

Anno XI, Numero 35
dicembre 2021

LE PEDAGOGIE ITALIANE DEL SECONDO NOVECENTO

THE ITALIAN PEDAGOGIES IN THE SECOND
HALF OF THE 20TH CENTURY

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



Anno XI, Numero 35 – Dicembre 2021

LE PEDAGOGIE ITALIANE DEL SECONDO NOVECENTO

THE ITALIAN PEDAGOGIES IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

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:

Virginia Santa Capriotti, Alice Locatelli, Arianna Taravella

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 due.

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. Le pedagogie italiane del secondo Novecento <i>Introduction. The Italian pedagogies in the second half of the 20th century</i> (E. Scaglia)	5
Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi <i>Educating for individuals, educating for the society in Lamberto Borghi's thought</i> (C. Martinelli)	9
Promuovere l'inventività umana. Il contributo di Gino Ferretti al ripensamento della scuola 'elementare' <i>Promoting the Human Inventiveness. The Contribution of Gino Ferretti for the Rethinking of 'Elementary' School</i> (E. Guarcello)	24
Il personalismo di Giuseppe Catalfamo nel centenario della nascita (1921-2021): presupposti critici e prospettive teoretico-educative <i>Giuseppe Catalfamo's personalism on the centenary of his birth (1921-2021): critical assumptions and theoretical-educational prospects</i> (P. Turnone)	43
Parola, pensiero e dibattito. Lo stile talmudico della pedagogia di Lorenzo Milani <i>Speech, thought, and debate. The talmudic methodology in Lorenzo Milani's pedagogy</i> (M. A. Pusterla)	59
Le pedagogie di matrice enattiva fondate sui concetti di <i>embodied cognition</i> e <i>learning by doing</i> <i>Enactive pedagogies based on the concepts of embodied cognition and learning by doing</i> (S. Scarpa)	69
La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010) <i>The Bolognese pedagogical school in the late twentieth century</i> (M.T. Moscato)	92

RECENSIONI

- M. Fabbri, T. Pironi, *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*
(M.T. Moscato) 114
- M. Attinà, P. Martino, *Lo sguardo sul mondo, la ricerca del senso. La proposta educativa di Giuseppe Acone: scelte antologiche*
(M.T. Moscato) 116

Introduzione. Le pedagogie italiane del secondo Novecento

Introduction. The Italian pedagogies in the second half of the 20th century

EVELINA SCAGLIA

Il fascicolo n. 35/2021 della rivista «Formazione lavoro persona», intitolato *Le pedagogie italiane del secondo Novecento*, è nato con l'intento di offrire un'occasione di rilancio del dibattito scientifico attorno alle principali prospettive teoriche e alle proposte metodologico-didattiche formulate in Italia, in ambito pedagogico, dal secondo dopoguerra fino all'inizio degli anni Duemila. Gli autori sono stati invitati ad esplorare questo spazio nei suoi molteplici interstizi, soprattutto in quelli ancora poco trattati, per conoscere i vari rivoli che l'hanno percorso, dalla filosofia dell'educazione, alla pedagogia della scuola, alla storia del pensiero pedagogico e dell'educazione, fino alla didattica e alla ricerca educativa, privilegiando una chiave di lettura non ideologica, in grado di restituirne le dimensioni costitutive di fondo. Il principale obiettivo di tale ricerca ha trovato il suo fulcro ispiratore nel desiderio di verificare quale ruolo, di fronte agli scenari inediti aperti dai primi anni repubblicani, hanno assunto le pedagogie italiane, se in termini di mediazione culturale critica, o di mera sussunzione di modelli teorici e pratico-poietici provenienti dall'estero.

I contributi raccolti all'interno del fascicolo interpellano i lettori sia per le "presenze", sia per le "assenze", a proposito delle quali andrebbe sottolineata la necessità di avviare un confronto continuativo e sistematico con una stagione pedagogica che, a livello italiano, è stata solcata fin dagli esordi da almeno due grandi processi: il tramonto del neoidealismo e l'avanzata del paradigma delle scienze dell'educazione.

Rispetto a tale presunta "afasia" nel fare i conti con un passato "recente", varrebbe la pena di richiamare, al fine di suscitare ulteriori interrogativi, almeno due linee di riflessione circa lo sviluppo del pensiero pedagogico italiano nel cinquantennio democratico post-dittatura: la prima riguarda il progressivo passaggio epistemologico da un sapere pedagogico unitario, irrorato di filosofia, a un sapere specialistico,

accompagnato dal graduale e inesorabile indebolimento della pedagogia come “soggetto pubblico”. La seconda linea di riflessione si concentra sul riposizionamento della pedagogia italiana post-neoidealista nel dibattito internazionale, con il riconoscimento di un particolare rilievo alla cultura psicopedagogica americana.

Fatte queste necessarie premesse, occorre chiedersi come sia possibile abbozzare una prima lettura attorno ad alcuni snodi-chiave delle pedagogie italiane del secondo Novecento. Innanzitutto, vanno richiamate questioni che paiono, a tal proposito, ineludibili. La prima è relativa alla vicinanza temporale e al coinvolgimento esistenziale di generazioni ancora troppo vicine ad oggi, ma che hanno vissuto in prima persona una lacerazione fra un passato neoidealista e un presente e un futuro ispirati ad altre prospettive; la seconda concerne la necessità di superare il rischio di letture ideologiche o celebrative dei protagonisti di questa stagione pedagogica e culturale, a favore di un bilancio realistico ed equilibrato, in grado di scardinare anche il rigido schema interpretativo “laici vs. cattolici”; la terza fa riferimento alla complessità del periodo preso in considerazione, in cui la ricerca di una risposta ai cambiamenti incisivi avvenuti nel sistema scolastico, sociale ed economico italiano – solcato da un repentino passaggio dall’essere un paese rurale al diventare un paese industriale – si è intrecciata con il dibattito epistemologico attorno al rapporto fra teoria e prassi, che sul piano disciplinare si è configurato come un confronto fra la “vecchia” filosofia dell’educazione e le “nuove” scienze dell’educazione.

Tutti e tre questi ambiti di indagine sono accomunati dalla sfida di iniziare a “riempire” la “pagina bianca” delle pedagogie italiane del secondo Novecento, partendo dalla possibilità di adottare molteplici possibili prospettive di studio, ora incentrate su un’analisi per autori, ora su una trattazione per scuole accademiche di appartenenza, ora su una ricostruzione per correnti pedagogiche alimentate dai confronti congressuali e dall’impegno editoriale nelle riviste e nelle case editrici di settore. Un’operazione di questo tipo dovrebbe dare spazio a riflessioni in grado di recuperare e valorizzare il patrimonio pedagogico italiano della seconda metà del XX secolo, così da iniziare a colmare un vuoto di studi per riscoprire le radici dei principali problemi educativi, didattico-metodologici, formativi che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, ma, al contempo, per donare nuova legittimazione al discorso epistemologico della pedagogia come teoria e prassi dell’educazione, in vista anche di un miglioramento della formazione degli insegnanti e degli educatori.

La scelta operata all’interno di questo numero della rivista «Formazione, lavoro, persona» è stata a favore di un’analisi condotta prevalentemente per autori, che non ha disdegnato, però, la possibilità di cimentarsi con uno studio per scuole accademiche o per correnti pedagogiche.

Il fascicolo si apre con un intervento di Chiara Martinelli, dal titolo *Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi*, che intende proporre un ritratto del pedagogo toscano volto a sottolineare come, nel processo di modernizzazione economica e sociale dell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta, abbia saputo proporre un'originale prospettiva pedagogica, in grado di sostenere un rinnovato rapporto fra individuo e Stato, non più concepito in termini statalistici bensì di promozione dell'autodeterminazione individuale. Lo studio e l'impegno nella divulgazione italiana del pensiero di John Dewey ha rappresentato, in tale direzione, l'occasione per una ridefinizione del concetto di educazione, ma anche del rapporto fra riflessione e azione, teoria e prassi, scuola e comunità, nella più ampia fucina di militanza pedagogica rappresentata dalla cosiddetta "Scuola di Firenze" guidata da Ernesto Codignola. Da sottolineare lo spazio riservato anche al contributo di Borghi sul piano dell'educazione al tempo libero e dell'educazione degli adulti.

