi elementari,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 1 (1933), p. 15. Da sottolineare anche il suggerimento di lettura concernente la *Storia dell'educazione infantile e femminile ad uso delle scuole di metodo e degli istituti magistrali e professionali per la donna* (1932), per l'attenzione riservata alla storia dell'educazione femminile da parte dell'autore Andrea Franzoni.

[39] Per approfondimenti, si veda: G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri: raccolte di indagini essenziali,* Sandron, Palermo-Roma 1926.

[40] *Rendiconto Dipartimento di Pubblica Educazione*, 1931, p. 37.

[41] [senza autore], *Maestre ticinesi disoccupate, asili infantili e prime classi elementari,* «L'educatore della Svizzera italiana», cit., p. 24. Il delicato passaggio storico e culturale vissuto dall'istruzione prescolastica italiana fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento è stato ricostruito da: E. Catarsi-G. Genovesi, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale,* Juvenilia, Bergamo 1995, pp. 49-91; R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti. Studi e documenti,* Marco Valerio Editore, Torino 2005, pp. 41-111.

[42] M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali,* cit., p. 462.

[43] 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).

[44] Sul tema, si vedano i seguenti interventi di Ernesto Pelloni: *Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina,* Tip. Rezzonico-Pedrini, Lugano 1933; Id., *Leggere, scrivere e "abacar" o Mani, Braccia, Cuore, Testa?,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 5 (1933), pp. 99-107; Id., *1883-1933, Il Cinquantenario dell'"Università in Zoccoli" di Breno,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXV, 6 (1933), pp. 145-148.

[45] C. Sganzin, *Il rinnovamento dell'asilo Fröbel per opera delle sorelle Agazzi del prof. Sganzin,* «Pro Infantia», XXIII, 17 (1935), p. 505. Da segnalare la storpiatura del cognome di Carlo Sganzini, riportato in «Pro Infantia» come Sganzin.

[46] *Ibid.,* p. 506.

[47] Sul tema si rimanda a: G., *Mani e Braccia, Cuore, Testa. I fanciulli, l'argilla e la plastilina*, «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVII, 12 (1935), pp. 338-342.

[48] «La scienza cui egli mira è un'antropologia integrale e concreta, che non considera l'uomo solo da un certo punto di vista limitato […] ma nella totalità integra della realtà vissuta» (cfr. C. Sganzini, *Cenno intorno ai tentativi di interpretazione filosofica della dottrina pedagogica pestalozziana. Pestalozzi e l'idealismo,* in G. Lombardo Radice, *Quaderni pestalozziani. I. Il nostro Pestalozzi,* pubblicazioni per il centenario della morte di G.E. Pestalozzi, promosse da «L'educazione nazionale», 1927, p. 76).

[49] J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli* [1803], tr.it. e intr. di A. Banfi, La Nuova Italia, Firenze 1929, p. 72.

[50] J.A. Comenio, *Grande Didattica* [1628], tr.it. a cura di A. Biggio, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 453.

[51] C. Sganzin, *Il rinnovamento dell'asilo Fröbel per opera delle sorelle Agazzi del prof. Sganzin (continuazione),* «Pro Infantia», XXIII, 18 (1935), p. 535.

[52] La questione, unitamente ad un primo spoglio del materiale archivistico sinora reperito all'Istituto "Pasquali-Agazzi" di Mompiano, è stata ripresa di recente da: R. Bressanelli-C. Ghizzoni, *«Frugando fra le carte». I fondi documentari dell'Istituto "Pasquali-Agazzi": fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*, in

A. Ascenzi-C. Covato-J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio,* EUM, Macerata 2020, pp. 29-46.

[53] A. Franzoni, *Metodo Agazzi. Manuale per l'educazione infantile,* Associazione Educatrice Italiana, Roma 1931, pp. 20-29.

[54] E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3,* vol. II: *Da Locke alla contemporaneità,* Studium, Roma 2020, pp. 140-141.

[55] R. Agazzi, *Alla ricerca di un indirizzo di educazione infantile ed un esperimento scolastico*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, 1 (1933), pp. 13-15. L'intervento fu citato anche in Canton Ticino in: [senza autore], *Terra e lavoro nel metodo Agazzi. Miseria di certa vecchia "pedagogia". Sanità di "Leonardo e Geltrude",* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 4 (1934), pp. 85-90.

[56] Si dà notizia del corso in: G. Zoppi, *Giuseppe Lombardo-Radice,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVI, 11 (1934), pp. 265-266.

[57] Per un profilo storico, sociale, geografico e folkloristico del villaggio alpino di Corzoneso, si veda quanto ebbe a scrivere la stessa Ida Fumasoli nell'articolo: *Villaggi ticinesi: Corzoneso,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXX, 7 (1928), pp. 162-173.

[58] Si rimanda, innanzitutto, all'idea di «scuola serena» come «laboratorio», «bottega d'arte», «officina», capace di mettere al centro dei processi di insegnamento-apprendimento lo scolaro, riconosciuto nella sua sacralità e nel suo essere protagonista della libera formazione della propria personalità, secondo quanto illustrato da Lombardo Radice in *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena* (1925).

[59] I. Fumasoli, *La Scuola Agazziana di Corzoneso,* «Scuola Italiana Moderna», XLV, 1936, p. 129. Buona parte del contributo venne pubblicato anche in «Pro Infantia», XXIV, 12 (1936), pp. 401-404 e ripreso, con il titolo di *"Novità" nella Scuola elementare di Corzoneso,* ne «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVIII, 5-6 (1936), pp. 165-167.

[60] I. Fumasoli, *La Scuola Agazziana di Corzoneso,* «Scuola Italiana Moderna», cit., p. 129.

[61] C. Sganzin, *Il rinnovamento dell'asilo Fröbel per opera delle sorelle Agazzi del prof. Sganzin (continuazione),* «Pro Infantia», cit., p. 539.

[62] Cfr. I. Fumasoli, *La Scuola Agazziana di Corzoneso,* «Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 129-130; R. Agazzi, *Alla ricerca di un indirizzo di educazione infantile ed un esperimento scolastico*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 14-15.

[63] P. Pasquali, *Coordinamento dei giardini d'infanzia con le prime classi delle scuole elementari,* G.B. Paravia e Comp., Torino 1898, riprodotto in: R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia,* Armando, Roma 1967, pp. 159-187.

[64] R. Agazzi, *Alla ricerca di un indirizzo di educazione infantile ed un esperimento scolastico*, «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 14.

[65] I. Fumasoli, *La Scuola Agazziana di Corzoneso,* «Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 129-130.

[66] Si veda quanto discusso da: Docente, *Novità antiche. Le esercitazioni di vita pratica in famiglia e in iscuola,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXVIII, 9 (1936), pp. 228-229. Anche Giovanni Calò, nel fascicolo de «La vita scolastica» del dicembre 1936, ebbe modo di elogiare l'«intelligente battaglia di Pelloni e della scuola ticinese per la scuola attiva benintesa».

[67] Il terzo viaggio "pedagogico" di Giuseppe Lombardo Radice in Canton Ticino lo vide impegnato per tre settimane, dopo un breve corso di lezioni nella scuola magistrale di Locarno, in una visita di studio in varie istituzioni scolastiche, 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. Si recò anche presso l'istituto di puericultura "Casa bianca" di Locarno, la scuola speciale di Bellinzona, l'ospizio per bambini gracili di Sorengo, una scuola di pratica didattica annessa alla scuola normale di Locarno.

[68] Per approfondimenti, si vedano: M. Cerutti, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista,* FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 386-390; L. Saltini, *Il Canton Ticino negli anni del Governo di Paese (1922-1935),* cit., pp. 105-112, 472-475.

[69] G. Lombardo Radice, *Motivi agazziani in una scuola di montagna*, «Scuola Italiana Moderna», XLV, 7 (1935), p. 84, poi in: Id., *Pedagogia di apostoli e di operai* [1936], Laterza, Bari 1952[2], pp. 361-363.

[70] Si rimanda a: R. Agazzi-P. Pasquali, *Scritti inediti e rari,* a cura di M. Grazzini, La Scuola, Brescia 1973, pp. 61-86; G. Chiosso, *Alle origini di Mompiano. L'esperienza agazziana nella realtà sociale ed educativa di fine secolo,* in AA.VV., *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna,* a cura di M. Bagnalasta Bàrlaam, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1995, pp. 53-70.

[71] I. Fumasoli, *Giuseppe Lombardo-Radice,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 11 (1938), p. 289.

[72] D. Bertolini, *L'ultima lezione,* «L'educatore della Svizzera italiana», LXXX, 11 (1938), p. 293.

Giuseppe Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano negli anni Venti e Trenta del Novecento

Giuseppe Lombardo Radice and the pedagogical group in Brescia in the 20's and 30's of the twentieth century

EMILIO CONTE

The aim of this paper is to focus on the historical reception of Giuseppe Lombardo Radice's thought in a particular cultural and pedagogical context such as that of the Brescian group gravitating around the Editrice La Scuola. This passage took place roughly between the 1920s and 1930s: on the basis of common didactic theorizations, and through intellectuals such as Mario Casotti, the thought of Lombardo Radice was made its own by the Catholic pedagogical environment in Brescia, in search of a peculiar way of Christian activism. The reinterpretation of the Catanese will be a harbinger of further developments in the second post-war period, when on the rubble of the regime they will try to rebuild the school system of the new republic.

KEYWORDS: *GIUSEPPE LOMBARDO RADICE, MARIO CASOTTI, CHRISTIAN ACTIVISM, DIDACTICS, PEDAGOGICAL GROUP OF BRESCIA*

Riforma Gentile e crisi dell'idealismo

La breve vita di Giuseppe Lombardo Radice, nato a Catania nel 1879 e spentosi cinquantanove anni dopo, si può grosso modo dividere in due parti di diseguale durata[1]. Tralasciando la giovinezza e la carriera da studente, la prima sezione copre gli anni che vanno dalla militanza primonovecentesca, si potrebbe dire dalla nascita della rivista «Nuovi doveri» (1907), al distacco dal governo fascista (1924) con il quale si era pur inizialmente legato seguendo il suo maestro Giovanni Gentile e contribuendo alla promulgazione dell'omonima riforma[2]. Sono gli anni che potremmo definire gentiliani[3], quando Lombardo Radice vedeva nel filosofo di Castelvetrano una guida spirituale, un *magister* con il quale tentare quel rinnovamento della vita culturale italiana che già si andava cercando in molti ambienti[4].
La seconda fase, più breve, copre l'ultimo arco della vita del catanese, grosso modo dal 1924 fino alla morte sopraggiunta nel 1938. È un periodo trascorso sottovoce, ma non silenzioso: pur allontanandosi progressivamente dalla cultura egemone, Lombardo Ra-

ISSN: 2039-4039

dice rimase comunque un punto di rifierimento per tutta una serie di maestri impegnati nella valorizzazione delle loro esperienze didattiche. Il 1924, in questo senso, è una data significativa sia perché Lombardo Radice si dimise dall'incarico di direttore generale delle scuole elementari presso il ministero della Pubblica Istruzione, sia soprattutto perché sancì l'allontanamento da Gentile, che andava ormai percorrendo una strada politica diversa.
Lombardo Radice era entrato al ministero al seguito del filosofo di Castelvetrano, chiamato proprio da quest'ultimo. Per accettare l'incarico dovette peraltro vincere un «grave dissenso ideologico» con la moglie Gemma Harasim:

> fieramente avversa a Mussolini ed al fascismo fin dagli inizi, istintivamente diffidente verso Gentile del quale aveva potuto verificare atteggiamenti estremamente autoritari, antipopolari ed antifemministi, la Harasim cercò disperatamente ma inutilmente di dissuadere il marito ad accettare l'incarico e scrisse appassionate lettere a Salvemini, perché l'aiutasse in questo compito[5].

Superate le ritrosie della moglie ed accettato l'incarico, con Lombardo Radice negli ambienti ministeriali e Gentile sul più alto scranno si venivano a creare le premesse per quella riforma tanto attesa nei decenni precedenti: questa venne promulgata in pochi mesi tramite una serie di atti normativi che dovevano culminare nel 1923/1924, inteso come anno scolastico sperimentale.
La riforma divenne oggetto di violenti attacchi dalle fazioni più movimentiste del fascismo, soprattutto a causa del suo autore e dei valori che egli rappresentava. I

> protagonisti della rivoluzione delle camicie nere […] accusarono Gentile di aver aderito al loro movimento solo nel 1922, quando Mussolini aveva raggiunto il potere e gli aveva offerto la possibilità di realizzare la riforma della scuola. Il filosofo idealista non aveva partecipato alle lotte politiche delle origini e, pertanto, secondo gli intransigenti, non avrebbe potuto comprendere la natura del fascismo che non aveva bisogno degli intellettuali e doveva, invece, proseguire il cammino sulla strada della rivoluzione e cioè della costruzione pratica di una nuova politica[6].

Gentile, figura troppo importante per un movimento alla ricerca di legittimazione culturale, fu più volte difeso dallo stesso Mussolini, ma dopo due anni alla guida del ministero, nel luglio 1924, rassegnò le dimissioni[7]. L'avvicendamento di Alessandro Casati alla Pubblica Istruzione non recò significativi cambiamenti alla politica scolastica gentiliana, sia a causa della relativa brevità di mandato (sei mesi appena), sia perché il nome del nuovo titolare di dicastero, già collaboratore del predecessore, era stato proposto a Mussolini dallo stesso Gentile in ottica di «continuità ministeriale»[8]. Viceversa, la riforma fu pian piano sottoposta a revisione a partire soprattutto dal 1927, quando il nuovo ministro dell'Istruzione, Pietro Fedele, diede avvio a quella che è stata definita come politica dei

ISSN: 2039-4039

ritocchi[9]. I riposizionamenti del partito, soprattutto nel corso degli anni '30, determinarono infine il declino della politica scolastica gentiliana, sancito definitivamente dalla nuova riforma varata nel 1939 da Bottai: il filosofo di Castelvetrano venne considerato sempre più «un intellettuale estraneo alla politica rivoluzionaria e un pericolo per il processo di fascistizzazione della società e dello stato»[10].
Contemporaneamente anche l'idealismo viveva un periodo di difficoltà, avendo esaurito la spinta primonovecentesca e subendo il contrattacco della neoscolastica milanese di padre Agostino Gemelli[11]. A rendere ancora più tesi i rapporti contribuì il

concordato con la S. Sede dell'11 febbraio 1929. E il Gentile lo avversò in un pubblico discorso, che non ebbe conseguenze pratiche perché sulla via concordataria Mussolini era deciso ad andare fino in fondo, e l'opposizione del filosofo formalmente rientrò: sebbene quell'episodio dovesse seguitare ad agitare dentro di lui che, forse anche per questo, quasi volesse rinverdire dentro di sé quel gesto di autonomia non andato a segno, per tuttta la vita polemizzò con i filosofi cattolici e, in modo particolare, con gli ambienti dell'Università cattolica del S. Cuore di Milano, *in primis* con padre A. Gemelli, che egli trattò con la mano rude che riservava a certe sue battaglie culturali e filosofiche[12].

Le vicende legate alla firma dei patti lateranensi, in effetti, resero evidenti in maniera determinante l'incomunicabilità tra idealismo gentiliano e neoscolastica gemelliana: Gentile e Gemelli continuarono ad avere saltuarie collaborazioni soprattutto a livello editoriale, come nel caso dell'Enciclopedia italiana, ma sperimentarono sempre maggiori divergenze intellettuali. Come recentemente ricostruito a partire dal loro carteggio, a fronte di iniziali avvicinamenti dovuti alla comune critica verso il positivismo di inizio secolo e suggellati dal riconoscimento giuridico della Cattolica (firmato da Casati, ma preparato con la riforma del predecessore), gli anni tra il 1926 ed il 1929 videro i nodi emergere al pettine, fino alla resa dei conti durante il settimo congresso filosofico di Roma, tenutosi lo stesso anno della conciliazione con la Santa sede[13].
I patti lateranensi, peraltro, aprivano scenari inediti anche nel mondo cattolico, sembrando essere a portata di mano una sorta di nuova restaurazione cristiana dell'Italia: da qui gli attacchi contro l'egemonia idealistica, lanciati non solo da Gemelli, ma anche dagli ambienti gesuitici de «La Civiltà cattolica», per tramite soprattutto della penna di padre Rosa[14]. La condanna da parte del Sant'Uffizio di tutte le opere di Croce e Gentile, ufficializzata il 22 giugno 1934 al termine di un *iter* lungo almeno due anni, promotore del quale fu proprio il franscescano milanese, fu un duro colpo[15]. L'episodio stesso della condanna è emblematico dal momento che, a giudicare da uno scambio epistolare tra Gentile e Gemelli nell'estate del 1929, già cinque anni prima del decreto circolavano voci di una presa di posizione imminente da parte del Sant'Uffizio: il protrarsi dei lavori della congregazione rifletteva la preoccupazione di una parte del mondo cattolico, Gemelli *in*

ISSN: 2039-4039

primis, di danneggiare indirettamente la riforma e mettere a repentaglio le conquiste dei cattolici che da essa erano derivate[16]. Nel 1934, invece, la posizione di Gentile in seno al fascismo era molto diversa e tali cautele vennero meno: l'episodio della condanna sembra dunque procedere di pari passo con un indebolimento progressivo del filosofo anche all'interno del fascismo[17].
Lombardo Radice si trovò a subire i contraccolpi sia di un clima di isolamento sempre più accentuato, che lo aveva investito dall'abbandono dell'incarico governativo nel 1924, sia della crisi dell'idealismo gentiliano, nel cui seno aveva preso forma la sua visione pedagogica all'inizio del secolo. In questo senso le dimissioni del 1924 furono un gesto molto sofferto anche perché sancivano la fine del sogno di trasformazione della vita morale degli italiani, naufragato a causa di «errori politici» e della «tragica passione del parteggiare» che aveva colpito anche la scuola[18]. Per difendere il suo stesso operato, il pedagogista catanese scese dagli scranni ministeriali, ponendosi «accanto ai maestri»[19], essendo sua convinzione che

> il rinnovamento progettato con la riforma del 1923 si poteva compiere soltanto se si fosse creato un movimento di insegnanti in grado di tradurre nella vita concreta della scuola le intuizioni che stavano alla base dei nuovi programmi[20].