Il successivo saggio di Emanuela Guarcello, *Promuovere l'inventività umana. Il contributo di Gino Ferretti al ripensamento della scuola 'elementare'*, riscopre la figura di Giuseppe Luigi (detto Gino) Ferretti nel suo impegno a favore del rinnovamento della scuola elementare italiana nel secondo dopoguerra, soffermandosi sia sulle dimensioni teoriche della pedagogia ferrettiana, sia su quelle meno esplorate legate a strategie metodologico-didattiche di promozione dell'inventività umana, in un periodo storico di profondi cambiamenti nel panorama pedagogico e scolastico italiano. Particolare rilievo viene dato allo scritto *Consigli per la modernizzazione della scuola* e alle sue implicazioni pedagogiche nell'ambito della pratica dell'autogoverno e di una scuola finalizzata alla promozione delle capacità critico-riflessive e di azione democratica nelle nuove generazioni, dopo il Ventennio fascista.

Il terzo contributo, dedicato a *Il personalismo di Giuseppe Catalfamo nel centenario della nascita (1921-2021): presupposti critici e prospettive teoretico-educative*, offre un profilo filosofico-educativo del pedagogo siciliano, volto a sottolineare le caratteristiche precipue di personalista critico nel contesto filosofico e pedagogico italiano del secondo dopoguerra. Pierluca Turnone si sofferma, in particolare, sull'influenza esercitata negli studi giovanili di Catalfamo dal realismo assoluto di Vincenzo La Via e sui successivi presupposti epistemologici della sua originale prospettiva pedagogica e filosofica incentrata attorno al concetto di persona umana, ponendo attenzione al confronto sia con l'attualismo gentiliano sia con il movimento dell'educazione nuova.

Muriel Anna Maria Pusterla, nell'intervento *Parola, pensiero e dibattito. Lo stile talmudico della pedagogia di Lorenzo Milani*, propone una rilettura dei principali pilastri del pensiero educativo milaniano e delle sue esperienze educative e scolastiche, a partire dal primato riconosciuto ad una profonda «attitudine talmudica». Quest'ultima è legata alle sue origini familiari «mezze ebraiche» ed è facilmente individuabile nelle modalità con cui

portò avanti nei primi decenni del secondo Novecento italiano la sua azione di intellettuale e educatore. È, inoltre, presente anche nelle dimensioni organizzative e pedagogico-didattiche soggiacenti la sua idea e pratica della scuola popolare, come «scuola di discussione» e «di padronanza del mezzo d'espressione».

Nel saggio di Stefano Scarpa, *Le pedagogie di matrice enattiva fondate sui concetti di embodied cognition e learning by doing*, viene dato spazio alla ricostruzione delle radici e delle prospettive attuali di una corrente pedagogica che ha tratto origine dagli studi di Maturana e Varela sul processo di autopoiesi, ricercando un possibile collegamento fra fenomenologia, pratiche buddhiste e scienze cognitive a partire dal concetto di enazione e secondo un'ottica interdisciplinare. Fra gli sviluppi più recenti, sono ricordati quelli del «modello educativo dell'integrale antropologico» di Umberto Margiotta e la didattica enattiva di Pier Giuseppe Rossi, con le sue applicazioni nell'ambito delle scienze motorie a cura di Francesco Peluso Cassese e Filippo Gomez Paloma.

Chiude il fascicolo un contributo intitolato *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)*, nel quale Maria Teresa Moscato ha ricostruito, attraverso la sua diretta testimonianza, i principali protagonisti e le relative vicende del gruppo di pedagogisti ruotato attorno alla Facoltà di Magistero di Bologna dagli anni Sessanta al primo decennio degli anni Duemila, mostrando come uno studio di questo tipo richieda una serie di accortezze epistemologiche e metodologiche, che necessitano del superamento di alcuni *cliché* come il dualismo "laici vs. cattolici", ma anche di una lettura non ideologizzata di un periodo storico complesso. Il richiamo alle matrici banfiane della pedagogia di Giovanni Maria Bertin, ma anche del più giovane Piero Bertolini, pur nelle loro diverse sfumature, consente di illustrare le peculiarità della fucina bolognese e i suoi molteplici echi nel panorama italiano.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi

Educating for individuals, educating for the society in Lamberto Borghi's thought

CHIARA MARTINELLI

Educating for developing self-determination and educating for stimulating social consciousness are often seen as two contrasting processes. Can they be harmonized into a single process of education? The question was already taken into account throughout the XX century by educational sciences. The paper aims at highlighting how Lamberto Borghi coped with the topic and tried to harmonize both the assumptions between 1950 and 1968.

KEYWORDS: LAMBERTO BORGHİ, «SCUOLA E CITTÀ», COMPREHENSIVE SCHOOLS, ACTIVE EDUCATION, JOHN DEWEY

La società strutturata come garante dello sviluppo economico e materiale nonché del progresso civile e morale. L'individuo, il suo benessere, le sue esigenze di autodeterminazione. Due istanze che il pensiero contemporaneo ha visto più volte fronteggiarsi, e il cui confronto ha segnato alcuni snodi principali dell'età contemporanea¹. L'assorbimento dell'individuo e delle sue esigenze nella collettività della nazione, in primo luogo, e dello stato, poi, ha segnato innumerevoli vicissitudini ottocentesche e primonovecentesche². Il tramonto dello "Stato etico" di gentiliana memoria, pur inaugurando una maggiore attenzione verso le esigenze economico-sociali dei singoli, ha lasciato il passo a un complesso istituzionale – quello degli anni Cinquanta e Sessanta – pronto a garantire progresso e sviluppo a buona parte della popolazione, ma scarsamente tollerante nei confronti di chi esibisse comportamenti moralmente eccentrici o eterodossi³.

In questo contesto, paradigmatica risultò la contestazione sessantottina. Lungi dall'assicurare quel benessere che la modernizzazione economica sembrava garantire *ipso facto*, il *boom* economico non aveva intaccato la miseria delle classi più povere, come accuratamente documentato da numerose inchieste negli anni Sessanta⁴. Ma soprattutto, il *boom* mostrò quanto profondo potesse essere il divario tra "sviluppo" economico e "progresso" morale, tra l'arricchimento della collettività e una crescita dell'individuo che i governi del Primo e del Secondo Mondo non sembravano garantire⁵.

La prosperità e l'emancipazione teoricamente garantiti da un forte Stato sociale si tramutarono, nei pamphlet sessantottini, nei tentacoli di un "Leviatano" pronto a oggettivare i suoi cittadini, trasformandoli in automi, viti, bulloni, segmenti di un macchinario sociale totalizzante nei suoi rami e gangli⁶. Se quindi i diritti sociali sembravano tutelati dalla struttura statuale keynesiana, quelli civili, legati all'autodeterminazione e all'espressione delle proprie potenzialità, apparvero sacrificati da questo stesso dispositivo economico e amministrativo⁷. Emanciparsi da una forte tenuta sociale e statuale apparve così come la strada principale per riappropriarsi del proprio Io⁸. La diffusione – soprattutto tra le nuove generazioni – di questa nuova concezione del rapporto tra singolo e società era destinata a segnare profondamente mentalità e politiche negli Anni Ottanta, Novanta e Zero, con ricadute profonde (ancora tutte da valutare) sulla tenuta del *welfare state* e dei diritti sociali⁹. Alla dissoluzione del *welfare* esternalizzato nella struttura statuale e alla progressiva affermazione di sempre più profonde disuguaglianze economiche ha fatto seguito la formazione di un *welfare* internalizzato in ciascun singolo ed esemplificato dalla diffusione dell'ideologia meritocratica: lungi dall'essere garantite da uno stato equamente efficiente, le condizioni economico-sociali di ciascuno sembrano riposare, secondo la più recente retorica, nel buon uso delle capacità intellettive e del duro lavoro¹⁰.