Questa scelta ebbe un costo non indifferente per il pedagogista catanese, sottoposto ad una persecuzione politica da parte di un governo che ormai andava sempre più configurandosi come regime. Il clima si inasprì soprattutto dopo l'editoriale che Lombardo Radice firmò sul numero di settembre 1924 della sua rivista, prontamente ripreso da numerosi quotidiani, in cui il pedagogista catanese confessava la sua forte sfiducia verso la capacità riformatrice del governo fascista in seno alla scuola. A seguito di ciò, Lombardo Radice dovette subire non solo l'indignata reazione di Gentile, ma anche una sorveglianza sempre più stretta da parte del governo, nonché una serie di attacchi pubblici miranti a ritrarlo come un approfittatore che aveva voltato le spalle al fascismo dopo averne goduto i frutti con l'incarico ministeriale[21].

Un inedito confronto

Contemporaneamente, nella seconda metà degli anni '20, a Brescia, il gruppo di pedagogisti cattolici ruotante attorno a monsignor Angelo Zammarchi intensificava i propri sforzi[22]. Il periodico «Scuola italiana moderna»[23], e la relativa casa editrice, La Scuola[24], esistevano in realtà già da qualche decennio (rispettivamente dal 1893 e dal 1904), ma la rivista

ISSN: 2039-4039

non aveva avuto fino a quel momento un grande spessore pedagogico e si era limitata ad essere una buona rivista magistrale che aveva tenacemente difeso il valore dell'educazione cristiana e intorno a cui si erano raccolti i maestri cattolici italiani[25].

Nella seconda metà degli anni '20 i tempi erano invece maturi per un significativo salto di qualità. Tramontato definitivamente il periodo postunitario dell'intransigentismo oltranzista, gruppi di intellettuali cattolici si prodigarono per tracciare una 'via cattolica alla modernità': alla base non vi era nessun cedimento sul piano dei principi, quanto piuttosto la consapevolezza che ricattolicizzare la società non poteva prescindere da un incontro con il mondo moderno, del quale utilizzare anche i canali. Era la strada percorsa ad esempio da Gemelli e ben esemplificata dall'editoriale di apertura della rivista da lui fondata, «Vita e pensiero» dal titolo *Medioevalismo*. Il medioevo gemelliano, prima ancora che come periodo storico, appariva così «una concezione capace ancora oggi di rivivere in funzione delle esigenze del pensiero moderno, capace di assimilare in sé le scoperte delle scienze, capace di fornire i primi principi della vita»: un ritorno al medioevo, insomma, inteso come periodo di cultura organica ed unitaria, vivificata dal pensiero cristiano in ogni sua sfaccettatura[26].
Tutto questo presupponeva una riflessione sulle tematiche educative che approdasse ad una visione più articolata, espressione di una pedagogia cattolica compiuta ed in grado di fornire ai maestri una preparazione non solo didattica, ma anche e soprattutto intellettuale e culturale. In quest'ottica, fu monsignor Zammarchi, nell'intento di dotare «Scuola italiana moderna» di una solida base teoretica, a chiamare presso la redazione un giovane ma già affermato filosofo, Mario Casotti[27], inaugurando una «stretta intesa religiosa e culturale degli ambienti bresciani con padre Gemelli e l'Università Cattolica», presso la quale lo stesso Casotti era stato chiamato come professore di Pedagogia nell'Istituto di magistero[28].
Fu in tale contesto che, in quegli stessi anni, gli ambienti bresciani di «Scuola italiana moderna» tentarono un'interlocuzione con Lombardo Radice, per tramite di Maria Magnocavallo, direttrice della sezione *Didattica* della rivista praticamente per un quarantennio. La Magnocavallo non era una diretta discepola di Lombardo Radice, ma ne condivideva e reinterpretava l'idea di didattica[29], che in più occasioni aveva elogiata apertamente sulle pagine di «Scuola italiana moderna»[30]. La documentazione risulta essere purtroppo molto frammentaria e lacunosa[31], ma da una lettera datata 3 novembre 1927 si apprende che la Magnocavallo aveva girato a monsignor Zammarchi la prospettiva formulata da Lombardo Radice riguardo una sua collaborazione con il periodico bresciano:

ISSN: 2039-4039

scrivo subito alla Direzione, appoggiando con tutto il calore possibile la domanda, giacché è mia convinzione che la Rivista non avrebbe che a guadagnare. […] Penso non possa esser se non con vantaggio il moltiplicare i suoi scritti e il far in modo che molti più maestri possano leggerla. Purtroppo io non posso dare la risposta, se così non fosse Ella non dovrebbe aspettare più oltre il Sì pronto e…riconoscente[32].

Già precedentemente, nell'ottobre 1926, la Magnocavallo aveva avuto modo di contattare Lombardo Radice per un consiglio. Le parole di questa missiva, oltre che essere significative sull'ossequio che la donna dimostrava a colui che considerava maestro, pur essendogli dieci anni più anziana, lasciano intuire un interesse di più vecchia data tra due mondi che, pur diversi, ad un certo punto si trovano ad avere argomenti comuni:

dietro il Suo suggerimento, la Sua guida, il Suo incitamento illuminato, mi sono studiata, d'accordo con tutta la Redazione, di portare alla nostra Rivista tutte quelle migliorie che mi parvero rispondere al caso. Le sarò grata se, dopo aver con comodo esaminata la Rivista nei suoi primi numeri vorrà dirci il Suo pensiero. Come vedrà, nel desiderio di interpretare il Suo suggerimento, circa il disegno, si è iniziato il supplemento «L'arte dei piccoli». So che la Redazione Le ha fatto indirizzare ogni cosa. Ci dica pure tutto il Suo pensiero. Non temo il Suo biasimo poiché so che avrà sempre una parola che mi aprirà una nuova via[33].

Le basi per la collaborazione sono puramente didattiche, legate in qualche modo alla riforma che nel 1926-1927 era ancora fresca ed operante, sebbene già in discussione. In particolare «L'Arte dei piccoli» sembra essere figlio della riforma e delle concezioni didattiche di Lombardo Radice, tanto più che la Magnocavallo si premurava di fargliene recapitare copia e di renderlo edotto dell'uscita del primo numero. Essa stessa, inoltre, affermava di aver curvato «Scuola italiana moderna», più verosimilmente la sezione *Didattica* che dirigeva, secondo gli espressi consigli di Lombardo Radice, venendo così a creare quel terreno di incontro che l'anno successivo sarebbe evoluto in collaborazione editoriale: secondo la Magnocavallo

il "merito grandissimo" del pedagogista catanese stava nell'aver abbandonato le retoriche e astratte disquisizioni circa la necessità di creare una "scuola viva" e nell'aver saputo portare nella scuola "la vita in atto"[34].

L'offerta di collaborazione fu accettata da Zammarchi, che lo comunicò alla Magnocavallo[35], con preghiera di girare l'informazione al diretto interessato[36]. Dal punto di vista strettamente editoriale questa collaborazione si ridusse a cinque articoli[37], tra cui il più interessante rimane una breve trattazione sul concetto di arte in rapporto alla religione nei bambini[38].

ISSN: 2039-4039

Non è un caso che a Lombardo Radice si chiese una riflessione incentrata sull'arte espressiva dei bambini: l'obiettivo era creare una sorta di rappresentazione della scuola serena come scuola cattolica, moderna ed attivistica, mettendosi al riparo dal rischio di un attivismo di stampo più marcatamente biologico. In questo, la concezione del maestro in Lombardo Radice, un *magister* che si poneva accanto al fanciullo piuttosto che assumere il ruolo di una regia esterna come in alcune esperienze attivistiche coeve, era molto vicina alla sensibilità cattolica[39]. Il nesso fra arte e religione ritorna ad esempio qualche anno più tardi nella caratterizzazione della scuola serena proposta da Vittorino Chizzolini in uno dei primi numeri del «Supplemento pedagogico», il bimestrale nato *a latere* di «Scuola italiana moderna» con l'intenzione di fornire di una solida base teoretica il pensiero del gruppo bresciano e porlo in grado di competere con analoghe iniziative editoriali di altri ambienti[40]. Scriveva infatti Chizzolini che

> la qualità di *serena* riconosciuta alla nostra scuola sembra a noi di grande valore, derivando dai due nuovi sovrani fattori dell'educazione italiana: la religione e l'arte – la serenità è l'atmosfera dell'arte, il dono della fede – ed affermando una superiorità sulla stessa qualità di *attiva*; che l'operosità per sé può essere meramente estrinseca, tecnica e non umanistica; materiale e non spirituale; faccendiera e non formativa, ed è possibile anche in sede di didattica cedere alla lusinga pragmatista e cadere in quell'eresia dell'attivismo di cui è colpevole il tempo nostro, nel quale, per il sostenuto primato dell'azione, la filosofia e l'intellettualità in genere soffrono di riduzioni e svalutazioni[41].

I contributi via via usciti sul «Supplemento pedagogico» sin dalla fondazione nel 1933, volti ad una mappatura delle esperienze pedagogiche e didattiche italiane in linea con la concezione di scuola serena in quanto cristiana, recepiscono e rielaborano la proposta del catanese. In questa sede avviene quindi un'operazione di appropriazione e risemantizzazione di una precisa idea di scuola, quella che nel frattempo Lombardo Radice andava descrivendo nelle sue opere: un modello che alla lunga si rivelerà vincente[42].
A ridosso della guerra l'operazione culturale si dimostrava ben delineata, complice anche il progressivo isolamento di Gentile da parte del fascismo. Così Casotti poteva affermare che la stessa riforma del 1923 era

> nelle sue linee essenziali ispirata a quei principi – è dovere e legittimo orgoglio di cattolici riconoscerlo – che dal Gioberti al Rosmini, al Lambruschini, al Tommaseo, all'Aporti, a Don Bosco avevano, nonostante singoli errori od unilateralità, ispirato tutta la pedagogia cattolica italiana del XIX secolo. Dio tornato al posto d'onore nella scuola del popolo, la religione messa al centro di ogni insegnamento; la didattica rinnovata tutta, in conformità, non d'un pensiero internazionale ed avventizio, ma di quel pensiero italiano che già ferveva nella *Guida dell'Educatore*[43].

ISSN: 2039-4039

Ancora una volta si sottolineava «la didattica rinnovata tutta, in conformità, non d'un pensiero internazionale ed avventizio», ovvero l'attivismo *tout court*, ma immersa nel filone del «pensiero italiano». Le implicazioni di questa ricostruzione casottiana della storia del pensiero educativo italiano tra Ottocento e Novecento erano di non poco conto, a cominciare dalla riduzione della riforma, e di quella della scuola elementare e popolare in particolare, su un terreno che era molto diverso dal disegno che di quella stessa storia aveva fornito Gentile fin dai suoi studi giovani su Rosmini e Gioberti: Dio, come scriveva Casotti, veniva così rimesso al posto che gli spettava nella formazione delle classi popolari subalterne. È su queste basi che i cattolici incontravano ora Lombardo Radice, del quale venne obliato il linguaggio anticlericale di stampo primonovecentesco[44]. Quella proposta da Casotti era dunque una duplice rilettura. Da un lato, una precisa interpretazione della storia della pedagogia dell'ultimo secolo, che faceva della pedagogia cattolica il pilastro su cui reggere la costruzione della cultura nazionale: contemporaneamente si plasmava un linguaggio, attingendo a quello dell'attivismo (non rifuggendo quindi la modernità, ma guardando in campo pedagogico alle esperienze più avanzate) ed inscrivendo quest'ultimo all'interno di una semantica cattolica. Si spiegano così gli studi di Casotti, volti a

> dimostrare – con un approccio apologetico che non gli era inconsueto – che tutti gli aspetti migliori e condivisibili dell'attivismo non erano che la ripresa di motivi tipici della tradizione educativa cristiana quale si era svolta da Vittorino da Feltre (XV secolo) in poi fino al metodo di don Bosco, tesi proposte e riassunte nel volumetto del 1935 [*i.e. La scuola attiva*, edito da La Scuola][45].

In questa rilettura, Casotti era spronato anche dal rettore e fondatore della sua università, padre Gemelli. A questi indirizzava il 9 settembre 1933 una lettera di commento in margine al congresso internazionale degli insegnanti medi cattolici, svoltosi all'Aja dal 31 luglio al 7 agosto dello stesso anno. Casotti raccontava che nei Paesi bassi

> si sono prese decisioni interessanti, le quali sembrano rendere quanto mai opportuni e necessari quei progetti che io Le presentai in iscritto nel luglio scorso. L'opinione cattolica internazionale sembra ormai decisamente orientata su questi due punti: 1 – opposizione alla scuola attiva, quanto ai principi, ma 2 – assimilazione di quanto essa ha di buono circa la didattica: quindi esperimenti e tentativi da parte nostra, in questo campo[46].

Il richiamo al «luglio scorso» permette d'intuire come tra Casotti e Gemelli ci fosse già stato uno scambio in questo senso. E le successive righe del pedagogista indicano proprio la via che si intendeva percorrere, ovvero rivendicare una sorta di 'attivismo cattolico' a partire dalle esperienze educative cattoliche rilette come anticipatrici dell'attivismo stesso[47]. Si intensificava, così, una riflessione che Casotti andava già por-

ISSN: 2039-4039

tando avanti da anni sulle pagine di «Scuola italiana moderna», dove apparvero numerosi brevi saggi di didattica, nell'ambito della stretta collaborazione tra Milano e Brescia grazie all'amicizia tra Gemelli e Zammarchi[48]: lo sforzo di Casotti, in linea con il recupero del pensiero tomista, era decisamente rivolto alla definizione della pedagogia come scienza pratico poietica[49]. I contatti con Maurilio Salvoni e Giuseppina Pizzigoni, che Casotti intrecciò proprio nell'ottobre di quell'anno probabilmente su indicazione dello stesso Gemelli, sembrano corroborare l'idea che la strada in via di percorrimento fosse proprio la ricerca di un collegamento tra esperienze didattiche[50]. È in quest'ottica che trova il suo senso un'interlocuzione con Lombardo Radice, di cui peraltro si deve segnalare una concezione peculiare di attivismo, non già

> attività esteriore e organizzata secondo criteri metodologici definiti scientificamente, ma attivismo interiore capace di superare l'antinomia tra pensiero e azione e promuovere ricerca e creazione personale. […] Se confrontato con il quadro europeo e statunitense l'attivismo italiano (o, come preferì identificarla il Lombardo-Radice, la "scuola serena"), manifestava dunque tratti peculiari e certamente molto diversi dai protocolli basati sulla individualizzazione psicologica e su metodologie sperimentali[51].

Non è un caso che il percorso biografico ed intellettuale di uno dei maggiori esponenti di area francofona, Adolphe Ferriere, con il quale pure Lombardo Radice era in contatto, fosse fondamentalmente diverso, più assimilabile per certi versi a quello di una Montessori, con il ginevrino accostatosi alla pedagogia a partire dai suoi studi giovanili in campio biologico[52]. Il contesto culturale da dove proveniva il catanese e dal quale discendeva la 'scuola serena' era invece diverso, come si è tentato di ricostruire all'inizio di queste pagine e come dimostrano le sue opere giovanili[53].
Se dunque a far da tramite negli anni '20 tra il catanese e gli ambienti bresciani è stata la Magnocavallo, nel decennio successivo si erge la figura di Casotti. La documentazione privata di Lombardo Radice, pur lacunosa, lascia traccia di incontri tra questi ed il filosofo della Cattolica. Tra questi incontri, uno in particolare richiesto da Casotti a nome della redazione di «Scuola italiana moderna», dal momento che «sembra […] a noi che nell'interesse e tuo e nostro una tal collaborazione non si possa svolgere con frutto senza uno scambio di idee preliminare che assicuri una buona reciproca intelligenza»[54]. Questa premura lascia peraltro intendere che la consonanza tra Lombardo Radice ed il gruppo pedagogico bresciano non fosse poi così forte, ma che in qualche modo si andasse preparando la strada per un'interlocuzione tra un mondo in crescita ed un pedagogista di grande autorevolezza, con tutta la prudenza che presiede all'incontro tra due mondi che pur condividendo molto restavano irrimediabilmente separati.