Ancora una volta, diritti individuali (o civili) e diritti sociali appaiono confliggenti e conflittuali. Si tratta di una questione cruciale. È possibile creare una società che valorizzi l'individuo e, al tempo stesso, riduca le disuguaglianze attraverso un forte stato sociale? È possibile, in altre parole, educare alla consapevolezza e all'appartenenza sociale stimolando, nel contempo, l'individualità? Possono le scienze dell'educazione fornire, con la loro carica utopica, e indubbiamente assiomatica, un contributo? Recuperare la riflessione destinata da Lamberto Borghi a questa apparente aporia può assurgere a proficuo punto di partenza, e di discussione. Significativo è, del resto, che queste tematiche lo abbiano accompagnato in un ben definito periodo storico – quello del secondo dopoguerra e del boom economico, dal suo ritorno in Italia fino al Sessantotto¹¹. Altre urgenze, e altri contesti, avevano dunque dettato le sue domande. Privato dei più elementari diritti civili e del proprio lavoro dalle leggi razziali del 1938, Borghi riparò negli Stati Uniti fino alla conclusione della seconda guerra mondiale. Qui, come ricordò in diverse occasioni, poté giovare di un ambiente multiculturale e di un melting-pot accademico la cui accoglienza segnò molte delle sue successive attenzioni verso le tematiche dell'intercultura¹². Il soggiorno oltreoceano, del resto, ne segnò interessi e impostazione accademica, ponendolo in diretto contatto con un Dewey di cui, come ha evidenziato Franco Cambi, ha studiato soprattutto le riflessioni etico-sociali a discapito di quelle logiche ed epistemologiche¹³. Due, in particolare, i temi che più sembrano colpirlo fin da *L'ideale educativo di John Dewey*: la rilevanza di

un'educazione sensibile verso le istanze dei singoli e la connessione, inscindibile, tra sviluppo società e sviluppo dell'individuo¹⁴. Lungi dall'essere limitata alla riproduttività del sistema sociale, secondo Dewey l'educazione costituiva un volano per innovarla e modificarla, a patto di saperne individuare le potenzialità per stimolare democrazia e convivenza pacifica¹⁵. Erano concezioni pregnanti e suggestive non solo per Borghi stesso – che conosceva la morsa del dominio dell'organizzazione statale sull'individuo –, ma anche per tutta una schiera di intellettuali italiani che, all'indomani della guerra, rintracciarono in Dewey un nuovo modo di concepire il rapporto tra educazione e società¹⁶. «L'individuo», scrive infatti lo studioso livornese riecheggiando gli ideali del filosofo statunitense,

può svilupparsi solamente in relazione agli altri individui, in un rapporto sociale, ma anche nel senso che l'individuo al quale è data la possibilità di svilupparsi in modo normale e completo deve porre le sue energie al servizio di un uguale sviluppo di tutti gli altri. Il concetto di libertà è per i Dewey inscindibilmente congiunto a quello di uguaglianza¹⁷.

Solo un'educazione di tal fatta, argomentava quest'ultimo, poteva rendere gli uomini capaci di utilizzare un progresso scientifico e tecnologico potenzialmente benefico, ma eversivo se ad adoperarlo giungeva un governo autoritario e aggressivo¹⁸.

Fu questo quadro interpretativo, pronto a innestarsi su suggestioni libertarie e anti-stataliste, che ne guidò la teorizzazione nei decenni successivi. Sempre negli Stati Uniti, infatti, Borghi completò la sua tesi di dottorato, che, discussa con l'allievo di Dewey, Horace Kallen, rintracciò nell'autoritarismo e nello storicismo della classe dirigente italiana i tratti comuni della storia dell'educazione nazionale tra Risorgimento e caduta del fascismo. Pubblicato nel 1951, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* rappresentò un classico con cui la storia dell'educazione è chiamata, ancora ad oggi, a confrontarsi¹⁹. Lungi dall'avallare la linea interpretativa crociana per cui il regime mussoliniano costituiva una "parentesi" della storia nazionale, lo studioso livornese intravedeva nel fascismo lo sviluppo conseguente di una linea politica che, fin dal liberalismo risorgimentale, aveva abdicato al compito di rendere gli strati popolari della società intellettualmente autonomi, preferendo a un'azione di "coscientizzazione" dal basso un centralismo burocratico di marca napoleonica²⁰. Tra i banchi degli imputati figurava l'idealismo post-hegeliano, che, nei suoi caratteri organicisti e storicisti, induceva secondo Borghi all'inclusione dell'irriducibile singolarità individuale nei vincoli delle istituzioni e del flusso degli eventi storici²¹. Aver dimenticato l'individuo – o meglio, aver creduto i suoi valori identificabili e assorbibili da una autorità statale – rappresentava il peccato originale del liberalismo ottocentesco e di Mazzini, che, destinato a perpetuarsi nell'Italia giolittiana, sarebbe stato pienamente inverato da Gentile e dal fascismo²². Lungi dal trasformarsi in volano di emancipazione e autodeterminazione, la

scolarizzazione di massa, accusava lo studioso livornese, si era rivelata, con i suoi risvolti di ottundimento e plagio, più dannosa dell'analfabetismo di *Ancien Régime*²³. «Oggi» scriveva infatti in una delle sue pagine più libertarie e anti-stataliste,

la cultura e la società sono minacciate dall'irreggimentazione e dall'uniformità livellatrice imposta dall'alto e alimentata dalla ben radicata mentalità burocratica che penetra capillarmente dal centro alla periferia. Se i nostri maggiori poterono credere che le radici dell'ignoranza e della superstizione potessero venire distrutte per mezzo di un'istruzione universale e obbligatoria controllata dallo Stato, noi abbiamo vedute le conseguenze di questa ingenua credenza. L'educazione di massa e la propaganda di massa sono diventate strumenti di dominio nelle mani dei moderni dittatori o dei partiti su cui essi si reggono. [...] Non c'è un piano dal centro che possa riformare la scuola, perché il rinnovamento educativo è legato alla smobilitazione del potere centrale e all'assunzione di funzioni sempre più vaste nella gestione della cosa pubblica da parte della società²⁴.

Rifiuto assoluto verso la presenza statuaria nei processi educativi formali; preminenza della formazione e dell'autodeterminazione individuale, da conseguire nell'ambito di processi saldamente controllati dalla società civile: su questi fili si intrecciava la riflessione borghiana all'indomani della caduta del fascismo.

La formazione degli individui, in questo ambito, doveva essere garantita dall'abdicazione statale di ogni velleità educatrice. Il rientro in Italia, e la ritrovata consonanza con un ambiente sociale, economico e culturale difforme da quello statunitense contribuirono, con gli anni, a problematizzarne le posizioni, approfondendole e complicandole in ragione delle mutate evenienze²⁵. Un diverso sfondo epistemologico caratterizzava la sua posizione, e la distingueva tra le correnti pedagogiche del secondo dopoguerra italiano. Tanto l'orientamento cattolico (che in quegli anni si innovava attraverso l'opera di Stefanini, Agazzi e del personalismo)²⁶, quanto quello marxista – che, attraverso Bertoni Jovine, Manacorda e Lucio Lombardo Radice, rielaborava il pensiero gramsciano –, stavano, in quegli anni, proponendo riflessioni attente all'educazione della persona/dell'individuo²⁷. Era una sensibilità che tuttavia connetteva la realizzazione del singolo a obiettivi a lui sovraordinati: teleologici, nel caso della pedagogia cattolica; radicati nell'apparente ineluttabilità di una filosofia della storia, per quella marxista²⁸. Posizioni a cui Borghi, attraverso l'approccio deweyano, contrapponeva un atteggiamento di «dubbio permanente», che, alla ricerca di una visione del mondo omnicomprensiva, preferiva indicazioni metodologiche atte a comprendere le contingenti esigenze individuali e sociali²⁹. Alieno da costruzioni del mondo soggette, nella sua visione, a tramutarsi in scomodi letti di Procuste, con le sue inchieste educative, la documentata dovizia dei suoi dati e delle sue osservazioni, Borghi inaugurava un approccio deciso a rintracciare le cause strutturali delle problematiche scolastiche nazionali e a preservare, nello stesso momento, l'irriducibile

unicità e autonomia dei singoli dal contesto³⁰. Puntuale, a questo proposito, risultò il confronto con le pedagogie cattoliche e marxiste, destinato a tornare con cadenzata insistenza nelle sue opere degli anni Cinquanta – da *Il fondamento dell'educazione attiva a Educazione e scuola nell'Italia di oggi*³¹.