ISSN: 2039-4039

Verso il secondo dopoguerra

Lombardo Radice diventa oggetto di un interesse che non può che esprimersi nel senso di una rilettura, la quale lasciando ormai da parte le posizioni degli anni giovanili, mira a sganciarlo definitivamente dalla lezione filosofica del suo antico amico e maestro[55]. In quest'ottica si legge anche la ricomprensione in chiave cattolica della riforma del 1923, soprattutto per ciò che concerne la parte dedicata alla scuola elementare e popolare, a fronte di un Gentile ormai prossimo alla condanna del Sant'Uffizio. È in particolare «Scuola italiana moderna» a rappresentare in questo senso la voce più esemplificativa. Sulle sue pagine, alle quali, come abbiamo visto, collabora anche se in forme molto limitate il pedagogista catanese, prende forma il tentativo di una ipotesi circa il lavoro di Lombardo Radice che ne innesta gli esiti in una linea cattolica dell'attivismo, dalla sua fondazione umanistica con Vittorino da Feltre nel XV secolo e fino al gruppo bresciano, passando per Capponi, Lambruschini, Tommaseo e don Bosco. Insomma, la scuola serena diviene una tappa all'interno di una sorta di cammino secolare della pedagogia cristiana, e Lombardo Radice è parte di questo cammino. Si tratta nei fatti di una costruzione culturale che ebbe una discreta fortuna soprattutto dopo la parentesi della Seconda guerra mondiale, quando si trattò di ricostruire la scuola e darle un tono democratico, in un ordine cristianamente inteso.
Tappa significativa nella rielaborazione del pensiero di Lombardo Radice fu l'esperienza del Paedagogium, inaugurato nel 1942 come laboratorio di riflessione e sperimentazione educativa e situato per volere di padre Gemelli presso la sede dell'univesità Cattolica, le cui attività convegnistiche e di ricerca furono prematuramente interrotte dal convulso clima politico instauratosi in Italia all'indomani della caduta del regime fascista[56]. La riflessione che portò alla nascita del Paedagogium si intrecciava con gli stimoli provenienti dalla nuova riforma della scuola promossa da Bottai nel 1939. La carta della scuola, il documento contenente la nuova normativa, fu oggetto di una valutazione positiva da parte del gruppo bresciano soprattutto nella persona di Marco Agosti, alla

> ricerca di una costante tensione dell'insegnamento verso la "concretezza", ove il centro di gravità della cultura non fosse più un sapere di carattere enciclopedico, bensì l'acquisizione di una competenza tecnica (nella duplice valenza di *téchne* e di *ars*).

Secondo tale lettura, della carta della scuola veniva apprezzata l'impostazione di una più spiccata connessione fra cultura umana e cultura professionale, tendente in particolare a riconoscere nel lavoro un momento formativo:

ISSN: 2039-4039

la *Carta* rappresentava, in questo senso, la raggiunta unità dell'ideale politico e dell'ideale educativo nazionale, attraverso la realizzazione di un raccordo di principio tra scuola e famiglia, scuola e GIL, scuola e corporazioni, che vedeva coinvolti in prima persona gli insegnanti in quanto educatori[57].

L'esperienza del Paedagogium si collocava in quest'ottica di nuovo corso della scuola italiana. Come è stato osservato,

> la partecipata attenzione riservata, tra il 1939 e il 1942, dai promotori di *Paedagogium* alla *Carta della scuola*, nasceva, da un lato, dal compiacimento di veder in qualche modo falliti i ripetuti tentativi prima liberali (fino al 1923) e poi idealistico-fascisti (dal 1924 alla fine degli anni trenta) di costruire una scuola che emarginasse i riferimenti al cattolicesimo e, dall'altro lato, dal desiderio di mostrare come il "servizio alla causa dell'educazione cristiana», adeguatamente sostenuto, da parte dei docenti con l'impiego e la valorizzazione di un'aggiornata ricerca scientifica in campo pedagogico, psicologico, sociologico, metodologico e didattico, avrebbe permesso di soddisfare i più profondi bisogni formativi dell'uomo e della società[58].

Paedagogium, così,

> si caratterizzò fin dagli esordi per una stretta interlocuzione con il Gruppo pedagogico bresciano, tanto da prevedere nello statuto che la presidenza spettasse al docente ordinario di Pedagogia dell'Università Cattolica (Mario Casotti) [e] la vicepresidenza al direttore di "Scuola Italiana Moderna" (Angelo Zammarchi) […] si sarebbe prefisso di perseguire alcune linee di azione in continuità con quanto promosso dal Gruppo pedagogico bresciano nel decennio precedente: la ricognizione di classi scolastiche in cui si stavano svolgendo esperienze didattico-educative degne di nota; l'assegnazione di compiti di ricerca o di sperimentazione didattica agli insegnanti; la raccolta di documenti per ulteriori ricerche di psicologia e di didattica, o per la convalida di metodi […] per definire e incentivare la maturazione di una nuova professionalità, fondata sul perfezionamento della propria *ars docendi* e la maturazione di una *cum-scientia* educativa chiaramente orientata all'attività didattica[59].

Il periodo in cui il Paedagogium nacque e sviluppò la sua prima attività non era casuale: il biennio 1942-1943 rappresenta uno dei momenti più complessi e tragici della storia contemporanea, in cui le convulse fasi della guerra trovano il suo apice, passando rapidamente dal predominio dei Paesi dell'Asse alla riscossa anglo-americana. Il precipitare degli eventi nel buio di una crisi apparentemente senza fine spinse il pontefice Pio XII ad intensificare il suo magistero per la pace, la conciliazione ed il ridisegno di una società cristiana. Il Paedagogium recepì il messaggio del papa, mirando a porre le basi in chiave pedagogica per una rinascita dell'Europa cristiana e scommettendo con una significativa dose di speranza in un futuro che pure appariva quanto mai incerto[60].

ISSN: 2039-4039

A conflitto terminato, questo tesoro di esperienze venne recuperato tramite il tentativo di rilettura dell'operato di Lombardo Radice, scomparso qualche anno prima, attualizzato con le sfide poste dalla ricostruzione. In particolare, su questo fronte si mossero una serie di intellettuali, maestri, direttori scolastici e figure a vario titolo impegnate nel mondo della scuola, che, spesso provenendo da ambienti culturali differenti (dall'idealismo al socialismo), si rispecchiarono nel magistero del catanese, continuandone il lavoro dopo la morte. Approdati in buona parte nell'alveo cattolico, spesso vicini a La Scuola ed ai suoi periodici, questi 'lombardiani' si resero protagonisti di un forte impulso nel dibattito scolastico tra guerra e dopoguerra, soprattutto nell'ambito della scuola elementare,

accomunati dalla passione educativa, dall'impegno della militanza pedagogica, dalla convinzione che attraverso la scuola si compie il riscatto dei ceti popolari e, attraverso questo, si pongono le premesse per una nuova e più matura coscienza nazionale[61].

Nel 1948, con la repubblica proclamata da appena due anni, scriveva Casotti che la «nostra scuola elementare è, ancora, l'unica scuola "sana" [avente] una funzione di modello, o di "avanguardia": essa ha da insegnare alle altre molto più che non abbia da imparare»[62]. A quest'altezza di tempo la scuola serena si presentava quindi come un punto di partenza per la rinascita dell'Italia democratica dalle macerie della guerra e della dittatura[63]. Ma, allo stesso tempo, i tempi erano maturi per un superamento degli stessi concetti di scuola serena e di attivismo, tematiche ancora collegate a schemi primonovecenteschi e che nel secondo dopoguerra necessitavano di uno svecchiamento.
A metà del 1948, un anno denso di avvenimenti che aveva visto sia il varo della costituzione repubblicana sia il netto trionfo della Democrazia cristiana nelle elezioni di aprile, presso il santuario altoatesino della Madonna di Pietralba si riunì, sotto la guida di Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, un nutrito gruppo di intellettuali, pedagogisti, giovani maestri e uomini che a vario titolo ruotavano attorno al mondo della scuola. Gli incontri di Pietralba ebbero la benedizione di monsignor Zammarchi e di padre Gemelli, rinsaldando così anche nel dopoguerra l'asse tra gli ambienti pedagogici di Milano e Brescia, nella ricerca di un connubio tra sperimentazione didattica e riflessione teoretica. Infatti,

sul piano epistemologico, tali istanze avrebbero trovato una loro traduzione nell'elaborazione di una pedagogia dell'*ésprit expérimental*, ovvero di una teoria dell'educazione volta a promuovere forme di sperimentazione educativa e didattica guidate secondo principi scientifici, in contrasto con lo spontaneismo e l'improvvisazione estemporanea di diverse esperienze di scuola attiva, anche italiane. […] La paedagogia dell'*ésprit expérimental* non era una teoria da applicare in un laboratorio asettico, poiché offriva ai pietralbini (insegnanti o direttori didattici che fossero) una guida da seguire nel loro lavoro quotidiano, all'interno di una scuola vissuta come un vero e proprio *laborato-*

ISSN: 2039-4039

rium educativo e didattico. […] Ai pietralbini fu proposto di contribuire a porre le basi di un rinnovamento della scuola italiana, facendola vivere come "organismo animato", "espressione spontanea del cuore", "preoccupazione integrale" e manifestazione della centralità della persona e dell'Amore[64].

L'occasione presentata dalla ricostruzione morale e fisica dell'Italia spinse in sostanza il gruppo bresciano a ripensare ed ampliare le proprie traiettorie pedagogiche. Non si rigettavano «le diverse esperienze di scuola attiva», delle quali anzi si fece tesoro, ma si tentò di superare «lo spontaneismo e l'improvvisazione estemporanea» tipiche del pionierismo del primo dopoguerra. Il ripensamento dell'annosa questione del rapporto tra maestro ed allievo secondo la categoria della centralità dell'amore teorizzata da Chizzolini, inoltre, avrebbe permesso di porre contemporaneamente al centro del processo educativo sia l'allievo che il maestro. Significativamente Aldo Agazzi, collaboratore di «Scuola italiana moderna» ed amico fraterno di Chizzolini, scriveva nel 1948 in un articolo intitolato *Oltre l'attivismo* che

la *centralità dell'Amore*, superandole, si differenzia quindi – pur senza disperdere I motivi di vero – dalla *centralità del maestro e del programma*, caratteristica della scuola "tradizionale" del passato e dalla *centralità dell'alunno*, caratteristica della scuola attiva d'oggi; e, mantenendo quanto l'una e l'altra hanno di valido e di perpetuo, si pone in una visione, che si può dire suprema, di tutti i problemi educativi[65].

Sulle parole di Agazzi e sulle nuove prospettive che esse aprivano, nonché sull'attività di Pietralba, si chiudono le presenti pagine. I mutati contesti degli anni '50 e soprattutto '60, apriranno ulteriori strade e nuovi terreni di confronto[66].

EMILIO CONTE
University of Bergamo

[1] Su questa partizione della vita di Lombardo Radice sono interessanti le riflessioni di E. Scaglia, *Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a c. d. E. Scaglia, Studium, Roma 2021, pp. 8-36. Scaglia rilegge queste due sezioni biografiche nella chiave di una continua 'ascesa pedagogica' che rimarcherebbe sia il percorso biografico ed intellettuale nel corso del quale il catanese costruì la propria prospettiva pedagogica, sia il moto armonico ed ascensionale, in continuo perfezionamento, riconosciuto da Lombardo Radice stesso quale condizione unica di una relazione educativa.
[2] Sulla figura di Giovanni Gentile, sul suo pensiero e la sua opera anche a livello scolastico rimane imprescindibile l'opera di G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Utet, Torino 2006.

ISSN: 2039-4039

[3] Sul legame tra i due cfr. H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: i paradigmi della pedagogia*, in *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, a c. d. G. Spadafora, Armando, Roma 1997, pp. 427-459.
[4] Sui fermenti culturali e scolastici di inizio secolo cfr. G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019.
[5] N. Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione : Gemma Harasim*, «Quaderni», V, 5 (1981), p. 85.
[6] A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 363.
[7] L'atteggiamento di Mussolini, in realtà, non era così lineare nella difesa di Gentile e del suo operato. Così Benedetto Croce al ministro, verso la fine del 1923, quando si vociferava sulle dimissioni di quest'ultimo : «molti considerano di aver vinto la campagna contro te e la riforma ; o almeno diffondono la voce di aver vinto ! Sono pii desiderii, ma possono essere anche insidie per provocare il fatto, specie da un uomo così impetuoso e sconsiderato come è il Mussolini. Ma questi non può non intendere, tra l'altro, che le tue riforme scolastiche impegnano l'intero gabinetto che le ha accettate» (B. Croce, *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, a c. d. A. Croce, Mondadori, Milano 1981, p. 657).
[8] F. Mazzei, *Introduzione*, in G. Gentile, A. Casati, *Carteggio*, a c. d. F. Mazzei, Le Lettere, Firenze 2016, p. 30.
[9] M. Ostenc, *La "politica dei ritocchi" alla riforma scolastica gentiliana*, in *Giovanni Gentile*, cit., pp. 369-390. Su questa tematica cfr. anche M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000.
[10] A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti*, cit., pp. 366-367.
[11] M. Bocci, *Agostino Gemelli rettore e francescano. Chiesa, regime, democrazia*, Morcelliana, Brescia 2003.
[12] G. Sasso, *Gentile, Giovanni*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LIII, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2000, disponibile a https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-gentile_%28Dizionario-Biografico%29/ (ultima consultazione 17 maggio 2021). Corsivo originale.
[13] L. Pazzaglia, *Il carteggio Gemelli-Gentile nel contesto dei rapporti tra Università Cattolica e idealismo (1911-1929)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIX, 19 (2012), pp. 117-160.
[14] C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 275-282.
[15] G. Verucci, *Idealisti all'indice. Croce, Gentile e la condanna del Sant'uffizio*, Laterza, Roma-Bari 2006.
[16] Su tali questioni cfr. M. Lenoci, *Gentile, Gemelli e l'Università Cattolica del Sacro Cuore*, in *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2016, disponibile a https://www.treccani.it/enciclopedia/gemelli-e-l-universita-cattolica-del-sacro-cuore-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/ (ultima consultazione 17 maggio 2021).
[17] G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit., pp. 496-525 ; nel mondo culturale, tuttavia, la posizione di Gentile era ancora abbastanza salda soprattutto grazie alla sua attività editoriale, incentrata sull'acquisto nel 1932 della casa editrice Sansoni, per cui cfr. G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Il Mulino, Bologna 1986.
[18] Le citazioni sono tratte da G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, in «L'Educazione nazionale», VI, 9 (1924), p. 5.
[19] Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Paravia, Torino 1925.
[20] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 135.
[21] J. Meda, *«Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 61-85.
[22] Sulla figura di Zammarchi cfr. G. Bertagna, E. Scaglia, *Zammarchi Angelo*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, a c. d. G. Chiosso, R. Sani, 2 voll., Bibliografica, Milano 2014, disponibile a http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html (ultima consultazione 12 maggio 2021). Una dettagliata biografia, seppur dal sapore memorialistico ed agiografico, in E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, La Scuola, Brescia 1963.
[23] *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna» (1893-1993)*, a c. d. M. Cattaneo, L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 1997.
[24] *Editrice La Scuola. 1904-2004. Catalogo storico*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2004.
[25] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 121-122.
[26] A. Gemelli, *Medioevalismo*, «Vita e pensiero», I, 1 (1914), p. 9.
[27] G. Bertagna, *Casotti Mario*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, cit., disponibile a http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html (ultima consultazione 15 aprile 2021).
[28] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 122.
[29] In relazione alla riforma Gentile ed ai programmi stesi da Lombardo Radice, pubblicati l'11 novembre 1923 sotto forma di ordinanza ministeriale applicativa, Carla Ghizzoni osserva che «il richiamo di Lombardo Radice ai maestri ad attingere alle fonti della cultura popolare veniva interpretato dalla Magnocavallo come un richiamo a riscoprire

ISSN: 2039-4039

la profonda identità religiosa dell'animo popolare. Di qui la convinzione che l'attuazione della riforma della scuola elementare fosse destinata a scadere nell'applicazione meccanica delle innovazioni introdotte dai Programmi del '23, se il maestro non avesse tenuto presente il vero spirito che la animava che, sottolineava la direttrice della *Didattica*, si trovava nel cristianesimo» (C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, p. 385).

[30] M. Magnocavallo, *Recensione a Athena fanciulla. Scienza e poesia nella scuola serena*, «Scuola italiana moderna», XXXVI, 6 (1925), pp. 36-37.

[31] La corrispondenza tra Magnocavallo, Zammarchi e Lombardo Radice qui presentata è già stata ispezionata da C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 390-394. Le pagine che seguono, ponendosi sulla scia interpretativa di Ghizzoni, tenteranno di completare quanto affermato dalla studiosa nell'ottica di una più generale rilettura dell'opera di Lombardo Radice presso gli ambienti del gruppo bresciano.

[32] Magnocavallo a Lombardo Radice, 3 novembre 1927, in Museo della Scuola e dell'Educazione (d'ora in poi MuSEd), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in poi AGLR), fondo Magnocavallo Maria (d'ora in poi MM), M-10-2. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 475.

[33] Magnocavallo a Lombardo Radice, 17 ottobre 1926, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-1. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 474.

[34] *Ibi*, p. 386.

[35] Zammarchi a Magnocavallo, 6 novembre 1927, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-3. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 477.

[36] Magnocavallo a Lombardo Radice, 7 novembre 1927, in MuSEd, AGLR, fondo MM, M-10-3. Lettera integralmente pubblicata in *Ibi*, p. 476.

[37] Secondo Chiosso, che si basa su «una informazione ricevuta da Vittorino Chizzolini che, in quegli anni [*i.e.* anni '30], cominciava ad assumere un ruolo importante nella redazione della rivista e fu testimone oculare di molte vicende», nel 1933, a seguito della chiusura imposta dal fascismo alla sua rivista «L'Educazione nazionale», Lombardo Radice pubblicò su «Scuola italiana moderna» alcuni articoli in forma anonima (G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia [XIX e XX secolo]*, cit., p. 123, n. 58). L'informazione, di difficile verifica, potrebbe però essere giustificata dal fatto che monsignor Zammarchi, nella lettera di accettazione, prospettava per Lombardo Radice un numero complessivo di dieci contributi da pubblicarsi nelle varie riviste de La Scuola, quando gli articoli firmati furono soltanto cinque.

[38] G. Lombardo Radice, *Arte di bimbi e religione*, «Scuola italiana moderna», XXXVII, 18 (1927), p. 90.

[39] G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, a c. d. L. Pazzaglia, La Scuola, Brescia 2003, pp. 314-318.

[40] Su Vittorino Chizzolini cfr. G. Bertagna, *Chizzolini Vittorino*, in *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, cit., disponibile a http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html (ultima consultazione 19 maggio 2021).

[41] V. Chizzolini, *La nostra scuola serena e il movimento dell'"educazione nuova"*, «Supplemento pedagogico», XLIII, 12 (1933), p. 60. Corsivo originale.

[42] E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, in *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 219-255.

[43] M. Casotti, *Decennale della riforma scolastica italiana*, «Supplemento pedagogico», XLIII, 12 (1933), p. 33. Corsivo originale.

[44] A titolo d'esempio, si vedano pagine contro il 'gesuitismo pedagogico' in G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915.

[45] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 140

[46] Casotti a Gemelli, 9 settembre 1933, in Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (d'ora in poi AUC), fondo Corrispondenza, b. 41, fascicolo 54, sottofascicolo 515.

[47] Anche se, come è stato notato, «si trattava di una posizione che tendeva in sostanza più ad esorcizzare che a confrontarsi con il movimento dell'educazione nuova» (G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 149).

[48] La trentennale collaborazione tra la Cattolica di Milano ed il gruppo pedagogico bresciano, incentrato sulla salda amicizia tra Gemelli e Zammarchi e ruotante attorno alla figura di Casotti è ricostruito anche dalla memorialistica più vicina agli eventi : cfr. E. Zambelli, *Angelo Zammarchi*, cit., pp. 160-162.

[49] E. Giammancheri, *Novecento pedagogico italiano*, a c. d. G. Chiosso, Studium-La Scuola, Roma-Brescia 2015, pp. 65-69.

[50] Casotti a Gemelli, 19 ottobre 1933, in AUC, fondo Corrispondenza, b. 41, fascicolo 54, sottofascicolo 516.

[51] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 137-138.

ISSN: 2039-4039

[52] Sui rapporti tra Ferriere e Lombardo Radice cfr. G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferriere*, Ets, Pisa 2019.
[53] In particolare cfr. G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogica generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Palerrmo 1916.
[54] Casotti a Lombardo Radice, 1 marzo 1934, in MuSEd, AGLR, fondo Casotti Mario, sez. I, 184-189, f. C.47.2.
[55] A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazional-patriottica*, in *Una pedagogia dell'ascesa*, cit., pp. 86-99.
[56] Nel luglio 1942 uscì su «Vita e Pensiero», sottoforma di editoriale a firma di padre Gemelli, un lungo articolo di presentazione del Paedagogium. Il testo è assai significativo perché traccia le linee guida di una rivisitazione in chiave spiritualistica e cristiana della storia della pedagogia tra XIX e XX secolo, in maniera non dissimile a quanto ricostruito da Casotti. In questa storia si inscrive la collaborazione tra gli ambienti dell'università Cattolica di Milano ed il gruppo bresciano, collaborazione di cui il Paedagogium è filiazione diretta. Numerosi sono gli attacchi all'idealismo gentiliano e lo stesso ripercorrimento della pedagogia italiana ottocentesca è portato avanti in ottica di contrapposizione agli studi di Gentile sul medesimo periodo : cfr. A. Gemelli, *Una iniziativa ricca di promesse per l'educazione cattolica : 'Paedagogium'*, «Vita e Pensiero», XXVIII, 7 (1942), pp. 207-214. Come accennato, il Paedagogium dovette sospendere le sue attività nel 1943, salvo riprenderle in un clima decisamente mutato dal 1948 al 1955.
[57] Entrambe le citazioni in E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., p. 155. Corsivo originale.
[58] G. Bertagna, *Introduzione. Una parentesi feconda. Radici e lasciti dell'esperienza di Paedagogium*, in V. Prandini, *Vittorno Chizzolini per il rinnovamento della scuiola italiana. I convegni di Paedagogium*, Fondazione Giuseppe Tovini, Brescia, quaderno n. 4, marzo 2008, pp. 9-10.
[59] E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, cit., p. 246. Corsivo originale.
[60] Ead., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., pp. 168-169.
[61] G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of education and children's literature», I, 1 (2006), p. 130.
[62] M. Casotti, *Inchiesta sulla scuola. Note introduttive al questionario ministeriale. Principi*, «Scuola italiana moderna», LVIII, 2 (1948), p. 17.
[63] Per le posizioni di «Scuola italiana moderna» e del gruppo bresciano nel dopoguerra, i quali dovettero affrontare ulteriori questioni puramente emergenziali, dall'analfabetismo diffuso alla compromessa edilizia scolastica, cfr. R. Sani, *«Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra*, in *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993*, cit., pp. 265-319.
[64] E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., pp. 269-270. Corsivo originale.
[65] A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, «Supplemento pedagogico», X, 1 (1948), p. 35.
[66] Sulle ulteriori piste pedagogiche nel secondo dopoguerra si rimanda a G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., pp. 167-236.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XI – n. 34

Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto

Work and popular education. A comparison between Pestalozzi and Kerschensteiner

PAOLO BERTULETTI

Both Pestalozzi and Kerschensteiner put work at the center of popular education, as they considered vocational training the solution to the "educational emergency" caused, respectively, by the first and the second Industrial revolution. The present study shows how this idea gradually became clearer, proceeding from the first Pestalozzi's insights to the theory of education developed a century later by Kerschensteiner

KEYWORDS: *POPULAR EDUCATION, VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING, THEORY OF EDUCATION, PESTALOZZI, KERSCHENSTEINER*

Le ragioni di un accostamento

Tra i pedagogisti che più hanno contribuito allo sviluppo dell'istruzione «popolare» vanno ricordati senza dubbio J. H. Pestalozzi e G. Kerschensteiner. Come è noto, Pestalozzi (1746-1827) – «il primo a concepire la grande idea dell'educazione del popolo»[1] – consacrò l'intera vita alla fondazione di scuole per bambini poveri e all'elaborazione di un metodo educativo che consentisse anche alle madri di umili condizioni di istruire i propri figli su basi pedagogicamente solide. Kerschensteiner (1854-1932) – riformatore delle scuole popolari e post-elementari di Monaco – istituì in quella città un efficiente modello di formazione professionale che anticipò di circa sessant'anni la nascita del sistema duale tedesco[2].

Se può apparire forse eccessivo definire Kerschesteiner il «Pestalozzi del suo tempo» – come fece Eduard Spranger idealizzando un po' la figura dell'amico-collega[3] – l'accostamento dei due non è affatto peregrino. Entrambi, infatti, furono instancabili riformatori scolastici mossi da un profondo amore per i giovani e dalla ferma convinzione che l'insegnamento libresco della scuola tradizionale «non offr[isse] alcun vantaggio al popolo in generale e in particolare alle sue classi inferiori»[4]. Essi appartenevano inoltre alla schiera dei pedagogisti «ascendenti», i quali, «partiti da un istinto d'educatori e da

ISSN: 2039-4039

un'esperienza personale […], via via [andarono] cercando [mediante] rettificazione di metodi, giustificazione d'esigenze, spiegazione e sistemazione sempre più logica e coerente […] una dottrina dell'educazione»[5]. Soprattutto – ed è ciò che qui interessa di più – sia l'uno che l'altro trovarono nella riforma in senso professionalizzante dell'istruzione popolare la soluzione ai problemi educativi provocati dalla rivoluzione industriale[6]. Pestalozzi ai problemi della prima, che sotto i suoi occhi stava sconvolgendo la vita contadina della svizzera ancora semi-feudale di fine '700; Kerschensteiner a quelli della seconda, che all'inizio del XX secolo aveva reso la Germania una grande potenza economica, ma aveva anche distrutto l'ordine sociale sul quale per secoli si erano basati i processi di tradizione culturale. Non è un caso, allora, se il pedagogista di Monaco volle richiamarsi allo spirito educativo dello zurighese quando presentò per la prima volta in pubblico il proprio «concetto di scuola di lavoro»[7].
In sintesi, questi due pedagogisti-riformatori, avendo compreso la valenza etica del lavoro manuale, trovarono nella formazione professionale il rimedio all'"emergenza educativa" che travagliava il loro secolo, attribuendo ad essa la duplice funzione di garantire, da un lato, l'integrazione sociale e, dall'altro, l'elevazione culturale delle masse. Nelle pagine che seguono vedremo come questa idea si chiarì progressivamente a procedere dalle prime intuizioni di Pestalozzi fino all'approfondimento teorico condotto circa un secolo dopo da Kerschensteiner.

Il lavoro nella scuola popolare di Pestalozzi

La preoccupazione economica e sociale della prima fase

Fin dall'esperienza di Neuhof (1769-1779) Pestalozzi mise il lavoro al centro delle proprie iniziative di istruzione popolare. Il riflesso letterario di quel suo primo progetto di scuola/azienda - fallimentare dal punto di vista economico e organizzativo, ma foriero di preziose intuizioni per la pedagogia - si trova nel romanzo pedagogico *Leonardo e Gertrude* (prima ed. del 1781), dove la scuola retta da Glüphi nel villaggio svizzero di Bonnal insegnava ai figli dei contadini a leggere, scrivere e fare di conto, ma anche i rudimenti dell'economia domestica, dell'agricoltura e della filatura.
Nella prima fase della sua attività e della sua riflessione, Pestalozzi attribuiva al lavoro scolastico una funzione prevalentemente sociale ed economica. Così nell'*Abbozzo di memoriale sul legame fra Istruzione professionale e educazione popolare* (1790), testo inviato dal pedagogista svizzero al conte Karl von Zinzendorf, all'epoca funzionario della corte asburgica sotto l'imperatore illuminato Leopoldo II, per perorare la causa dell'educazione popolare, intesa da Pestalozzi, appunto, come strumento per garantire il

ISSN: 2039-4039

benessere economico delle future generazioni e dello Stato. L'istruzione dei figli delle classi popolari, scriveva lo zurighese, avrebbe dovuto avere

> un fine molto ambizioso, perché bisogna dar loro la possibilità, in qualsiasi luogo essi abbiano a stabilirsi, senza beni, con le loro sole forze e grazie alla loro preparazione economica, non solo di trovare i mezzi per il proprio sostentamento, ma anche di istituire diversi tipi di industria là dove questi si trovano, mettendoli in contatto con altre persone, che vi siano meno preparate: e di fondarle e mantenerle in modo sicuro, con reciproco vantaggio, e modificando in modo favorevole le circostanze[8]

Per quanto Pestalozzi non vedesse alcun contrasto fra l'educazione scolastica e gli esercizi propedeutici al lavoro (in particolare quello della filatura domestica) – «io stesso ho costatato direttamente ed inequivocabilmente che in molti casi e anche con molti bambini è possibile esercitare insieme intelletto e memoria ed educare il sentimento, mentre lavorano e senza che smettano di occupare le mani»[9] – è evidente che la sua preoccupazione su questo fronte fosse anzitutto di natura sociale. Nel suo romanzo pedagogico lo spirito della sana educazione era incarnato dalla saggia Gertrude, che insegnava a filare non solo ai propri figli ma anche a quelli di Rudi, i quali avevano perso la madre e vivevano in un grave stato di trascuratezza. Ispirandosi al suo "metodo"[10] nella scuola di Bonnal Glüphi volle istruire in quest'arte tutti i bambini del paese, i quali, dopo aver acquisito le abilità richieste per svolgere tale attività, avrebbero avuto un mezzo ulteriore per guadagnarsi autonomamente da vivere, affrancandosi così dai vincoli oppressivi che ancora legavano i contadini svizzeri all'aristocrazia fondiaria[11]. Inoltre, imparando contemporaneamente a leggere, a scrivere e a contare, essi si preparavano ad affrontare una società che stava diventando sempre più complessa per effetto della prima industrializzazione: i contadini dovevano capire «che ai nostri tempi si è molto più esatti, che si deve stare molto più attenti a tutto, contar tutto, risparmiare molto e che ci voleva molto più ordine e riflessione se si sperava in una vecchiaia sana e serena, e se si voleva finire la vita soddisfatti per i propri figli com'era stato possibile anticamente, con un minor numero di persone, meno danaro e una vita più semplice»[12].
Sullo sfondo di questa premura educativa stava una visione pessimista della società di probabile ascendenza protestante: il demonio, per Pestalozzi, poteva tentare l'uomo anche attraverso gli istituti sociali nati a fin di bene; anzi tutti i dispositivi sociali per loro natura si opponevano dialetticamente alla realizzazione degli imperativi etici scritti nella coscienza dell'uomo[13], tanto che «nella condizione sociale come tale mi manca sia la purezza del mio istinto originario, sia quella della mia coscienza libera da ogni costrizione»[14]. Questo pessimismo era alimentato nell'animo dello zurighese dall'osservazione allarmata degli effetti sociali provocati dalla diffusione di stili di vita

ISSN: 2039-4039

consumistici anche all'interno degli strati sociali più umili, storicamente abituati a fondare il proprio benessere sulla parsimonia famigliare. La causa di tutto ciò era ricondotta da Pestalozzi alla maggior circolazione del denaro favorita dalla costruzione nelle campagne elvetiche delle prime industrie tessili[15]. Per altro verso, su questa idea influiva una concezione della natura umana tendenzialmente negativa, specie se raffrontata con quella dell'altro grande pensatore svizzero che si era occupato di educazione: Rousseau[16].
In questo senso, la disciplina imposta dal maestro Glüphi con il lavoro scolastico, un po' militaresca ma ispirata da un sincero amore per i discenti[17], appariva come la via migliore per raddrizzare il carattere dei giovani, coltivando temperanza e sano giudizio, molto più che il tradizionale insegnamento catechetico delle scuole domenicali, retorico e petulante[18]. La disciplina e la capacità di concentrazione acquisite in tal modo rappresentavano, infine, la base indispensabile per avviare gli scolari più grandi alla cura della casa (le femmine) e all'apprendistato di mestiere (i maschi), un percorso di affrancamento economico assai promettente per i figli dei braccianti agricoli sprovvisti di proprietà terriera, ma spesso considerato irraggiungibile da chi proveniva dal sottoproletariato rurale. Esemplificativi in questo senso sono agli accordi presi da Glüphi e l'orologiaio Enger[19], con il quale il maestro/soldato di Bonnal realizzò una sorta di alternanza scuola-lavoro: «il tenente promise all'orologiaio che avrebbe insegnato [agli scolari] tutto ciò che, nell'aritmetica e nel disegno, avrebbe potuto esser utile per il loro mestiere»[20].