In questo panorama si collocò la costituzione del gruppo terzaforzista di «Scuola e città», incentrato, fin dal suo primo numero, su un lavoro continuo e sistematico di connessione tra riflessione e azione, scuola e comunità³²; e un nuovo soffermarsi sulla filosofia politica deweyana, capace di suggerire una giustificazione dell'idea statuale più consona alle riflessioni dello studioso livornese³³. Fu per Borghi un travaglio complesso, destinato a culminare in una nuova ridefinizione del concetto di educazione, del suo senso e del suo significato. Gli articoli pubblicati sulla rivista fiorentina concorsero a evidenziarlo: e proprio il primo contributo, dedicato al finanziamento federale alle scuole statunitensi, tradì tutto il tormento di quegli anni. «L'intervento del governo centrale nel campo dell'istruzione» scriveva infatti il pedagogo livornese,

pone un problema assai grave all'opinione pubblica del paese, e i liberali ne sono ben consci. Esso si esprime nella domanda angosciosa se si possa operare un processo di democratizzazione e anche di socializzazione senza perciò incorrere nell'irreggimentazione e nella statizzazione. [...]

Nonostante la fede nella possibilità dell'avveramento di un sistema sociale e educativo fondato sull'eguaglianza e sulla libertà in un regime di ampliate funzioni del governo centrale, espressa da John Dewey e dai suoi discepoli, il dubbio permane che l'estensione dell'attività governativa rechi con sé inevitabilmente la centralizzazione e il controllo burocratico e che i liberali siano in definitiva nel solco di questa corrente storica. E come si è indotti a ricercare la fondatezza di questo dubbio nel pensiero dei creatori del movimento dell'educazione progressiva, si è tratti del pari a indagare la portata della rivendicazione di "educazione liberale" invocata dai loro avversari [...], che non son riusciti a persuadere che la loro richiesta di libertà non celi l'istanza di un rafforzamento del privilegio³⁴.

Evidentissimo in quei mesi traspariva un dilemma su cui non passò senza influenze l'acuta critica di Salvemini a *Educazione e autorità*, giudicata, nelle sue aspirazioni libertarie e individualiste, troppo poco aderente alle problematiche del contesto italiano³⁵. Già nei mesi successivi la questione, pur conservando una problematicità di fondo, sembrò acquisire una fisionomia più limpida. È del gennaio 1951 uno scritto su *Educazione e società in John Dewey* in cui il rapporto tra individuo e società incontrava una soluzione più serena. Suo perno era l'adozione del concetto deweyano di collettività strutturata, che, lungi dall'identificarsi, come in Gentile, in un organismo dotato di vita propria, si rivelava, nella sua contingenza, inestricabilmente finalizzata all'inveramento delle potenzialità dei suoi singoli componenti³⁶. Era su queste basi che Borghi poté accettare un elemento aggregante sovraindividuale definito, nel corso della produzione degli anni Cinquanta, «società» anche in presenza di prerogative chiaramente ascrivibili

allo stato (come nel caso, ad esempio, della gestione delle Università o del pagamento delle tasse). «Se però per un verso la società è il fine dell'individuo» argomentava inaugurando un motivo destinato a ricorrere in tutti i suoi scritti pre-sessantottini,

l'individuo è il fine della società. Se cioè per un verso ciò che dà valore alle capacità e ai poteri dell'individui è l'impiego che essi ne fanno per dare incremento alla vita e alla cultura degli altri, per l'altro verso la società è l'humus naturale su cui sorge il valore delle persone. Il fine della società è quello di assicurare lo sviluppo pieno dei suoi componenti, di promuovere la formazione di personalità integre e autonome, felici e libere. La società non ha cioè mai in Dewey una realtà trascendente gl'individui che la compongono. [...] Il processo di liberazione a promuovere il quale tende tutta l'opera educativa si riferisce agli individui, e alla società in quanto raggruppamento spontaneo di essi³⁷.

Se il dinamismo della società civile americana consentiva, agli occhi di Borghi, un pluralismo educativo smarcato da ogni controllo governativo, la predominanza della Chiesa nel tessuto italiano suggeriva ben altri esiti a chi desiderasse emancipare la scuola dall'ingerenza statale³⁸. Condizioni sociali differenti esigevano così nuove cautele, nonché strategie inedite ed eccentriche, che cogliessero le specificità del contesto e dell'epoca in cui erano chiamate a operare. Fu su questo terreno che Borghi approfondì e specificò la sua riflessione, interrogandosi sulle relazioni e i legami che educazione all'individualità ed educazione alla socialità intrattennero. Era una fase nuova del suo pensiero, che, come giustamente notato da Santoni Rugiu nel 1987, attinse non solo ai lavori della Scuola di Francoforte – e soprattutto alla sua critica verso una società tecnocratica e centralizzata – ma anche alle numerose inchieste che costellarono la sua attività di ricercatore e i primi anni della rivista «Scuola e città»³⁹. Fase nuova, ma non opposta: persisteva la stella polare dell'educazione come appannaggio comunitario, ma mutava la consapevolezza di quanto, in vista dell'obiettivo, fossero necessarie numerose fasi intermedie in cui sostanziale si rivelasse il coinvolgimento di una struttura formalizzata collettiva.

A questo proposito, sintomatiche sono alcune coordinate di fondo suggerite da *L'educazione e i suoi problemi*, breve e denso lavoro di riflessione che Borghi stese alcuni anni dopo il suo ritorno in Italia, nel 1953. Un volume che, talvolta trascurato dalla stessa critica storico-educativa, costituì in realtà il primo, lucido tentativo con cui lo studioso livornese definì un quadro teorico capace di conciliare una libertaria educazione all'individualità con le esigenze socializzatrici che i processi di formazione pur dovevano tenere in conto. Un impegno già evidente nelle prime pagine, dove l'educazione viene definita «come uno sforzo più o meno deliberato inteso a mettere in grado i giovani di partecipare alla vita del gruppo familiare e sociale di cui fanno

parte»⁴⁰. Concepita «come un processo di socializzazione»⁴¹, l'educazione preservava l'irriducibile singolarità dei suoi componenti, perché

Il miglior criterio per valutare il livello di civiltà raggiunto dalle diverse società è offerto dalla considerazione che è data in esse all'individuo, al fatto che la società si consideri come lo strumento per il perfezionamento del singolo senza mai degradarlo a puro strumento della propria esistenza e potenza⁴².

Vi sono dunque due indirizzi nel processo educativo: uno socializzante, l'altro individualizzante. Due finalità storicamente confliggenti e contrastanti, con la prima che, dalla costituzione degli stati nazionali, ha spesso dominato e soffocato l'altra⁴³. Paradigmatico sembrava, a questo proposito, il caso italiano. Una conciliazione apparentemente impossibile, in cui però Borghi sembrava riporre fiducia, ascrivendone la mancata realizzazione alla presenza di contesti politici autoritariamente illiberali⁴⁴. La maggior attenzione verso le singole individualità propria dei regimi democratici avrebbe infatti consentito, a suo avviso, quella compenetrazione di intenti che sola garantiva un'educazione autenticamente socializzante. Solo realizzando i bisogni di sostentamento, cura e autorealizzazione di ogni individuo, infatti, si sarebbe creata una delle condizioni necessarie per stimolare l'individualità⁴⁵. Riecheggiando il Dewey di *Democrazia ed educazione*, il radicarsi di processi democratici era subordinato a una formazione umana che sapesse attingere agli interessi dei discenti, realizzandoli all'interno di un contesto laboratoriale e collaborativo che contemplatesse la distribuzione e la condivisione delle responsabilità⁴⁶. Divenendo legge a se stesso, ogni singolo avrebbe dovuto sperimentare una delle coincidenze più care al pensiero libertario – quella tra legge e libertà, tra esigenze dell'individuo e ambiente⁴⁷. E poiché tra queste rientrava la comunanza autentica e fattiva con le persone circostanti, la realizzazione dei singoli risultava inscindibilmente connessa alla valorizzazione della comunità sociale, dei suoi legami, dei suoi rapporti⁴⁸. E infatti

In questa educazione si evitano i due estremi e opposti del sacrificio della comunità a beneficio dei singoli e del sacrificio dei singoli a beneficio della comunità. Si evita del pari un'educazione individualistica e un'educazione collettivistica, cioè un'educazione che miri al vantaggio dell'individuo a danno dei suoi simili o a beneficio della collettività (o degli organi di governo in cui afferma incarnata) a danno dei suoi singoli componenti. [...] Tale educazione che media i due opposti dell'individualismo e dell'autoritarismo è possibile in quanto non esiste effettiva e reale antitesi tra l'individuale e il sociale, in quanto i due termini sono complementari e in quanto eliminando l'uno si elimina l'altro⁴⁹.