Il lavoro nella Elementarbildung

Fu dopo l'incontro personale con Fichte (avvenuto nel 1794) e l'adesione più convinta ai fondamenti della etica kantiana, base teorica per affermare la superiorità della volontà sulla natura e i condizionamenti sociali – è la tesi del saggio antropologico *Indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano* (1797) – che Pestalozzi cominciò a considerare diversamente il problema del male[21]. Conseguentemente, passò in secondo piano anche l'apprezzamento del lavoro scolastico come attività moralizzatrice per i figli del popolo, pericolosamente esposti alle lusinghe di una società corrotta. La formazione professionale divenne allora una componente fondamentale di quell'*Elementarbildung* che Pestalozzi aveva cominciato ad elaborare negli anni di Burgdorf (1800-1804), sulla scorta delle prime "intuizioni" avute nella breve ma intensa esperienza di Stans (1799). In questa nuova prospettiva l'insegnamento, ora ricompreso alla luce di una teoria complessiva della formazione del fanciullo, «si compie solo armonizzandosi con la formazione professionale»[22]. La svolta si palesò nella prima opera

ISSN: 2039-4039

in cui Pestalozzi espose organicamente il suo metodo elementare: *Come Gertrude istruisce i suoi figli* (1801). Qui la formazione professionale si integra nell'educazione elementare, che non può trascurare di coltivare le abilità pratiche, il cui completo sviluppo procura all'uomo «l'intima soddisfazione di se stesso», giacché «il più terribile dono che un genio nemico abbia dato ad un secolo, [è] quello di conoscenze disgiunte dalle abilità pratiche». Infatti, «Pensare ed agire devono star tra loro nella stessa relazione che la sorgente e il ruscello, in modo che al cessare dell'uno cessi anche l'altro e viceversa»[23]. Il tema venne affrontato, in particolare, nella XII lettera di questo trattato epistolare laddove si parla dell'esercizio, fin dalla più tenera età, delle abilità pratiche funzionali alle esigenze della vita, ivi comprese quelle della futura professione[24].
Come è noto, per Pestalozzi il pieno sviluppo del fanciullo non poteva prescindere da quella dimensione della vita che egli chiamava «mano» (l'attività tecnica che trasforma il mondo) e che insieme al «cuore» (senso morale) e alla «mente» (sfera intellettuale) costituiva per il pensatore svizzero la persona nella sua integralità. Di conseguenza, la scuola doveva saper individuare le manifestazioni elementari delle abilità motorie per ampliarle progressivamente attraverso l'esercizio e portare gli scolari al raggiungimento della competenza tecnica globale indispensabile per agire nel mondo degli oggetti e del lavoro. Formazione professionale, dunque, come forma specifica di quella educazione pratica che Pestalozzi risolveva tramite la scomposizione meccanica – invero un po' esasperata – dei movimenti:

> L'educazione alle abilità fisiche [...] si fonda, come ogni educazione rivolta a creare un vasto e prefetto meccanismo, su di un A B C dell'arte, cioè su regole generali di attività pratica, seguendo le quali i fanciulli potrebbero essere guidati ad una serie di esercizi, che, procedendo da forme semplicissime di attività pratica a forme sempre più complesse, assicurassero ai fanciulli una facilità progressiva in ogni abilità pratica di cui avessero bisogno[25]

Certo, Pestalozzi era consapevole delle difficoltà che si sarebbero incontrate ad armonizzare due attività (istruzione elementare e formazione professionale) dirette a scopi non necessariamente coincidenti: «I progressi che questo compito richiede sono grandi, e il loro raggiungimento verrà dopo la mia morte»[26], probabilmente perché avvertiva la possibile contraddizione fra ciò che trovava la ragione del proprio sviluppo nella natura umana e ciò che invece era richiesto dalle circostanze casuali della vita:

> Pure io mi trovo dinanzi ad un problema assai più arduo di quello che io credo d'aver risolto, cioè: come può il fanciullo essere educato, tanto per rispetto alla sorte cui è destinato, quanto per rispetto alle condizioni e situazioni mutevoli della sua vita, in modo che egli possa compiere nel corso della sua esistenza con facilità, quasi seguendo una seconda natura, ciò che gli impongono la necessità e il dovere? […] Quale compito, o amico mio, quello di

ISSN: 2039-4039

> trasfondere nel figlio dell'uomo lo spirito della sua professione futura, come una seconda natura![27]

Il pedagogista svizzero diede una risposta definitiva a questi interrogativi in due articoli apparsi sul *Wochenschrift für Menschenbildung*, rispettivamente sul fascicolo del 1805 e su quello dell'annata successiva. All'epoca Pestalozzi aveva già avviato il suo istituto di Yverdon, che accoglieva bambini provenienti da famiglie abbienti. Da qui l'insoddisfazione dell'educatore di fronte all'impossibilità di realizzare il suo primo e mai dimenticato progetto: soccorrere e istruire gli ultimi. Per questo, negli articoli sopra citati egli rivolgeva un'accorata richiesta ai lettori, affinché contribuissero ad una raccolta fondi per istituire una scuola che educasse i bambini poveri di età compresa fra i 10 e 16 anni ai lavori domestici (le fanciulle) e alle professioni industriali (i fanciulli) secondo i principi del suo metodo elementare. Nel farlo egli spiegò in che senso la formazione lavorativa si potesse legare alla *Elementarbildung*.
Pestalozzi sosteneva che la trasformazione della facoltà artistica innata (*Kunstkraft*) in una vera e propria competenza tecnica, doveva connettersi armonicamente allo sviluppo del senso morale (*sittlicher Sinn*) e della facoltà intellettuale (*Denkkraft*):

> Noi abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà intellettuale sia diretta ai fabbisogni domestici e per gli stessi sia approfondita e potenziata. Abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà artistica sia stata garantita in tutte le sue ampie predisposizioni dalla facoltà intellettuale ed elevata dal senso morale. Abbiamo bisogno di un popolo, la cui facoltà di indagine e di pensiero sia stata fortificata dai lavori domestici, dallo sforzo e dall'attività abituale conforme ai buoni costumi[28]

Infatti, come lo zurighese aveva detto l'anno precedente

> Lo sviluppo elementare delle facoltà umane è per sua natura triplice. Esso è fisico [*körperlich*], etico [*sittlich*] e intellettuale [*geistlich*]. Tutte queste dimensioni stanno però tra loro in un'intima connessione; quanto più si lascia anche solo una delle facoltà svilupparsi da sola, tanto meno tale sviluppo unilaterale basta allo scopo e alla necessità della formazione umana. L'uomo si avvicina alla sua piena realizzazione solo attraverso la formazione armonica di tutte le sue facoltà[29]

In pratica, sosteneva Pestalozzi, l'esercizio delle abilità motorie utili per la pratica e per il lavoro esigeva lo sviluppo di tutte le dimensioni dell'uomo, a cui, del resto, contribuiva la stessa attività motoria. Allora, la formazione al lavoro (domestico o industriale), se intesa come occasione per sviluppare le abilità motorie – «Elementargymastik», ginnastica elementare[30] – poteva inserirsi a pieno titolo fra le attività educative[31]. Questa

ISSN: 2039-4039

funzionalizzazione dell'educazione motoria elementare all'esigenze del lavoro non doveva però compromettere lo sviluppo armonico del bambino:

> L'educazione elementare (*Elementarbildung*) per l'industria fa sì che la nobilitazione dell'uomo nella sua multilateralità diventi il fine della formazione industriale. Così, se normalmente pensiamo alla formazione professionale come attività finalizzata a farci guadagnare il pane anche a costo di sacrificare la nobilitazione della nostra natura, la formazione elementare per l'industria non conosce altro fine per arrivare a guadagnarsi il pane se non lo sviluppo complessivo di tutte le predisposizioni della nostra natura, dalla cui attivazione dipende la sua nobilitazione[32]

In altre parole, la formazione professionale non andava confusa con l'addestramento ad una o poche operazioni meccaniche: «l'arte, che risulta dalla convergenza di tutti questi sforzi, diventa qualcosa di totalmente diverso, se non ha il suo più alto fondamento nello sviluppo complessivo delle predisposizioni umane»[33].
Le modalità attuative di questa ginnastica elementare – non dissimile da quella proposta ai bambini provenienti dalle famiglie benestanti quanto a finalità ultime[34] ma anche nell'impostazione, giacché essa non doveva procedere a casaccio secondo le esigenze contingenti dei singoli mestieri, ma a partire dalle leggi generali dello sviluppo motorio[35] – ricordavano moltissimo quelle in uso nella scuola immaginaria di Bonnal descritta nel romanzo *Leonardo e Gertrude*, opera che Pestalozzi modificò nel corso del tempo man mano che si chiarivano i principi del proprio metodo. Quindi: esercizi intellettuali (calcolo, lettura, declamazione di poesie ecc) durante i lavori manuali, visti contemporaneamente come occasione per sviluppare abilità pratiche e per coltivare temperanza e coscienziosità.
Così facendo, Pestalozzi tornò alla sua intuizione originaria, ora arricchita da una nuova consapevolezza metodologica. In definitiva, egli riteneva necessario per ragioni economico-sociali integrare l'educazione dei bambini della scuola popolare con attività che potremmo definire di formazione professionale basate sul lavoro manuale (nella fattispecie, per i figli del sottoproletariato rurale, la filatura domestica). Per lo zurighese, però, non si trattava di sacrificare la formazione umana di questi giovani ad uno scopo utilitaristico: l'acquisizione di una tecnica che sarebbe potuta diventare fonte di guadagno per l'intera famiglia. Egli, infatti, era convinto che il lavoro manuale, se esercitato secondo i principi del proprio metodo pedagogico, costituisse un'ottima palestra per sviluppare le abilità motorie e il senso morale indispensabili per la formazione della persona nella sua integralità.
Questa spiegazione, che accostava in maniera ancora piuttosto estrinseca l'educazione dell'uomo alla pratica lavorativa, necessitava indubbiamente di un approfondimento. A

ISSN: 2039-4039

raccogliere questa sfida fu un altro grande riformatore della scuola popolare, il tedesco Georg Kerschensteiner. Benché ritenuto da alcuni contemporanei un "novello Pestalozzi"[36], Kerschensteiner fondò su basi completamente diverse l'idea di scuola del lavoro formulata in precedenza dallo svizzero, contribuendo in maniera decisiva a riscattare la formazione professionale destinata ai ceti popolari dalla posizione di inferiorità in cui l'aveva relegata la tradizione pedagogica. Le sue idee sul valore educativo del lavoro sconfessavano l'antica contrapposizione fra scuola popolare, storicamente considerata meno educativa perché indirizzata al lavoro, e scuola d'élite, orientata alla cultura disinteressata e quindi reputata migliore.

La pedagogia del lavoro di Kerschensteiner

La valenza educativa del lavoro manuale, oltre le ragioni economiche e sociali

Nell'anno 1900, ad un secolo esatto dall'apertura della scuola di Burgdorf, Kerschensteiner, all'epoca ispettore scolastico della città di Monaco, avviò nella capitale bavarese un'importante riforma dell'istruzione popolare. Richiamandosi esplicitamente allo spirito pestalozziano[37], egli pose il lavoro manuale al centro dell'attività didattica delle *Volksschulen* cittadine, nel frattempo divenute obbligatorie per i bambini bavaresi fino all'età di 13 anni.
Come già in Pestalozzi, questa scelta era giustificata in prima battuta da motivazioni di carattere economico e sociale. Per Kerschensteiner il sistematico svolgimento di attività manuali a scuola avrebbero aiutato gli scolari a sviluppare le abitudini mentali (rigore, coscienziosità ecc) e le competenze sociali (spirito di collaborazione e di servizio) indispensabili per svolgere successivamente una professione utile alla società. Al contrario, l'approccio libresco e gli insegnamenti astratti delle scuole del suo tempo non facevano altro che alimentare in molti ragazzini l'incongrua ambizione di passare alle scuole superiori, salvo poi condannarli ad un rapido fallimento, vista la scarsa attitudine della maggior parte di loro verso un tipo di formazione basato per lo più sullo studio teorico[38]. Il rischio non era solamente quello di ritardare l'ingresso nel mondo del lavoro di molti giovani che non potevano neppure contare sul mantenimento famigliare, ma anche la mancata formazione dei «tecnici intermedi», che si sarebbero potuti formare tramite l'apprendistato post-elementare e che le fabbriche tedesche cercavano disperatamente[39].
Eppure, il ragionamento di Kerschensteiner andava ben oltre queste considerazioni di natura economica. Tanto è vero che egli rimase fermamente convinto dell'importanza del lavoro manuale nei primi anni di scuola, anche quando, con l'entrata in vigore della

ISSN: 2039-4039

Costituzione di Weimar e l'abolizione delle scuole preparatorie per l'accesso agli studi secondari (1919), la *Volksschule* divenne scuola elementare unica destinata a tutti i bambini tedeschi, non più solo a quelli provenienti dalle classi popolari, i quali dopo l'istruzione elementare iniziavano subito a lavorare come garzoni oppure come apprendisti[40]. Alla base di questa sua convinzione stava la constatazione, fatta durante la propria esperienza di insegnante, che l'istruzione non poteva produrre apprendimento autentico, se non intercettava l'interesse spontaneo degli scolari. Secondo il pedagogista di Monaco, infatti, l'interesse costituiva la molla che spinge le persone a compiere lo sforzo spirituale necessario per mettere le forze cieche della vita animale a servizio degli imperativi valoriali scritti nella coscienza[41]. Ebbene, poiché i bambini nutrono interessi prevalentemente pratici, per Kerschensteiner la scuola elementare non poteva che basarsi su attività orientate a scopi concreti: il lavoro manuale, appunto. «Basta osservare l'intimo giubilo dei fanciulli delle nostre scuole, il loro ardente zelo, quando l'abituale lezione teorica termina e si aprono le porte delle aule di lavoro»[42], ovvero dei laboratori di falegnameria, metallurgia, cucina e giardinaggio che l'ispettore scolastico aveva introdotto nelle scuole di Monaco[43]. In questa prospettiva, il lavoro manuale non era semplicemente un'attività propedeutica all'avviamento professionale immediatamente successivo all'istruzione di base (benché, specie per gli scolari delle classi popolari, poteva servire anche a questo scopo), né una delle possibili modalità per praticare la «ginnastica elementare» utile allo sviluppo delle abilità motorie, come immaginato da Pestalozzi; più radicalmente il lavoro scolastico rappresentava l'unica attività che, conformemente alla «forma psichica» dei fanciulli per natura abituati «considerare le cose praticamente»[44], potesse avviare gli scolari sul cammino della propria formazione.

Nella terza edizione de *Il concetto di scuola di lavoro* (1925), anche per prendere le distanze da alcuni fraintendimenti della sua riforma della scuola popolare, Kerschensteiner cercò di spiegare meglio in che senso il lavoro manuale potesse favorire una formazione autentica. Ogni lavoro, sia manuale sia intellettuale, per il pedagogista era formativo in quanto esigeva una «disciplina dell'oggettività»[45], ossia quella disciplina imposta dagli oggetti culturali adoperati per raggiungere gli scopi del proprio lavoro (la tecnica usata dal falegname per costruire un tavolo, la lingua studiata dal filologo per tradurre un testo antico ecc). Anche Kerschensteiner – come Pestalozzi – attribuiva alla disciplina lavorativa una funzione "moralizzatrice", solo che la rivalutava alla luce della teoria neokantiana dei valori e della cultura.

Per il pedagogista di Monaco gli oggetti culturali recavano l'impronta del soggetto (individuale o collettivo) che li aveva prodotti, allorché questi aveva cercato di conformare i propri comportamenti o la realtà esterna ai valori universali di giustizia,

ISSN: 2039-4039

bellezza, verità e santità. Chi nel cimento lavorativo utilizzava e sapeva comprendere (*verstehen*) il significato profondo di tali oggetti, riviveva diltheyanamente (*erleben*) gli atti spirituali che li avevano generati[46]. In questo «sforzo spirituale» si giocava, appunto, il processo trasformativo della *Bildung*, descritto nell'opera sistematica della maturità (*Theorie der Bildung*, 1926), nella sua triplice dimensione di: sviluppo delle abilità necessarie per l'utilizzo degli strumenti culturali (lato formale della formazione)[47], conseguente preparazione all'esercizio della professione che si serve di tali strumenti (lato teleologico)[48] e adesione sempre più piena ai valori assoluti di cui gli oggetti culturali altro non sono che l'incarnazione storica (lato assiologico)[49]. Quest'ultimo passaggio, culmine dell'intero processo formativo, si sarebbe realizzato quando il singolo avrebbe cominciato a subordinare ciò che vale soggettivamente a ciò che vale in universale. Per tornare all'esempio sopra citato, si può dire, parafrasando Kerschensteiner, che un falegname si dimostra un professionista e, più in generale, un uomo veramente formato, quando non si accontenta di fabbricare tavoli che abbiano soltanto i requisiti minimi per essere venduti, o addirittura che li abbiano solo in apparenza – in questo caso il frutto del suo lavoro avrebbe soltanto un valore soggettivo come possibile fonte di guadagno – ma, al contrario, quando applica la propria tecnica con il massimo rigore possibile, affinché il proprio lavoro rispecchi un ideale di bellezza, esattezza geometrica, giusto prezzo ecc apprezzabili da chiunque, cioè universali[50].

Sebbene Kerschensteiner offrisse una spiegazione piuttosto naturalistica della dinamica psicologica che accompagnava la formazione in senso assiologico – «Ogni lotta della volontà seriamente condotta ci rende più forti per l'eventualità di altre lotte» per la realizzazione dei valori; essa lascia «nell'anima un "engramma", un segno, una disposizione, una traccia: tale traccia diviene, in tutti i casi futuri di genere simile, di nuovo efficace»[51] – egli vedeva in questo processo qualcosa di più di un mero rafforzamento per effetto della ripetizione. L'incontro con i valori mediati dagli oggetti culturali elevava «la temperatura della vita di coscienza liberandone il potenziale»[52]. In altre parole – così pare si possano interpretare le sue parole – tale incontro abilitava la volontà a desiderare con maggior intensità la realizzazione dei valori stessi.

Qui emerge una visione positiva (e molto neokantiana) della cultura e della società, che di quest'ultima veicola i contenuti. Anche sotto questo spetto Kerschensteiner si distingueva da Pestalozzi, il quale – come abbiamo visto – aveva una visione tendenzialmente pessimista della società. Per il tedesco, buona non era soltanto la natura umana (nella coscienza di ciascuno sono scolpiti i valori assoluti)[53], ma anche la cultura. Infatti, la disciplina spirituale che abilitava i singoli, tramite il lavoro, a vivere secondo i valori era guidata secondo lui dalle oggettivazioni culturali (saperi, artefatti, norme, usi e costumi) custodite dalla comunità sociale di appartenenza.

ISSN: 2039-4039

Non solo. Anche in un'altra accezione, per riferimento proprio al lavoro scolastico, Kerschensteiner sottolineava la dimensione "sociale" del processo formativo. Per il pedagogista di Monaco l'introduzione del lavoro manuale nella *Volksschule* avrebbe consentito il superamento dell'impostazione "individualista" dell'apprendimento scolastico tradizionale, favorendo l'organizzazione della didattica in attività cooperative (un altro elemento assente nella proposta di Pestalozzi). Nel gruppo di lavoro – sosteneva Kerschensteiner – lo scolaro poteva imparare cosa significasse mettersi al servizio della causa comune: anche quando vi entrava sospinto da motivi egoistici, nel corso dell'attività, per una sorta di «benedizione del lavoro comune», i suoi interessi egocentrici si sarebbero orientati verso fini eterocentrici. In sostanza, egli si sarebbe accorto che lavorare per il bene del gruppo rappresentava il massimo bene anche per sé[54]. Era dunque nelle comunità di lavoro che il singolo imparava a sottomettere la ricerca di ciò che vale solo per se stessi al perseguimento di ciò che vale intersoggettivamente. In questo senso, come intuito fin dalla sua prima pubblicazione (*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 1901), il pedagogista di Monaco considerava il lavoro cooperativo svolto a scuola come una "palestra" per l'educazione civica dei giovani. Per giunta – ed è questo ciò che conta di più per l'educazione – tale disposizione d'animo avrebbe plasmato la coscienza, depurandola poco alla volta da ogni scoria di egocentrismo fino ad abilitarla a volere ciò che vale in universale (i valori assoluti)[55].
Educati in questo modo, i giovani tedeschi avrebbero trovato nella propria professione non solo il mezzo per garantirsi un sostentamento, o per tutelare gli interessi corporativi della propria categoria, ma soprattutto per servire lo Stato etico, inteso da Kerschensteiner non tanto come lo Stato storicamente dato, bensì come il garante ideale dei beni culturali in cui si oggettivano i valori universali[56]. Questa concezione del rapporto fra individuo e società, oggi senz'altro superata, coglie purtuttavia un elemento di verità: l'accesso ai valori assoluti è possibile solo attraverso i beni culturali raccomandati dalla comunità di appartenenza; l'idea che la persona possa trovare individualisticamente le forme concrete del proprio perfezionamento è velleitaria[57].

La scuola di completamento per apprendisti e la dignità della formazione professionale

La consapevolezza dell'importanza per il processo formativo dell'interesse, da un lato, e del lavoro come metodo, dall'altro, spinsero Kerschensteiner a riformare anche il segmento post-elementare della scuola popolare, ossia le scuole di completamento (*Fortbilungsschulen*) destinate a quei giovani che, terminata la *Volksschule*, andavano subito a lavorare.

ISSN: 2039-4039

Appena nominato ispettore scolastico di Monaco, il nostro si accorse che le *Fortbilungsschulen* della sua città, obbligatorie uno o due giorni a settimana fino all'età di 16 anni, si limitavano ad impartire un insegnamento astratto, sganciato dalla concreta esperienza lavorativa degli studenti. Spesso e volentieri questi ragazzi, per lo più assunti come apprendisti nelle botteghe artigiane (erano falegnami, parrucchieri, pasticcieri ecc) oppure in fabbrica, disertavano le lezioni, ritenute inutili da loro e dai datori di lavoro, pur di continuare a lavorare[58]. In molti casi, l'insegnamento si limitava semplicemente a integrare una lacunosa istruzione elementare[59].
Ebbene, ribaltando questa impostazione – basata sulla implicita convinzione che la formazione degli studenti-lavoratori dovesse "recuperare" le nozioni basilari di cultura generale che essi, "distratti" dal lavoro, non avevano ancora assimilato – Kerschensteiner volle imperniare l'attività didattica di queste scuole sul lavoro. Dopo aver raggruppato le classi degli scolari per categoria professionale e aver coinvolto nell'insegnamento e nella progettazione didattica i rappresentanti delle associazioni di mestiere, egli stabilì che le discipline insegnate nelle *Fortbildungsschulen* si raccordassero con la concreta esperienza lavorativa degli studenti[60]. L'offerta formativa professionalizzante – ora non più solo "integrativa" – delle scuole complementari diveniva così l'«esca» per attirare e mobilitare le forze volitive e cognitive degli studenti, assai interessati ad accrescere la propria perizia professionale, molto meno a seguire lezioni avulse dalle proprie occupazioni quotidiane[61].
L'idea di Kerschensteiner non era quella di sacrificare i saperi della cultura "dotta" a vantaggio della pratica, ma al contrario di valorizzarli, rendendoli significativi agli occhi degli studenti in quanto collegati ai problemi concreti del lavoro. Come osservato da Sergej Hessen, profondo conoscitore della pedagogia kerschensteineriana, le *Fortbildunungsschulen* riformate dall'ispettore scolastico di Monaco miravano «ad accrescere le cognizioni e le abilità tecniche legate con la professione, allo scopo di illuminare il lavoro d'officina del giovane e di approfondirlo e perfezionarlo». In tal modo il lavoro cessava di esser una pratica meccanica, imposta da regole

> la cui giustificazione [era] ignota all'apprendista. Codeste regole si lega[va]no con le notizie tecniche, e queste, con le notizie dei corrispondenti settori della scienza e del sapere: con la fisica, la chimica, la matematica, la teoria del disegno […] La tecnica del lavoro e la conoscenza del materiale trapassa[va]no gradualmente alle scienze naturali, da cui [traevano] le loro basi e la loro possibilità di perfezionarsi; il calcolo trapassa[va] nella matematica, il disegno professionale in quello geometrico e nella geometria, mentre la storia di quel dato artigianato introduce[va] senz'altro lo scolaro nello studio della storia[62]

ISSN: 2039-4039

In altre parole, Kerschensteiner pretese che nelle sue scuole «al centro [fosse] messo il ragazzo con tutte le sue conoscenze pratiche ed ogni lezione procede[sse] dall'officina e vi ritorna[sse]»[63], onorando quel principio pedagogico che in Italia alcuni studiosi hanno recentemente definito dell'«alternanza formativa»[64]. Intrecciandosi allo studio, facendosi cioè "pensoso", carico di riflessione, il lavoro avrebbe assunto così il rigore richiesto non solo per acquisire le abilità necessarie all'esercizio competente della professione (lato formale e teleologico della formazione), ma anche per aderire sempre più compiutamente ai valori assoluti iscritti negli strumenti culturali utilizzati nel proprio mestiere o, più in generale, nella vita (lato assiologico della formazione).
Nonostante ciò, la riduzione delle lezioni d'aula che la riforma avviata a Monaco da Kerschensteiner comportava – l'ispettore aveva preteso che alcuni processi lavorativi fossero portati dentro l'officina scolastica, affinché diventassero oggetto di una riflessione sistematica guidata dagli insegnanti – sollevò forti critiche[65]. Il timore era quello di sottrarre troppo tempo all'istruzione di giovani che già trascorrevano buona della settimana in bottega o in fabbrica, avendo quindi nelle poche ore di scuola obbligatoria l'unica occasione per ricevere un'infarinatura di cultura generale; il rischio che si paventava era di limitare la loro formazione all'orizzonte angusto della professione. Ma questo era proprio il luogo comune che il nostro pedagogista contestava. Chi si forma in un mestiere particolare – sosteneva – mentre si appropria degli strumenti culturali tipici del campo specifico in cui opera, matura anche il desiderio di ampliare il proprio sapere verso gli svariati ambiti che a quel preciso campo si ricollegano: «L'intensiva rielaborazione in un campo particolare non solo accende l'intima esigenza, ma accresce anche la forza spirituale per affrontare problemi sempre più ampi»[66]. In un'opera del 1917 (*Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*), Kerschensteiner spiegava questa dinamica ipotizzando l'esistenza di una legge psicologica universale: «Quanto più profondamente si scava, tanto più spontaneamente si giunge alla sfera di altri ambiti lavoro, a seconda delle nostre capacità. Questo è appunto l'unico modo sensato di concepire il cammino verso la cultura generale»[67]. Se un interesse (anche pratico) è autentico, se si basa cioè sulle inclinazioni personali, esso alimenta uno studio così profondo e intenso che difficilmente non fa sbocciare nuove inclinazioni verso ambiti culturali diversi da quelli verso cui inizialmente ci si rivolgeva.
Come si può notare, tale "ramificazione dell'interesse" non si basava semplicemente sull'affinità o l'analogia fra il sapere acquisito nel proprio ambito e i saperi appartenenti agli altri campi della cultura, ma sulla nascita di nuove inclinazioni, quindi sulla trasformazione dell'individuo propiziata dal cimento concreto con i problemi particolari del lavoro. La scoperta di questa dinamica psicologica, unita alla convinzione del carattere formativo del lavoro (anche manuale), consentiva al pedagogista tedesco di

ISSN: 2039-4039

affermare il pieno valore educativo della formazione professione: «porta d'ingresso alla formazione dell'uomo in generale»[68]. Egli poté così riscattare la formazione professionale dall'opinione diffusa che la relegava su un gradino inferiore rispetto ai percorsi di istruzione secondaria di tipo generalista, in primis il *Gymnasium* umanista. Per Kerschensteiner – come si è visto – anche la formazione professionale, se coltivata mediante un'applicazione rigorosa e riflessiva del lavoro, avrebbe consentito di nobilitare l'uomo avvicinandolo ai valori universali. Non solo, se animata da un'autentica passione per la propria occupazione, avrebbe addirittura propiziato un ampliamento degli interessi culturali ben oltre i confini del mestiere esercitato. In questa prospettiva «l'umanesimo si dilata»[69] fino a comprendere tutti i saperi professionali specifici: la *Bildung* non poteva più limitarsi alla coltivazione di sé attraverso il patrimonio dei beni storico-letterari raccomandati dalla tradizione neoumanista (quella a cui si ispirava la scuola libresca tradizionale e lo stesso *Gymnasium*)[70], ma doveva abbracciare anche la formazione professionale. Nessuna differenza di rango, dunque, fra i percorsi secondari generalisti (umanisti o tecnico-scientifici) e quelli professionalizzanti, ma solo una distinzione in vista delle varie funzioni lavorative assegnate a ciascuno in ragione delle sue inclinazioni personali; inclinazioni che la scuola non poteva permettersi di trascurare in ragione dell'«assioma fondamentale del processo formativo»[71]: un oggetto culturale forma l'uomo, solo se risponde alle sue inclinazioni profonde. In tale senso Kerschensteiner si inseriva a pieno titolo nella tradizione romantica tedesca d'ascendenza goethiana, che esaltava la professione civile come spazio formativo per l'uomo in aperto contrasto con la visione humboldtiana di *Bildung*, intesa come cultura professionalmente a-specifica[72].

Conclusioni

Il concetto di istruzione «popolare» evoca un dualismo sociale (popolo vs. élite) oggi inaccettabile[73]. Del resto, né Pestalozzi né Kerschensteiner, fra i più importanti riformatori di questa istituzione, erano scandalizzati dal fatto che i figli delle famiglie povere frequentassero istituti differenti e separati, le scuole popolari appunto, da quelli riservati ai giovani provenienti dalle classi agiate[74]. Perché allora riproporre questi autori, visto che oggi - giustamente - si guarda all'istruzione come al principale strumento per l'emancipazione e la mobilità sociale dei singoli?
Questa breve indagine vuole mostrare come gli sforzi compiuti da Pestalozzi e Kerschensteiner per migliorare l'educazione popolare, pur muovendo da una concezione della società che in un certo senso presupponeva il dualismo fra scuola popolare e scuola d'élite, abbiano contribuito in maniera decisiva al chiarimento delle ragioni pedagogiche che rendono infondata proprio quella contrapposizione. Questo è il frutto sorprendente

ISSN: 2039-4039

della pedagogia del lavoro prodotta in area tedesca all'inizio del secolo scorso, la quale, nata dall'interesse filantropico per i figli del popolo, partendo dalle intuizioni ancora parziali di Pestalozzi, giunse, con la teoria educativa elaborata da Kerschensteiner (ma anche da altri, come A. Fischer ed E. Spranger), alla scoperta della piena dignità formativa del lavoro, anche manuale, e dunque al definitivo superamento dell'antica separazione fra cultura cosiddetta popolare, basata sulle arti e i mestieri, e cultura "dotta", basata sugli studi umanistici e le arti liberali. Su questo fronte, come abbiamo visto, il salto di qualità teorico compiuto da Kerschenstiner rispetto a Pestalozzi fu notevole[75]: con il pedagogista tedesco, infatti, dal generico apprezzamento per la funzione moralizzatrice del lavoro si passò al suo inquadramento dentro un'etica filosofica (di stampo neokantiano); dall'attenzione per la sua dimensione psicologico-soggettiva, alla scoperta del suo lato culturale-oggettivo.

Uno sguardo sociologicamente istruito sui problemi del lavoro industriale ci impedisce di assumere in toto questa dottrina, ma lo stimolo che essa fornisce resta pur sempre valido per ripensare il nostro malandato sistema formativo. In Italia esso si fonda ancora oggi sulla priorità indiscussa della cosiddetta "cultura generale"; così, la scuola, mescolando fin dai primi anni di studio il legittimo ossequio per la *scholé* con l'aristocratico disprezzo per i mestieri tecnico-pratici – per nulla banali e spesso ben pagati visto l'estremo bisogno che ne hanno le imprese – mentre illude gli studenti con il miraggio di improbabili carriere da dirigenti o intellettuali, consegna di fatto i giovani al triste destino di «classe disagiata»[76], precaria, sotto-occupata o addirittura scoraggiata[77]. È questo uno dei grandi paradossi della «società signorile di massa», peculiare condizione in cui si troverebbe il nostro Paese da qualche decennio[78]. Potrà una rinnovata pedagogia del lavoro salvarlo da questa deriva?

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

[1] E. Spranger, *Le forma del pensiero di Pestalozzi*, in Th. Litt - E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, Armando Armando, Roma 1961. p. 119.

[2] L'autore italiano più informato sulla riforma delle scuole di completamento attuata a Monaco da Kerschensteiner rimane G. Gaspari, *Educazione e lavoro in Kerschensteiner. La scuola tedesca nell'ultimo cinquantennio*, La Nuova Italia, Firenze 1940, spec. pp. 57-146. Sull'argomento si può vedere anche: L. Lumbelli, *Georg Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966, spec. pp.128-142.

[3] Cfr. Ph. Gonon, *Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit - eine heroologische Betrachtung* in J. Oelkers - F. Osterwalder (eds.), *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Beltz, Weinheim - Basel 1995, p. 333.

ISSN: 2039-4039

[4] J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, (prima edizione 1801), trad. it. di A. Banfi, La Nuova Italia, Perugia - Venezia 1929, p. 76.
[5] G. Calò, *Kerschenstiener e la scuola del lavoro* in AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della scuola*, 71-106 (1940), pp. 71-72. Ma è la stessa cosa che disse Kerschensteiner di Pestalozzi (Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, p. 195).
[6] Ph. Gonon, *Zur Legitimität beruflicher Bildung – Pestalozzi und Kerschensteiner als pädagogische Vordenker arbeitsbezogener Lern- und Integrationsprozesse* in B. Siecke - D. Heisler (eds.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert*, Eusl, Paderborn 2011, p. 362.
[7] Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro,* Calò G. - Calò Puccinelli L. (ed.), trad. it. della sesta edizione tedesca ampliata del 1925 (prima edizione del 1912), R. Bemporad & F.o, Firenze 1935, pp. 26-27. Pare addirittura che Kerschensteiner avesse appeso nel suo ufficio presso l'ispettorato scolastico di Monaco, oltre al ritratto di Bismark, quello di Pestalozzi (cfr. Ph. Gonon, *Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit*, op. cit., p. 317).
[8] J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Abbozzo di memoriale sul legame fra istruzione professionale e educazione professionale (al conte e Karl Johann Christian von Zinzendorf)*, orig. ted. 1790, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, pp. 175-176.
[9] J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Abbozzo di memoriale*, op. cit., p. 178.
[10] Durante i lavori di filatura al tavolo i bambini eseguivano esercizi per lo sviluppo intellettivo, come: contare, misurare, declamare poesie ecc.
[11] J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Leonardo e Gertrude*, prima ed. ted. 1781, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, p. 110-111.
[12] *Ibi*, p. 163.
[13] Cfr. Th. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in Th. Litt - E. Spranger (eds.), *Enrico Pestalozzi*, Armando Armando, Roma 1961, p. 47ss.
[14] J. H. Pestalozzi, *Scritti sccelti*, *Mie indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano*, orig. ted. 1797, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, p. 203.
[15] Cfr. *Memorabilit über Tuchhandel und Baumwollenindustrie im Kanton Bern* (1789) citata in J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, a cura di E. Becchi, Utet, Torino 1970, nota 17, p. 121. I vizi e la dissolutezza che in *Leonardo e Gertrude* si propagano a Bonnal sotto il governo del malvagio podestà Hummel ne sono la plastica raffigurazione in forma romanzata (cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp. 114-125).
[16] Cfr. A. Potestio, *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, «Formazione, lavoro, persona», 21 (2017), pp. 103-104.
[17] Come quella imposta nella scuola di Bonnal da Glüphi, ex soldato dal contegno severo e schietto, capace di scrutare tutto con i suoi «occhi di falco», ma anche di amorevoli premure nei confronti dei suoi scolari, forse immagine di quello che lo stesso Pestalozzi avrebbe voluto essere a Neuhof.
[18] Vedi confronto fra Glüphi e il parroco di Bonnal sempre in Leonardo e Gertrude (cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp.146-148).
[19] Cfr. J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, *Leonardo e Gertrude*, op. cit., pp.159-161.
[20] *Ibi*, p. 160. Analogo discorso si può fare per il tirocinio svolto presso un'anziana del paese dalle ragazzine desiderose di imparare a curare l'orto e il giardino (*Ibi*, pp. 161-162).
[21] Così Egle Becchi in J. H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, op. cit.
[22] J. H. Pestalozzi, *Lettera a Stapfer*, citata in F. Schorer, *Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschenstiner*, Bitterli, Bern 1957, p. 158. Philipp Albert Stapfer, ministro dell'arte e della scienze durante il periodo della Repubblica Elvetica, poi abasciatore svizzero a Parigi presso la corte di Napoleone, appoggiò le iniziative di Pestalozzi nel periodo di Stans e Burgdorf.
[23] J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, op. cit., pp. 178.180.
[24] Cfr. *Ibi*, pp. 177-185 (spec. p. 183).
[25] *Ibi*, p. 181.
[26] J. H. Pestalozzi, *Lettera a Stapfer*, op. cit., p. 158.
[27] J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, op. cit., pp. 184.185.
[28] Traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, in Id, *Über Volksbildung und Industrie - Zweck und Plan Armenerziehungsanstalt*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1964 (1807), pp. 11-12.
[29] Traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, in Id, *Über Volksbildung und Industrie. Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, 1964 (1805), p. 31.