Era un obiettivo tuttavia irrealizzabile senza un'adequata riforma del contesto circostante. Con *L'educazione e i suoi problemi* Borghi enucleava uno dei motivi più

ricorrenti nella sua produzione futura, incentrata sulla necessità di rimuovere tutti quegli ostacoli economici e sociali che sostanziano disuguaglianze educative, mentali, culturali. «Se» argomentava infatti il pedagogo livornese

le condizioni interne della fabbrica sono cattive, se i salari sono bassi, se l'occupazione non è sicura e non c'è pieno impiego, in quel paese regneranno l'insicurezza e la disperazione, la responsabilità di pochi si trasformerà in arbitrio e dominio, l'irresponsabilità di molti in passività, incoscienza, rassegnazione e abbruttimento oppure in volontà di violento cambiamento. [...] Tutta l'opera intesa a trasformare la scuola in senso attivo, cioè a promuovere l'iniziativa responsabile negli alunni, il pensiero e l'azione indipendenti e la collaborazione spontanea, sarà contraddetta e annullata da quella del lavoro extrascolastico, dall'organizzazione produttiva e dal sistema di fabbrica⁵⁰.

Diritti dell'individuo e diritti sociali risultavano così inscindibilmente connessi. Centro focale di questo connubio, la scuola, che, comenianamente intesa nelle sue prospettive latitudinali – l'educazione del tempo libero – e longitudinali – l'educazione degli adulti, di cui Borghi è stato pioniere in Italia –, doveva saper modificare la comunità d'appartenenza⁵¹. Ma era una trasformazione, quest'ultima, che per lo studioso livornese passava per una profonda riforma del senso e del significato dell'istituzione scolastica. Erano accenti già presenti *in nuce* nei primi lavori, ma che trovavano occasione di espandersi e arricchirsi in ragione dei contatti e delle esperienze che lo coinvolsero una volta tornato in Italia: fondamentali risultavano, a questo proposito, le esperienze delle "scuole nuove" italiane (su tutte, la "Scuola-Città" di Codignola) e le iniziative di educazione comunitaria intraprese da Danilo Dolci a Trappeto, in Sicilia⁵². A dimostrarlo gli indici della rivista fiorentina, arricchiti nel corso degli anni Cinquanta da riferimenti sempre più ricorrenti alle attività di Dolci – esperienze non solo e non tanto *strictu sensu* educative, quanto dirette, dalla pianificazione di miglioramenti strutturali alla diffusione dello "sciopero a rovescia", a rendere le persone protagoniste attive del loro cambiamento⁵³. Similmente a Dolci, anche gli insegnanti e la scuola dovevano porsi l'obiettivo di incidere sulla comunità circostante, stimolandola al cambiamento e alla responsabilità morale e civile.

Strutturale da questo punto di vista si rivelava, come dimostra l'ampio spazio dedicatogli in *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, la scuola per ragazzi tra undici e quattordici anni, ovvero per quel periodo che Borghi, anche sulla scorta di Piaget, giudicava fondamentale per la maturazione intellettuale, emotiva e relazionale⁵⁴. Da questa consapevolezza muoveva la critica verso la struttura a canne d'organo di quel segmento scolastico – diviso, fino al 1962, in scuola media, scuola d'avviamento e corsi post-elementari⁵⁵. Una distinzione giudicata manchevole, discriminatoria e dannosa per l'intera comunità⁵⁶, perché

L'adeguazione della scuola a condizioni ambientali nelle quali i bisogni essenziali dei ragazzi non vengono soddisfatti non significa il riconoscimento e il rispetto della loro determinantesi personalità. Significa invece la scelta deliberata della conservazione di condizioni che impediscono la fioritura della personalità. La scuola che potrebbe agire come strumento di ricupero, di modificazione e di incremento di una situazione di arretrato sviluppo, è fatta coefficiente di ristagno⁵⁷.

Il contrasto con le posizioni salveminiiane, che additavano nella tripartizione dell'istruzione post-elementare il viatico per garantire un'istruzione adatta alle esigenze di ciascuno, si esprimeva nell'appoggio a una scuola media unitaria, «consolidata»⁵⁸, che non solo consentisse la convivenza tra studenti di diversa origine sociale ma che contribuisse attivamente a rimuoverne le disuguaglianze culturali ed economiche⁵⁹. L'esperienza della "Scuola-Città Pestalozzi", dove dal 1945 era presente un percorso comune di svolgimento dell'obbligo scolastico, sostanzialmente la campagna decennale dei redattori di «Scuola e città» in favore di una scuola modellata sull'esempio delle *comprehensive schools* americane⁶⁰. Motivazioni sociali, economiche (il *boom*) e internazionali (il mercato comune europeo) sembravano convergere, negli articoli della rivista fiorentina, verso una riforma della scuola dell'obbligo; ed è su questa base che trovavano motivazione le critiche ai disegni di legge centristi, accusati di riconfermare le distinzioni gentiliane e bottaiane⁶¹. «Le ragioni sociali» scriveva lo studioso livornese

che militano a favore della creazione di una scuola unitaria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni si alleano a quelle politiche e tecnologiche. Come non è possibile assicurare lo sviluppo adeguato della personalità dell'individuo se il tessuto sociale, nella comunità come nella classe scolastica, è solcato da divisioni che impediscono la comunicazione e la collaborazione, così le esigenze dello sviluppo democratico della società – anche se ostacolate dal persistere di annosi antagonismi di classe e dall'eredità di un'educazione diversa per i differenti ceti della popolazione fortemente gravante sugli alunni – spingono l'opinione pubblica e gli stessi organi governativi verso l'ideale di tale scuola unitaria non determinante né preclusiva degli studi ulteriori per nessuno dei suoi alunni⁶².

Proprio questo doppio punto di vista – mirante allo sviluppo dell'individuo, ma nello stesso tempo a quello della società e delle classi meno avvantaggiate – qualificava la campagna della rivista fiorentina per la scuola media come il punto più alto di una riflessione capace di conciliare esigenze dell'individualità e richieste della società, saldandole. Lungi dal configurarsi come un'istituzione rigida, pronta a imporre a tutti lo stesso programma, la scuola immaginata dai redattori di «Scuola e città» era una scuola attiva, "unitaria" ma non "unica" perché capace di individualizzare l'insegnamento per ciascun alunno⁶³. E se gli stimoli potevano essere, su uno stesso piano di dignità, sia di ambito pratico sia teoretico, allora veniva meno la distinzione tra cultura umanistica e

cultura tecnico-scientifica, che, già criticata dalla riflessione deweyana, dalle pagine della rivista era tacciata come didatticamente deleteria e socialmente inadeguata⁶⁴. Risaltavano quindi – come mostrarono alcuni lavori pubblicati alla fine degli anni Cinquanta – le potenzialità del tempo pieno nonché del gruppo democratico di studio e di lavoro, dove la suddivisione dei compiti e delle responsabilità avrebbe consentito, a latere di un'individualizzazione dell'insegnamento, una maturazione etica e civile necessaria per favorire la crescita di cittadini democratici⁶⁵. Venire incontro alle esigenze e alle potenzialità dei singoli con la scuola media unitaria significava infatti, per Borghi e anche per gli altri redattori, rispondere a bisogni sociali e collettivi, perché, lungi dal dover sanzionare una realtà lontana dall'ideale, la scuola, soprattutto nei centri rurali, soprattutto per le classi sociali meno fortunate, doveva garantire ai suoi studenti quegli stimoli intellettuali che le famiglie non erano in grado di fornire⁶⁶.