ISSN: 2039-4039

[30] Sul concetto olistico di «ginnastica elementare», non riducibile al mero addestramento ginnico finalizzato al raggiungimento di determinate performance motorie, si può vedere su questa stessa rivista: E. Isidori, *Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, «Formazione Lavoro Persona», 21 (2017), pp. 77-89.
[31] Cfr. J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, in Id, *Über Volksbildung und Industrie - Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 12.
[32] Traduzione mia di J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, op. cit., p. 13. Ancora: «Non si tratta di fare in modo che i bambini poveri guadagnino solamente il pane. […] Certo che devono guadagnarsi il pane, ma non soltanto quello; essi devono poterselo guadagnare ugualmente in qualità di uomini saldamente formati dal punto di vista intellettuale ed etico. Intelligenza e cuore devono essere il fondamento delle forze, che sono poste nelle loro mani e nelle loro braccia» (traduzione mia di: J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 34)
[33] Traduzione mia di J. H. Pestalozzi, *Über Volksbildung und Industrie*, op. cit., p. 14.
[34] Cfr. J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 30.
[35] Nelle scuole per i poveri «i bambini devono apprendere l'arte non dall'esercizio casuale delle abilità professionali, ma dalla loro stessa natura […] La formazione della competenza manuale (*Kunstkraft*), come la formazione dell'intelletto, ha una base pura, indipendente da tutte le singole discipline. Essa procede dallo sforzo della natura umana di portare la facoltà sensibili del corpo in armonia con le facoltà sviluppate dell'intelletto (*Geistes*) e dell'intimo innalzamento morale (*Herz*)» (trad. mia da J. H. Pestalozzi, *Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt*, op. cit., p. 43).
[36] Cfr. nota 3.
[37] Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro, Avvertenza alla prima edizione*, R. Bemporad & F.o, Firenze 1935, p. XXXI, ma anche pp. 26-27.
[38] Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, Oldenburg, München, 1954[7] (1907), p. 285; Id., *Das einheitliche deutsche Schulsystem. Seine Erziehungsaufgaben*, Teubner, Leipzig - Berlin, 1922, p. 34.
[39] Cfr. G. Kerschensteiner, *Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern*, Karl Gerber, München 1901, p. 4.
[40] Cfr. G. Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem*, op. cit., p. VII.
[41] Kerschensteiner elaborò una teoria dell'educazione basandosi sulla dottrina neokantiana dei valori di Windelband, Rickert e Natorp (cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 109). Il pedagogista di Monaco dichiara il suo debito nei confronti dei filosofi neokantiani nella sua autobiografia (cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Meiner, Leipzig 1926, p. 32). Sull'inquadramento del suo pensiero nel contesto filosofico tedesco contemporaneo, può essere ancora utile la lettura di A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca* in «Levana», 5 (1925), pp. 411-412.
[42] G. Kerschensteiener, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, M. Laeng (ed.), La Scuola, Brescia 1961, p. 39.
[43] G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 28.
[44] *Ibi*, p. 86.
[45] *Ibi*, p. 33.
[46] Comprendere (*verstehen*) un fatto storico o un oggetto culturale significa per Dilthey inserirsi nella vita di coscienza (*Erleben*) dell'autore, grazie ad una capacità empatica non riconducibile ad operazioni logiche. Ciò consente, appunto, di rivivere la sua esperienza, aprendo possibilità di vita per il fruitore che prima non esistevano. Il filosofo tedesco presentò compiutamente questa sua dottrina nel saggio *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* del 1910, poi raccolto nel volume VII dei *Gesammelte Schriften*, e pubblicato in italiano nel volume curato da Pietro Chiodi: W. Dilthey, *Scritti filosofici (1905-1911)*, UTET, Torino 2004, pp.155-211. Kerschensteiner mutava verosimilmente queste concettualità dagli ultimi discepoli di Dilthey, Th. Litt ed E. Spranger.
[47] Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, pp. 106ss.
[48] Cfr. *Ibi,* pp. 184ss.
[49] Cfr. *Ibi*, pp. 57ss.
[50] Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., pp. 35-47.
[51] *Ibi*, p. 51.
[52] Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1929[4] (1912), p. 48.
[53] Cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), op. cit., p. 22.
[54] Cfr. G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, op. cit., pp. 277-280.
[55] Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 8.
[56] Cfr. *Ibi*, pp. 13ss.

ISSN: 2039-4039

[57] Su questo tema Kerschensteiner riprendeva le riflessioni di Natorp: cfr. P. Natorp, *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali,* Suana Edizioni, Bari 1977 (trad. italiana della seconda edizione tedesca del 1902; prima edizione orig. del 1899), p. 96.
[58] Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 127.
[59] Cfr. *Ibi*, pp. 42-43.
[60] Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 126.
[61] Cfr. G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Oldenbourg, München 1953[8] (1917), p. 114.
[62] S. Hessen, *La scuola integrativa professionale come scuola obbligatoria di terzo grado* in Id., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando Armando, Roma, 1983[14] (orig. ted. 1939), p. 200.
[63] Trad. mia: G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 113.
[64] Cfr. G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni* in Id., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, dove si dice che una scuola ispirata al principio dell'«alternanza formativa» dovrebbe «partire dalle concrete esperienze di apprendimento non formali, informali e occasionali incontrate dai giovani […] per promuovere intenzionalmente un insegnamento durante il quale gli studenti siano aiutati ad impadronirsi in maniera critica e progressivamente sistematizzata delle conoscenze presenti in maniera implicita o esplicita in tali esperienze, secondo i canoni metodologici ed epistemologici formali riconosciuti dalle comunità scientifiche» (p. 82). Più recentemente A. Potestio ha raccolto in un prezioso volume vari testi della tradizione filosofica occidentale che ribadiscono, seppur con categorie differenti, questo principio, il quale – come afferma lo studioso – non solo corrisponde all'evidenza fenomenologia, ma riflette anche lo statuto epistemologico della pedagogia stessa (A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020).
[65] Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 32.
[66] Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, op. cit., p. 285.
[67] Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*, op. cit., p. 120.
[68] Trad. mia di G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 48.
[69] M. Laeng, *Premessa* in G. Kerschensteiner, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, op. cit., p. XVI.
[70] Sul neoumanesimo tedesco si può vedere M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997[2], spec. pp. 57-139.
[71] È il titolo della già citata opera *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* uscita nel 1917 e molto discussa fra i pedagogisti tedeschi dell'epoca.
[72] Cfr. A. Negri, *Filosofia del lavoro*, vol. III, Marzorati, Milano 1981, pp. 445 ss.
[73] Cfr. E. Damiano, *Introduzione* in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorio Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 14-15.
[74] Se Kerschesteiner rimproverava a Pestalozzi di avere una concezione troppo statica dei ceti sociali (cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., p. 24), lui stesso fu accusato di classismo piccolo-borghese, soprattutto dopo la Seconda Guerra Mondiale (così, in Italia, per es: G. Pagliazzi, *Kerschensteiner*, ODCU, Bologna 1953 e L. Lumbelli, *Georg Kerschensteiner*, op. cit., 1966). Entrambi avevano senz'altro una visione nostalgicamente corporativa delle professioni.
[75] Non a caso Kerschensteiner apprezzava Pestalozzi più come educatore (cfr. G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Oldenbourg, München 1949[4] (1921), p. 42), che non come teorico dell'educazione: «Voglia lo spirito di Pestalozzi vivere in colui che desidera servire il sacro compito dell'educazione» (G. Kerschensteiner, *Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis* in A. Buchenau - E. Spranger - H. Stettbacher H. (eds.), *Pestalozzi-Studien*, Walter de Gruyter & Co, Berlin - Leipzig 1932, p. 14).
[76] È il termine coniato da R. A. Ventura, *Teoria della classe disagiata*, Minimum Fax, Milano 2017.
[77] Questo è il risultato della «malìa intellettuale» che affligge il nostro sistema scolastico secondo G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 103ss.
[78] Cfr. L. Ricolfi, *La società signorile di massa*, La nave di Teseo, Milano 2019.

ISSN: 2039-4039

RECENSIONI

F. Cambi, *Scuola e Cittadinanza. Per la formazione etico – politica dei giovani,* Studium Edizioni, Roma 2021, pp. 81

Con il suo nuovo saggio Franco Cambi, già ordinario di pedagogia generale presso l'Università di Firenze, si interroga su uno dei temi tornati ultimamente più in voga, sia nell'opinione pubblica sia in ambito accademico: l'educazione alla cittadinanza. L'opera si articola in otto brevi capitoli, che formano un percorso chiaro e preciso volto ad individuare temi, problematiche e valide soluzioni per costruire un'educazione alla cittadinanza in grado di formare nelle giovani generazioni una coscienza politica "critica, argomentativa e dialogica" (p. 8). È proprio questo lo scopo che l'autore si pone nella premessa del saggio indirizzato agli insegnanti, prima elencando le tematiche più rilevanti dell'educazione civica e i principi che questa deve seguire, per poi concentrarsi sulla l. n. 92/2019 e sul ruolo nevralgico della scuola come "agenzia fondamentale" e "tutrice di un impegno costante" in questi ambiti. Come rileva l'autore, l'epidemia da Covid-19 ha modificato la rilevanza che la scuola ricopre nella quotidianità degli studenti, ma nonostante questo, la promulgazione della l. n. 92/2019 impone una riflessione sui contenuti e i metodi con cui insegnare e trasmettere i valori e i principi civici e democratici che oggi, grazie alle 33 ore annuali e alla trasversalità dell'insegnamento, godono di uno spazio più centrale ed incisivo nel curriculum scolastico. Ma su cosa deve soffermarsi l'educazione civica? Quali sono questi valori da trasmettere, quali gli obiettivi che si deve prefissare? Cambi li individua in un ordine logico e ben stabilito, che parte dal concetto di cittadinanza e dalla rilevanza dell'Unione Europea e dei suoi valori fondanti, per poi passare alla centralità della Costituzione italiana e all'attualissimo problema ecologico e ambientale (2 dei pilastri dell'educazione civica individuata dalla legge in vigore, insieme alla cittadinanza digitale) e alla formazione del pensiero critico dei giovani cittadini. Nel trattare di questi temi, però, non si dimentica di soffermarsi su alcuni dei problemi che i giovani si trovano ad affrontare nell'intento di formare la loro coscienza politica e di diventare cittadini partecipi e responsabili: tra questi, Cambi rileva la difficoltà nell'inquadrare la scena politica attuale e la manipolazione delle informazioni - la disinformazione – che rendono ancora più impervia la via per la costruzione di un'opinione personale e la coltivazione di un'idea matura di cittadinanza. Oscillando, quindi, tra la sfera pubblica dell'educazione alla cittadinanza e quella più personale che si incentra sulla formazione della coscienza di ognuno, Cambi sottolinea il ruolo cardine che ricopre la scuola in questo percorso, promuovendo un'educazione civica pragmatica e strettamente collegata con la società civile grazie ad un servizio civile obbligatorio e una sempre maggiore partecipazione al mondo dell'associazionismo.

Scendendo più nel dettaglio, l'autore inaugura il suo percorso nell'educazione civica interrogandosi su quale sia la cittadinanza di cui si parla nel XXI secolo. Cambi ne elenca le sfaccettature, sottolineando la complessità di questo concetto, così antico e così sempre in mutamento. Nel tracciare la storia della democrazia, che Cambi non esita a definirla "fatta di crisi, deviazioni, persino rifiuti" (p. 17), si spiega l'importanza dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole, luoghi preferenziali in cui creare quella "formazione culturale consapevole e attiva" (p. 19) che è di antidoto ai grandi problemi attuali della democrazia.

Di cittadinanza si parla anche nel secondo capitolo, ma con lo sguardo rivolto verso l'Europa che è definita "la nostra vera nazione" (p. 21) nella scena mondiale. Seguendo il filo logico inaugurato nel primo capitolo, l'Europa viene presentata partendo

ISSN: 2039-4039

dalla sua storia travagliata per giungere poi al compito che attualmente è chiamata a svolgere. Un compito che, per l'autore, non è solo quello di sviluppare la democrazia, i principi ed i valori su cui essa si basa, ma anche quello di ripensare il modello europeo in relazione a problemi quale l'inquinamento, il rispetto della natura e la costruzione di un'uguaglianza sociale.
Nel terzo capitolo l'analisi si concentra sul ruolo basilare che la Costituzione ha nell'educazione alla cittadinanza, essendo da qui che si traggono i valori fondanti della nostra vita collettiva. Alle domande su quanto la Carta costituzionale sia conosciuta dai cittadini italiani, Cambi si dà purtroppo risposte negative, sottolineando come oltre a non conoscerne la struttura ed i valori guida, non ne conoscono nemmeno la genesi storica. L'autore individua così quello che della Costituzione dovrebbe essere insegnato e trasmesso, ma non in maniera passiva e settaria, bensì critica e contestualizzata: solo in questo modo, infatti, la Costituzione può diventare "viva e attiva e partecipata, elevandosi davvero a Norma vissuta e pensata e a Codice-chiave di tutta la nostra vita collettiva" (p. 40).
Il quarto capitolo cerca di inquadrare la scena politica italiana attuale, prendendo le mosse dal quesito "Che cos'è la Destra? Che cos'è la Sinistra?" su cui si interrogava già Giorgio Gaber. Il problema viene affrontato dal pedagogista cercando di "ritrovare l'asse del far politica" (p. 43) perché solo comprendendo i due diversi punti di vista sulla società si può poi scegliere la propria posizione e maturare un pensiero critico. Per Cambi, populismi, sovranismi e le nuove ideologie che cercano di scavalcare la tradizionale divisione tra destra e sinistra, non sono riuscite in realtà a soppiantarla definitivamente ma, al massimo, a creare solo della confusione nell'individuazione e nella creazione di un proprio pensiero personale. Per questo l'autore si sofferma a sottolineare quali sono le idee di fondo che distinguono la Destra e la Sinistra, perché nonostante l'offuscamento della scena politica attuale, queste sono ancora la base della nostra democrazia. Un'analisi semplice ma ben articolata che riesce, partendo dalla loro identità storica e teorica, a contestualizzare i due punti di vista nel panorama politico odierno e a porli in relazione con gli estremismi attuali. Quello che l'Autore cerca di fare, con questa breve analisi, è far comprendere l'importanza dell'educazione politica nelle scuole, che spesso viene mal interpretata: come spiega infatti nella postilla del capitolo in esame, la scuola deve sì rimanere uno spazio culturale a-ideologico, ma deve anche elevarsi a luogo di confronto e di dialogo, illustrando i vari punti di vista sulla società, perché solo così può favorire lo sviluppo di una coscienza nutrita del valore della democrazia (p. 53).
Nel V e nel VI capitolo vengono affrontati due dei maggiori problemi che affliggono la nostra società: il primo – di cui c'è già consapevolezza nella scena europea e mondiale – è il problema ambientale; il secondo, quello della disinformazione. Per entrambi i problemi, l'autore cerca di comprendere quale sia il compito della scuola, che non è semplicemente il rendere consapevoli della loro presenza, ma "dare anticorpi con decisione" (p. 61) ad esempio facendo denuncia, attivando il paradigma ecologico o smascherando la debolezza scientifica di alcuni argomenti che oggi vengono spesso proposti attraverso alcuni canali, in primis i social.
Il penultimo capitolo si concentra sulla sfera personale della creazione di un'opinione, e quindi sul come fare una scelta politica libera, critica e consapevole. Un tema molto difficile e non usuale quando si parla dell'educazione civica che la scuola dovrebbe implementare, sul quale è ancora acceso un forte dibattito. Cambi prende posizione sull'argomento e paragona la scuola ad una bussola, che deve dare le coordinate, presentare le varie ideologie "alla luce del loro rigore democratico e dei loro effetti reali" (p. 68) per

ISSN: 2039-4039

fornire agli studenti tutti gli elementi necessari per scegliere in modo maturo e consapevole. Questo argomento, per quanto possa al primo sguardo sembrare banale, è in realtà la base teorica dell'educazione civica, perché solo così la scuola può essere mezzo e strumento per la formazione di cittadini responsabili e attivi nella vita pubblica e nella discussione democratica.