Che riforma della scuola e riforma della società costituissero gli anelli di una stessa catena costituiva per Borghi un assioma di portata generale. Scuola attiva, esercizio della democrazia, formazione onnicomprensiva dell'individuo e lotta alle disuguaglianze sociali risultavano, nella riflessione di quegli anni, inscindibilmente connesse, giacché

Il problema del rinnovamento della nostra scuola per i ragazzi di questa età appare così strettamente legato a una profonda trasformazione sociale. I carusi, gli alani e i gualani non possono frequentare la scuola anche se la natura li ha dotati di una buona intelligenza. I figli degli analfabeti, dei disoccupati, dei senzatetto, dei braccianti avviliti e umiliati, privi di sicurezza, di eredità familiare di cultura e di linguaggio, avviati a lavori precoci, introdotti in un mondo di violenza, difficilmente potranno porre le energie delle quali sono dotati al servizio del loro proprio sviluppo e di quello della comunità. Il problema della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni non sarà mai risolto senza che sia affrontato il problema generale dell'esistenza di questi strati nella nostra società⁶⁷.

Da questo punto di vista, le tematiche dell'educazione al tempo libero e dell'educazione degli adulti, che in Borghi incontravano ampio spazio, si rivelavano funzionali a non disperdere nella comunità quel patrimonio di interessi e attività che la scuola attiva cercava di instillare⁶⁸. Agire su familiari e parenti, nonché sul tempo extrascolastico, significava non solo fornire ai ragazzi tutti quegli stimoli intellettuali di cui erano usualmente carenti le comunità più disagiate, ma anche stimolare un progresso armonico e organico, che sapesse non lasciar indietro nessuno. Soprattutto nei piccoli centri, compito precipuo – e non marginale – dell'insegnante diventava quindi quello di animatore e assistente sociale, funzionale all'analisi del contesto economico-culturale di partenza e alla definizione delle azioni più adatte⁶⁹. Era il primo passo verso il ripristino di un tessuto comunitario la cui corruzione veniva rintracciata, in Borghi,

dall'avvento della rivoluzione industriale. «L'effetto che la rivoluzione industriale aveva avuto per l'infanzia» scriveva infatti Borghi

stava non soltanto nel venir meno degli stimoli intellettuali del sapere colla recisione del suo stretto legame coll'ambiente produttivo, fino allora circoscritto alla famiglia e al vicinato, ma altresì nell'inaridimento delle sorgenti stesse dell'armonica formazione della personalità. In questo contesto nuovo la scuola doveva pertanto diventare un mezzo di integrale sviluppo del fanciullo nelle sue dimensioni personali e sociali⁷⁰.

Alla scuola il salvifico ruolo di ripristinare, nei suoi assi portanti, l'afflato comunitario della società pre-industriale, le cui potenzialità formative erano giudicate innegabilmente superiori rispetto a quelle sperimentate nei secoli successivi. Era il portato di una fiducia deweyana che però, in Borghi, già era attraversata da fenditure e crepe singolarmente prossime a quelle della Scuola di Francoforte. A evidenziarlo, un nuovo concetto di alienazione, che, lungi dal confinarsi al solo lavoratore di fabbrica, sussumeva nel suo espandersi la condizione dell'uomo soggiogato dalla società tecnologica⁷¹; nonché la scissione tra progresso tecnologico (realizzato dalla società) e progresso morale (maturato all'interno di ogni individuo), da lui rivendicata con accenti vicini a quelli che, anni dopo, segnarono la contestazione sessantottina⁷². *L'educazione e i suoi problemi* caricava l'avvento della rivoluzione industriale di implicazioni antropologicamente catastrofiche, che, ben lontane dal razionale ottimismo deweyano, proiettavano sullo sviluppo tecnologico e materiale una luce cupa e ferina. «Un'educazione "liberale" che tende a fondare la libertà dell'uomo e del suo associarsi non può neppure confondersi collo sviluppo della tecnica, col progresso industriale» ammoniva Borghi, e proseguiva:

Essa non è nemica della scienza, ma è consapevole che le applicazioni scientifiche dell'ultimo secolo sono state in larghissima misura eversive della libertà individuale e sociale [...]. In nessun modo deve essere consentito che ciò che è stato cercato per favorire la liberazione morale dell'umanità continui a servire per la sua degradazione morale e per la sua distruzione fisica. A che vale moltiplicare i beni se di essi possono godere soltanto pochi? A che vale che l'esistenza esterna dell'uomo sia più confortevole se la sua anima si corrompe? Meglio allora rinunciare al progresso tecnico e vivere una vita semplice, di lavoro artigiano, in comunità agricole, con spirito di dedizione e di amore, come hanno predicato Tolstoj e Gandhi⁷³.

Erano posizioni destinate, con l'avvento del *boom* e la diffusione, anche in Italia, del progresso economico e materiale, ad approfondirsi e a distanziarlo da Dewey. Fu nel 1958 che apparvero le prime, significative dissonanze⁷⁴. Una su tutte: il rapporto tra individuo e società, perché, se Dewey non temeva di intrecciare tra i due poli un legame di dipendenza biunivoca (calzante era, a questo proposito, il suo paragonare il rapporto

tra individuo-società a quello delle lettere nell'alfabeto)⁷⁵, Borghi invece tendeva a smarcarsene⁷⁶. Lo sviluppo educativo del singolo tramite quello della società, che nel dibattito sulla scuola media si era rivelato attuale e fecondo, sembrava incrinarsi man mano che il progresso economico e collettivo lasciava, dietro di sé, persistenti sacche di miseria individuale, morale e materiale⁷⁷. Le contingenze, nonché le più recenti correnti filosofiche e sociali, sembravano quindi suggerire la necessità di abbandonare un approccio che aveva pur mietuto i suoi successi, e che ancora può suggerire traiettorie educative auspicabili in un contesto che, come il nostro, sembra dettato dal prevalere dell'individuo sulla società. Anche gli interessi educativi di Borghi cominciarono, di conseguenza, a mutare, e a concentrarsi (pur senza un'esplicita sconfessione delle posizioni dei primi anni Cinquanta) sulla liberazione dell'individuo. Se ancora nel 1954 per lo studioso livornese «Lo sforzo di questa pedagogia è diretto a salvare parimente l'individuo e la società, il primo dal totalitarismo societario, e la seconda dall'individualismo atomistico e solipsistico»⁷⁸, quattro anni dopo *Educazione e sviluppo sociale* individuava nella scuola il viatico per l'emancipazione dell'individuo dall'asservimento impostogli dalla società tecnologica e dai mezzi di comunicazione di massa⁷⁹.

Era su questo instabile equilibrio che giunse la contestazione studentesca, rafforzando le inquietudini e i dilemmi che già caratterizzavano il rapporto di Borghi con il pragmatismo pedagogico. L'esigenza di emancipare l'individuo dalle maglie di una società ritenuta impersonale e oppressiva, l'espansione del concetto di alienazione, nonché la scissione tra "sviluppo" (economico, collettivo e materiale) e "progresso" (morale e individuale) rivendicate dai sessantottini non potevano che trovare una consonanza in chi, come Borghi, già si era soffermato su queste tematiche⁸⁰. Lo confermano le riflessioni che, stese nel marzo 1968, accodavano lo studioso livornese alle motivazioni degli studenti in lotta, e che non mancavano, in quell'occasione, di esprimere tutta la delusione e tutto lo sconforto verso un assetto politico e istituzionale socialmente disuguale e autoreferenziale. Nel movimento studentesco e nel suo rifiuto all'integrazione in una "società del benessere" non voluta e non contrattata, Borghi intravedeva l'acme della protesta contro la strutturale, cronica disattenzione delle istituzioni verso le esigenze di autodeterminazione insite nei singoli individui⁸¹. La collettività strutturata, in Dewey canale insostituibile per promuovere democrazia e potenzialità individuali, si rivelava, nelle concrezioni italiani quali quelle esperite da Borghi, ostacolo e pastoia per questi stessi. «A chi cerca» scriveva ne *Il Sessantotto e l'Università*,

di comprendere quali legami sottili e profondi uniscono le strutture scolastiche a quelle sociali non è concesso di sfuggire all'evidenza che, dietro la facciata democratica delle istituzioni formatesi e consolidate dopo l'ultima guerra, persisteva quasi intatto l'edificio conservatore. Chi aveva

studiato il rapporto esistente tra educazione e autorità nell'Italia moderna si accorgeva che gli sforzi generosi compiuti nell'ultimo ventennio per assecondare il movimento di trasformazione della società impegnandosi per un mutamento democratico delle strutture della scuola, dell'atteggiamento degli insegnanti e dei metodi didattici erano in gran parte falliti⁸².