Se il capitolo VII individua qual è teoricamente e concettualmente il compito della scuola nell'educazione civica, il capitolo VIII è una presa di coscienza sul ruolo – limitato e transitorio – che la Scuola ha nella formazione del cittadino. Cambi sottolinea l'importanza di presentare e rafforzare esperienze che possano essere portate avanti anche nel tempo extra-scolastico e una volta finiti gli studi, di modo che la cittadinanza attiva e responsabile non venga solo insegnata come materia tra i banchi di scuola. Per farlo, ovviamente, ci vuole un legame tra Scuola e Società e un impegno statale non indifferente, ma le possibilità ci sono e dovrebbero essere sfruttate al meglio per mettere in luce quell'idea di "bene comune" che sta alla base della cittadinanza. Cambi, così, sottolinea il potenziale civico del servizio civile, che analizza in tutte le sue caratteristiche e criticità, sia dal punto di vista organizzativo sia finanziario, dimostrando la sua effettiva forza educativa e socializzante; del mondo dell'associazionismo volontario e quello più informale dei "movimenti per…" che oggi stanno sempre più coinvolgendo le giovani generazioni, insegnandogli a spendersi per il prossimo e a prendere posizione. Tre vie – quella del servizio civile, dell'associazionismo e dei movimenti – che possono effettivamente porsi come "ponte" tra l'educazione civica scolastica e l'impegno civile: con questo suggerimento, l'Autore riporta in una dimensione sociale quei temi che, fin dall'emanazione della legge, sono stati troppo spesso trattati solo come "materie di studio", dimenticando così la forte ed indispensabile connotazione sociale e democratica che l'educazione civica deve avere.

In un momento storico in cui la socializzazione è stata quasi dimenticata e messa da parte, sottolineare il legame tra scuola e società e l'indispensabile carattere sociale che deve essere adottato nel trasmettere i valori ed i principi che plasmano la nostra democrazia, è quasi coraggioso. Nel suo volume, Cambi lo fa in maniera delicata e contestualizzata, individuando prima il nucleo concettuale dell'educazione civica scolastica per poi ammettere i limiti che la scuola ha nell'educare alla democrazia. Che cosa fare, allora? In un'epoca in cui ci si sta abituando alla solitudine, all'autonomia, Cambi evidenzia l'importanza della formazione sociale, che la scuola deve curare e costruire in modo tale che non venga poi abbandonata, ma coltivata e mantenuta come forma mentis nell'agire quotidiano. Un volume che accompagna il lettore nel comprendere che cos'è l'educazione civica ma, soprattutto, quali obiettivi dovrebbe porsi per potersi considerare davvero efficace nel XXI secolo.

CECILIA LOCATELLI
Laurea Magistrale in Giurisprudenza
Università degli Studi di Trento

ISSN: 2039-4039

M. Fiorucci, D.R. Sardelli, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli Editore, Roma, 2020, pp. 197

Le esperienze di educazione popolare hanno rappresentano, in particolare negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, un momento di grande trasformazione, non solo culturale ma anche e soprattutto politica e sociale[1]. Un'educazione in grado di parlare al popolo, ai poveri e agli ultimi, rendendoli protagonisti del proprio percorso di crescita, promuovendo lo sviluppo di forme di partecipazione dal basso, veri laboratori di cittadinanza attiva. All'interno di questa prospettiva, una delle esperienze più interessanti, e ancora poco nota, è quella della Scuola popolare 725, nata tra le baracche dell'Acquedotto Felice di Roma grazie all'intuizione e alla sensibilità umana e pedagogica di don Roberto Sardelli. All'interno del volume questa pagina di storia rivive attraverso il fitto dialogo tra Massimiliano Fiorucci e Don Roberto Sardelli, nel quale si ripercorrono i passi di questa straordinaria avventura pedagogica, politica e sociale, che invita a *non tacere*, rivendicando forme nuove di inclusione e partecipazione. Un lavoro di attenta e matura riflessione pedagogica e politica, fortemente necessarie anche in questo nostro presente, in cui le condizioni di marginalità ed esclusione permangono in modo forte[2]. "Oggi le baracche di allora sono state sostituite da altre baracche situate in altre città, ma permangono nelle periferie situazioni di esclusione e i migranti non sono più gli italiani venuti dal Sud, ma una umanità dolente che fugge molto spesso da situazioni non solo di miseria, ma anche di guerra e violenza" (Ivi p. 19). La scelta dell'utilizzo dell'intervista qualitativa da parte di Massimiliano Fiorucci ben restituisce la complessità e la profondità delle esperienze vissute nel tempo da don Roberto Sardelli, co-protagonista, insieme ai giovani che ha incontrato nel suo percorso, di un processo di emancipazione sociale e politica che pone al centro il valore della parola. Il volume permette di dare voce agli ultimi attraverso un'attività dialogica, in una prospettiva freiriana in cui le parole divengono *generatrici*[3], sintetizzando in modo semplice ma potente la costruzione dei diritti partendo dall'uso consapevole della lingua, che diviene strumento di liberazione in grado di trasformare gli esclusi da "portatori di bisogni a portatori di diritti" (Ivi p. 22). La stessa prefazione di Alessandro Portelli si apre con un ricordo del suo primo incontro con don Sardelli e con l'esperienza dei baraccati, mediata dalla volontà di restituire "soggettività" agli ultimi, partendo dalla loro storia e acquisendo il "dominio della parola pubblica" (Ivi p. VIII). L'articolazione del confronto tra i due autori del libro si incentra su alcuni nodi tematici emergenti: Fiorucci lascia che le stesse parole di Don Sardelli guidino il lettore alla scoperta dei contesti di riferimento, dei processi messi in campo, delle metodologie elaborate. Il percorso biografico del sacerdote si intreccia con il suo ruolo pedagogico e con le proposte educative e didattiche rivoluzionarie, vicine all'esperienza di Don Milani, con il quale condivide riflessioni, dubbi, incertezze, proposte. Un percorso di coscientizzazione di cui la *Lettera al Sindaco* rappresenta una tappa fondamentale. Racconta don Sardelli "La *Lettera* fu un'occasione, per me, per una presa di coscienza della mia presenza lì e i

[1] G. Russo, *Conclusioni e prospettive. Diritto all'istruzione, accesso ai saperi e dimensioni future della cittadinanza e dei beni comuni*, in M. Fiorucci, A. De Meo (a cura di) *Le scuole popolari Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, pp. 134-143, FOCUS-Casa dei Diritti Sociali, Roma 2011.

[2] G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2008.

[3] P. Freire (1°ed. 1968), *La pedagogia degli oppressi,* Gruppo Abele, Torino 2018.

ISSN: 2039-4039

ragazzi stessi furono i primi a riflettere sulla loro situazione e a prendere la parola" (*Ivi*, p. 94); a questo si aggiungerà la critica al libro di testo della scuola pubblica, dal quale maturerà una proposta alternativa dal titolo "Non Tacere"[4].

In conclusione, il volume testimonia il processo di liberazione degli individui da forme di oppressione, e la costruzione di uno sguardo critico e attento al mondo, in una prospettiva cosmopolita, che sa far dialogare scuola e vita, promuovendo sentimenti di solidarietà e compartecipazione. Una prospettiva che sceglie "l'opzione dei poveri" (p. 149) a testimonianza di un'alternativa educativa possibile, che nel testo emerge in tutta la sua necessità, al fine di ripensare la scuola, e con essa la società, grazie alle ricche e straordinarie esperienze di concrete utopie passate e presenti.

LISA STILLO
Univeristà di Roma Tre

[4] Scuola 725 (1° ed. 1971), *Non tacere*, Lef, Firenze 2020.

ISSN: 2039-4039

S. Calaprice, *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 156

Nel suo ultimo lavoro «autobiografico» (*ivi*, p.9) Calaprice ripercorre, parallelamente alla sua esperienza personale e professionale, l'identità storica, epistemologica e legislativa di Educatori e Pedagogisti. L'Autrice, alla luce del complesso periodo storico attuale, fa emergere la necessità di legittimare la scientificità delle professioni educative, la cui peculiarità sta proprio nella capacità di educare all'imprevedibilità. In particolare «il Covid-19, arrivato come uno tsunami, ha riportato tale consapevolezza all'attenzione sociale, soprattutto a causa della pesante ricaduta sulle relazioni umane» (*ivi*, p.11). A conferma della sua costante dedizione alla ricerca pedagogica, in qualità di Coordinatrice del CONCLEP (Coordinamento nazionale dei corsi di laurea per educatore e pedagogista) e delegata SIPED alle Professioni educative, Calaprice ha dato un importante contributo nel complesso percorso legislativo per il riconoscimento giuridico della figura di educatori e pedagogisti. «Le nomine in Parlamento delle onn. Iori e Santerini hanno permesso di riportare all'attenzione governativa i problemi dell'accesso a tali professioni» (ivi, p. 33) e finalmente di declinarne ruoli, funzioni e competenze.. Un importante traguardo è stato raggiunto con la legge n. 205/2017, a cui è seguito il comma 517 della legge n. 145/18, che ha chiarito la specificità di tali professioni e individuato le attività che possono essere eseguite dall'educatore professionale socio-pedagogico all'interno delle strutture socio-sanitarie. Sarà però l'art. 33 bis del Decreto n. 104 del 2020, a definire i tratti distintivi del ruolo della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico nei presidi sociosanitari e della salute, una figura non prettamente sanitaria, «che non disgiunge il curare dall'aver cura» (*ivi*, p. 44) trovando nella pedagogia il suo profilo identitario. Calaprice, in qualità di professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Bari, ha sempre mostrato ai suoi studenti, una spiccata sensibilità sul tema, proponendo loro anche attività alternative alla mera didattica frontale. Attraverso laboratori dedicati alla conoscenza del sé e lo studio approfondito delle leggi, ha permesso di acquisire, attraverso la formazione iniziale, una maggiore consapevolezza della propria identità e pratica professionale. Una formazione mirata ad un apprendimento inteso «come percorso conoscitivo, ma soprattutto come avventura intellettuale, per costruire una vera competenza personale e dunque professionale» (ivi, p. 89). Come oggi l'offerta formativa può preparare professionisti competenti a svolgere attività così complesse? La formazione universitaria in particolare, anche alla luce delle direttive europee, deve essere in grado di generare «*expertise*, ovvero quella parte artistica di creatività che esprime la professionalità generata da *capability of agency*» (*ivi*, p. 90). L'Autrice, riconosce nelle competenze il tratto distintivo e peculiare delle professioni educative e se è vero che «tutti possono educare» è altrettanto vero che «non tutti sono esperti dei processi educativi» (*ivi*, p. 135). L'ultima parte del volume è dedicata agli specifici ambiti d'intervento educativi, ovvero, «contesto di significati, una rappresentazione di senso che dà significato a gesti, parole, fatti e azioni» (*ivi*, p. 111). Una particolare attenzione è rivolta al mondo scolastico che, oggi più che mai, richiede un aiuto relazionale e «sempre più spesso gli insegnanti, sopraffatti da compiti che non fanno parte della loro formazione, rischiano di scambiare il bisogno di supporto educativo e formativo con quello di salute mentale» (*ivi*, p. 120). Da qui, la

ISSN: 2039-4039

«necessità educativa, sociale ed esistenziale» (*ivi*, p. 121) di introdurre educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, che possano essere di supporto ai docenti per creare un ponte tra famiglia, scuola e territorio, al fine di prevenire e intervenire nelle emergenze e rispondere ai nuovi bisogni educativi. Il volume si propone, come una sorta di vademecum per tutti i professionisti dell'educazione, gli studenti che desiderano intraprendere tale professione e chi opera nei contesti educativi e sociali, al fine di accompagnarli nella promozione di nuove consapevolezze educative ed efficaci strategie di intervento.

AGNESE VALERIO
Università degli Studi di Bari

ISSN: 2039-4039

M. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, (Contributi di: C. Benelli, A. Cuciniello, R. Farné, I. Pescarmona, P. Reggio, D. Simeone, P. Triani), Franco Angeli, Milano 2020, pp. 126.

Ripercorrere i passi dei grandi maestri della pedagogia può essere un'occasione formativa di indubbio valore per chi orbita intorno al mondo dell'educazione. Le pagine che si susseguono e si articolano tra loro in un gioco di rimandi e rievocazioni sono, però, molto di più di un compendio storico e tecnicista. Il volume, curato da M. Aglieri e A. Augelli con quella vocazione pedagogica che appare ormai lontana, profuma di passato, ma regalando intense note di attualità a chiunque sia pronto a nuove interrogazioni. Quelle stesse e rinnovate domande che accomunano il senso dell'educare più profondo dei grandi maestri e che vedono nell'educazione problematizzante uno strumento fondamentale per superare l'emarginazione, la disuguaglianza, l'ingiustizia e per il raggiungimento di un cambiamento e di una trasformazione sociale. Il testo apre le sue ali verso due direzioni convergenti abbracciando nella prima parte contributi di esperti e cultori dell'essenza pedagogica. L'inchiostro scorre sulla carta restituendo percorsi fatti di intense tappe riflessive attraverso le esperienze di quattro grandi maestri che hanno abitato i luoghi dell'oppressione: D. Dolci, P. Freire, A. Manzi e don L. Milani. La seconda parte lascia scivolare tra le righe stimolanti provocazioni sul senso dell'educare, sfiorando quel valore etico che spesso la burocratizzazione delle istituzioni e le resistenze professionali tendono ad offuscare.

I grandi temi affrontati in questo volume, prima di essere argomenti di trattazione, sono valori da recuperare, da avvalorare e da rimettere in discussione attraverso un'azione pedagogica che mira ad un fine ben preciso, nello stesso modo in cui lo erano gli obiettivi motivazionali dei grandi maestri, sempre volti al benessere e alla crescita di chi voce e parola non poteva averla. La parola è la grande protagonista che si concede al lettore «non solo come strumento del semplice comunicare, ma come segnale di dignità e possibilità» (p. 60). Essa può essere scritta, raccontata, pensata, composta, scomposta, trasmessa. Nasce incerta nella scrittura collettiva di don L. Milani, tra i foglietti stropicciati di una scuola che «rivaluta i timidi e ridimensiona i presuntuosi. Ma educa anche gli avari alla generosità. Quando l'idea è diventata oggetto di discussione non appartiene più a chi l'ha espressa, ma al gruppo» (p. 19). Fa dunque crescere il valore della collaborazione e si trasforma e si rideclina attraverso la decodifica delle parole raccolte nei circoli di cultura di P. Freire. Torna a modificare la propria natura tramite l'opera educativa di A. Manzi che scompone la parola attraverso la sua rappresentazione grafica. Essa diventa adulta e procede ancora alla sua metamorfosi educativa. Attraverso la prima radio libera nata a Partinico nel 1970, in quella ferita Sicilia di cui Dolci si prende cura e alfabetizza, «rompe l'omertoso silenzio e si pone come scopo la denuncia e la lotta contro i poteri mafiosi […] Grazie alla radio, si può parlare di reciprocità, perché Dolci ha provato a portare nella sua radio la voce di chi, fino ad allora non aveva mai avuto diritto di parola, relegato a soggetto passivo di una corrente di trasmissioni unidirezionali provenienti dall'informazione ufficiale » (p. 50).

La vocazione pedagogica è qualcosa che va dunque ricercata nel senso più profondo dell'educare che si auspica vada ad inserirsi in quel vuoto pedagogico che sembra pervadere le coscienze silenti inghiottite nei sistemi di valutazione e nel perpetuarsi di un'educazione depositaria che tanto i grandi maestri hanno

ISSN: 2039-4039

cercato di superare. Le coscienze andrebbero quindi ri-alfabetizzate all'interno di nuovi temi generatori che disegnano il nostro tempo. Come ci suggerisce C. Benelli «siamo in un periodo storico che sta confrontandosi, a livello planetario, con la pandemia da Covid-19 costringendoci a interrogarci su varie questioni sociali e ipotizzare interventi e strade per il prossimo futuro» (p. 41). La didattica a distanza ci ha in qualche modo posto davanti a nuovi interrogativi educativi che non possono e non devono rimanere nascosti dietro a tecniche difensive e a facili giustificazioni. L'azione educativa deve rimanere vigile, attenta, etica, dialogica, partecipativa, attuabile e concreta e porsi finalità reali e attuali. Il testo si conclude infatti con uno sguardo ad alcuni obiettivi dell'Agenda 2030 come manifesto per promuovere una cittadinanza mondiale ed una valorizzazione dell'altro all'interno dello scenario interculturale nei contesti educativi. Pone il tema del relativismo culturale come ultimo punto di riflessione dal quale ripartire permettendo rinnovate forme di dialogo. Un dialogo che può rinascere tra le nuove figure professionali nel mondo dell'educazione e i nuovi discenti, una forma di parola che potrà nascere ancora prima da un dialogo silenzioso con sé stessi, riflettendo sulle domande che il volume suggerisce ad ogni passo. Il valore del silenzio che D. Dolci ci regala attraverso le sue parole abbandona il suo potere evocativo per sollecitare nel concreto le nostre coscienze: «"sai tacere aspettando ti fioriscano parole senza spine" (Dolci, 1997, p. 289), dove la scelta delle parole sia realmente costruttiva» (p. 70).

ELENA DI CANIO
Università Cattolica del Sacro Cuore

ISSN: 2039-4039