Entrava così in crisi l'idea che l'educazione all'individualità non potesse esistere senza una compiuta educazione alla socialità: una convinzione, è vero, in Borghi problematica e tormentata, ma rivendicata comunque con forza negli anni precedenti, e perseguita nella sua valenza di idealità assiomatica. Non fu un caso che il Sessantotto inaugurasse per l'ormai professore di pedagogia di Firenze un periodo di raccoglimento, segnato, oltre che dalla maggiore consonanza con la Scuola di Francoforte, anche da un (pur cauto) avvicinamento a Marx e alla sua idea di società contemporanea caratterizzata da una crisi persistente e distruttiva⁸³. Gli indici di «Scuola e città», singolarmente privi per anni di interventi borghiani sulla filosofia dell'educazione, evidenziarono questo periodo di riflessione densa e tormentata⁸⁴. Quando, nel 1976, pubblicò sulla rivista fiorentina due articoli sulla pedagogia deweyana, palese e notevole apparve il suo disincanto. Poteva Dewey fornire agli studiosi degli anni Settanta una guida per la soluzione degli attuali problemi scolastici e sociali?, si domandava retoricamente Borghi nell'articolo *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*. E la risposta non poteva che essere laconicamente negativa, perché

La riconquista del senso del valore e della dignità degli individui appare come uno dei compiti principali della filosofia e della prassi educative del nostro tempo. Tale riconquista deve passare attraverso la consapevolezza vissuta della negazione totale dell'umanità degli individui – la sola possibile e genuina umanità – che il pensiero e l'organizzazione sociale odierni hanno effettuato. Un approfondimento del metodo dialettico, come “metodo della negazione” (Horkheimer), è lo strumento idoneo per recuperare positivamente il concetto della singolarità individuale come momento indistruttibile della vita sociale⁸⁵.

CHIARA MARTINELLI
University of Firenze

¹ L. Infantino, *L'ordine senza piano: le ragioni dell'individualismo metodologico*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

² Sull'argomento, storicamente assai approfondito, cfr. soprattutto A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, onore e santità alle origini dell'Italia unita*, Einaudi, Torino 2000 ed E. Gentile, *Il mito dello Stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1982.

³ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Milano 2003, pp. 15-205.

⁴ Significativo si rivelò il lavoro sul campo inaugurato da Raniero Panzieri e dal suo gruppo di ricerca tra gli operai meridionali sfociata nel progetto dei «Quaderni rossi»: M. Cerotto, *Raniero Panzieri. Alle origini del neomarxismo italiano*, DeriveApprodi, Milano 2021 e G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 13-8.

⁵ Recupero qui la distinzione congegnata da P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1990, pp. 177-78.

⁶ Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Neri Pozza, Milano 1979, pp. 27-8.

⁷ T. Roszak, *Nascita di una controcoltura*, Feltrinelli, Milano 1976, pp. 17, 24, 69.

⁸ Cfr. Ivi, pp. 64, 72-3, e F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020, pp. 38-39.

- ⁹ P. Martino, *Lo "spettro" del Sessantotto e l'epifania del "nuovo spirito" capitalistico: effetti pedagogici "non ricercati"*, «Formazione, lavoro, persona», VIII, 24 (2018), pp. 64-71.
- ¹⁰ Sulla critica alla meritocrazia cfr. M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021; S. Cingari, *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020, e M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- ¹¹ Cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982, p. 66.
- ¹² Cfr. L. Borghi, *Cultura e valori in prospettiva transnazionale*, adesso in Idem, *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 43-44.
- ¹³ Cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, p. 63 e Idem, *Una filosofia dell'educazione ancora attuale*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli 2005, p. 3.
- ¹⁴ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, pp. 115, 118-9 e L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1945, p. 88.
- ¹⁵ F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, pp. 6-65. Per una definizione di pedagogia libertaria, cfr. T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 2 e M. P. Smith, *Educare per la libertà*, Eleuthera, Milano 1990, pp. 7-9. Sui distinguo di Borghi verso il pensiero deweyano e, in particolare, verso la sua concezione del rapporto tra individuo e socializzazione, cfr. G. Cives, *La lettura etico-politica della pedagogia di Dewey*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia cit.*, pp. 27-30.
- ¹⁶ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana cit.*, pp. 75-80.
- ¹⁷ L. Borghi, *L'ideale educativo cit.*, p. 91.
- ¹⁸ J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 5-164.
- ¹⁹ Cfr. anche l'ultima ristampa del lavoro, che sarà disponibile entro settembre 2021: L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Junior, Firenze 2021.
- ²⁰ Idem, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 3, 12-13. Cfr. anche M. Venuti, *Autoritarismo e non violenza nella riflessione filosofica-pedagogica di Lamberto Borghi*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia cit.*, p. 124.
- ²¹ L. Borghi, *Educazione e autorità cit.*, pp. 79, 84.
- ²² Ivi, pp. 157, 174-80. La critica al modello di stato e alla pedagogia gentiliana costituirà uno degli argomenti principali della produzione borghiana, che si fonderà sulle controdeduzioni di John Dewey in *Comunità e potere*, laddove argomenta a favore della contingenza dell'organismo statale: cfr. Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 155-177 e Idem, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e difficoltà*, «Espacio, tiempo y educacion», III, 2 (2016), pp. 90-2.
- ²³ Idem, *Educazione e autorità cit.*, pp. 3, 324.
- ²⁴ Ivi, pp. 324-5.
- ²⁵ Cfr. le considerazioni in A. Santoni-Rugiu, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, ne *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze 1987, p. 49.
- ²⁶ G. Acone, *Aldo Agazzi e la pedagogia del Novecento*, in G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita&Pensiero, Milano 2008, pp. 1-10 e cfr. anche F. de Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 398-445.
- ²⁷ E. Puglielli, *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*, ETS, Pisa 2018, pp. 23-37.
- ²⁸ M. Musai, *Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi*, «Formazione, lavoro, persona», III, 7 (2019), p. 5.
- ²⁹ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana cit.*, pp. 76, pp. 122-3.
- ³⁰ Cfr. ad es. *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 192-4, 238-40.
- ³¹ L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 29 e Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 175-203, 226-43.
- ³² Com'è visibile fin dall'editoriale di Ernesto Codignola, fondatore e direttore della rivista fino al 1965: *Ai lettori*, Ivi, I, 1 (1950), pp. 1-2. Sull'esperienza della rivista fiorentina, cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, pp. 22-7.
- ³³ J. Dewey, *Comunità e potere cit.*, pp. 37-55.
- ³⁴ L. Borghi, *Note sull'educazione negli Stati Uniti*, «Scuola e città», n. 2 (1950), p. 65.
- ³⁵ G. Salvemini, *Scuola e società*, «Scuola e città», II, 7-8 (1952), pp. 243-252. Alle critiche salveminiiane Borghi replicherà in *Scuola e società*, Ivi, II, 10 (1952), pp. 331-42.
- ³⁶ J. Dewey, *Comunità e potere cit.*, pp. 37-55.
- ³⁷ L. Borghi, *Educazione e società in John Dewey*, «Scuola e città», n. 1 (1951), p. 14.
- ³⁸ A. Santoni-Rugiu, *Il dibattito pedagogico cit.*, p. 50.
- ³⁹ Ibidem; F. Cambi, *Una filosofia dell'educazione ancora attuale cit.*, pp. 3-5. Cfr., tra le inchieste realizzate da L. Borghi, quella sull'educazione nel Canavese riportata in *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 311-48.
- ⁴⁰ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 1.
- ⁴¹ *Ibidem*.
- ⁴² Ivi, p. 3.
- ⁴³ Ivi, p. 5.
- ⁴⁴ Ivi, p. 6.
- ⁴⁵ Ivi, p. 7.
- ⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, pp. 20-22. Sulle strategie didattiche da attuare per garantire un clima democratico all'attività scolastica, Borghi si sofferma in *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 55-65.

- ⁴⁷ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 7 e T. Tomasi, *Ideologie libertarie* cit., pp. 2-3.
- ⁴⁸ Idem, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 8.
- ⁴⁹ Ivi, p. 62.
- ⁵⁰ Ivi, pp. 98-99 e Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 176-212.
- ⁵¹ Traggo il raffronto tra Borghi e Comenio da P. Federighi, *Il contributo di Lamberto Borghi a una moderna teoria dell'educazione degli adulti*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia* cit., p. 203.
- ⁵² Sui rapporti tra Borghi e Dolci cfr. A. Corsi, *Lamberto Borghi e Danilo Dolci. Spunti di indagine su una feconda interazione*, in Ivi, pp. 147-57. Su Dolci, cfr. C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, ETS, Pisa 2015, V. Schirripa, *Borgo di Dio: la Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, FrancoAngeli, Milano 2010, G. Barone (a cura di), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta*, Terre di Mezzo, Milano 2007, G. Cipolla, *Danilo Dolci e l'utopia possibile*, Sciascia, Caltanissetta-Roma 2012.
- ⁵³ L. Borghi, *Un decreto "costruttivo". La chiusura della colonia di "Borgo di Dio" a Trappeto*, «Scuola e città», IV, 3 (1954), pp. 109-113; Idem, *L'educazione per una società libera*, Ivi, IV, 6 (1954), pp. 294-298 (prolusione inaugurale per l'inaugurazione dell'Università popolare di Trappeto) e *Appunti e documenti sulla attività di Danilo Dolci*, IX, 3 (1959), pp. 86-92.
- ⁵⁴ F. Cambi, *La scuola di Firenze* cit., p. 48 e L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 32.
- ⁵⁵ S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007, pp. 25-9.
- ⁵⁶ Cfr. L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 49, 64.
- ⁵⁷ Ivi, p. 100.
- ⁵⁸ Ivi, p. 112.
- ⁵⁹ Una densa critica alle posizioni salveminiiane (che peraltro lo storico pugliese non rinnega nel suo già citato *Scuola e società*, p. 251) è sviluppata in questo senso da Borghi in *Educazione e autorità* cit., pp. 114-118.
- ⁶⁰ A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, «Espacio, Tiempo y Education», III, 3 (2016), pp. 239-43.
- ⁶¹ Cfr. L. Borghi, *Il governo e la scuola dell'obbligo*, «Scuola e città», IX, 9 (1959), pp. 289-97.
- ⁶² L. Borghi, *Aspetti sociali della scuola tra gli undici e i quattordici anni*, X, 4-5 (1960), pp. 148-9.
- ⁶³ Ivi, p. 149.
- ⁶⁴ J. Dewey, *Scuola e società* cit., p. 16.
- ⁶⁵ L. Borghi, *Educazione laica*, «Scuola e città», VIII, 5 (1958), pp. 161-5.
- ⁶⁶ Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 96-7.
- ⁶⁷ Ivi., pp. 112-3.
- ⁶⁸ Idem, *Educazione e sviluppo sociale* cit., pp. 157-67, 178-96.
- ⁶⁹ Idem, *L'educazione e i suoi problemi* cit., pp. 41-2.
- ⁷⁰ Idem, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 202.
- ⁷¹ «L'alienazione dell'uomo da se stesso non si limita alla fabbrica, ma si estende a tutta la sua esistenza. L'era dell'automatizzazione dell'uomo è già da tempo cominciata» *Id.*, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 102.
- ⁷² «La frattura tra progresso meccanico e morale pone un problema che investe direttamente la scuola» Ivi, p. 111.
- ⁷³ Ivi, pp. 109-11.
- ⁷⁴ Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, p. 86.
- ⁷⁵ J. Dewey, *Comunità e potere* cit., pp. 53-4.
- ⁷⁶ L. Borghi, *La categoria della socialità nel pensiero di John Dewey*, in *Il pensiero americano contemporaneo. Filosofia, epistemologia, logica*, Comunità, Milano 1958, p. 53.
- ⁷⁷ G. Crainz, *Storia del miracolo italiano* cit., pp. 213-8.
- ⁷⁸ L. Borghi, *Socialità e personalità nell'educazione*, «Scuola e città», IV, 7 (1954), p. 352.
- ⁷⁹ Idem, *Educazione e sviluppo sociale* cit., p. 144.
- ⁸⁰ Cfr. F. de Giorgi, *La rivoluzione transpolitica* cit., pp. 38-9.
- ⁸¹ L. Borghi, *Il Sessantotto e l'Università*, «Scuola e città», XVIII, 3 (1968), pp. 109-111, ora in Idem, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2000, pp. 193-4.
- ⁸² Ivi, p. 190.
- ⁸³ Cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze* cit., p. 66 e L. Borghi, *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*, «Scuola e città», XXIV, 2 (1974), pp. 32-3.
- ⁸⁴ Gli interventi di Borghi, infatti, furono perlopiù di carattere storico (come *Lombardo Radice e Salvemini*, in Ivi, XVIII, 12 (1968), pp. 581-604) o empirico (come il contributo, scritto insieme ad A. Carbonaro, P. Bruni e G. Tassinari, *Comunicazioni e atteggiamenti sociali degli adolescenti*, in Ivi, XX, 4 (1970), pp. 181-95).
- ⁸⁵ Ivi, p. 33.

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

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

EMANUELA GUARCELLO

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

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

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

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

Il rinnovamento della scuola elementare nel secondo dopoguerra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La dimensione inventiva dell'essere umano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La via metodologico-didattica per l'inventività

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EMANUELA GUARCELLO
University of Turin

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

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

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

⁴ *Ibi*, p. 120.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³¹ *Ibi*, p. 122.

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁰ *Ibi*, p. 139.

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

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

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

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

⁴⁵ *Ibi*, p. 359.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibi*, p. 126.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁶ *Ibi*, p. 220.

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

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

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

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

⁶¹ *Ibi*, p. 360.

⁶² *Ibi*, p. 364.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibi*, pp. 367-368.

⁶⁵ *Ibi*, p. 366.

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

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibi*, p. 367.

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

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

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

⁷² *Ibi*, p. 368.

⁷³ *Ibi*, p. 369.

⁷⁴ *Ibidem*.

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

⁷⁶ *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

⁸³ *Ibi*, p. 241.

⁸⁴ *Ibi*, pp. 263-272.

⁸⁵ *Ibi*, p. 278.

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

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

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

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

⁹⁰ *Ibidem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il personalismo di Giuseppe Catalfamo nel centenario della nascita (1921-2021): presupposti critici e prospettive teoretico-educative

Giuseppe Catalfamo's personalism on the centenary of his birth (1921-2021): critical assumptions and theoretical-educational prospects

PIERLUCA TURNONE

The article aims to point out on the philosophical-educational level the fundamental assumptions of G. Catalfamo's critical personalism, in the belief that it constitutes a privileged touchstone to study the complex panorama of Italian pedagogy in the second half of the 20th century. Furthermore, the last part of the contribution tries to figure out the potential meaning of his educational theory in relation to some pedagogical issues of the contemporary Zeitgeist.

KEYWORDS: CRITICAL PERSONALISM, PHILOSOPHY OF EDUCATION, ANTI-DOGMATISM, HOPE, LIMIT

Premessa

Il nostro articolo, che qui presentiamo in occasione del centenario della nascita di Giuseppe Catalfamo (1921-2021), ha lo scopo di indagare sul piano filosofico-educativo i presupposti e i motivi essenziali del personalismo critico, nella convinzione che esso costituisca un indicatore privilegiato dei principali indirizzi di ricerca e dei fermenti spirituali che hanno contrassegnato il panorama della pedagogia italiana nella seconda metà del Novecento. Questo obiettivo ci ha posto dinanzi ad alcune problematiche di carattere metodologico: come restituire il senso unitario di concetti, categorie e prospettive elaborate da una riflessione 'asistemica' come quella catalfamiana, mai paga di tornare sui propri assunti fondamentali anche a distanza di molti anni? Perché prendere in esame la fase 'critica' del suo pensiero, articolata grossomodo dagli anni della formazione sino ai primissimi anni Settanta? E ancora, come legare la comprensione dei significati educativi sussunti da tale personalismo alla temperie culturale e alle esigenze epistemologiche della pedagogia contemporanea?

Si tratta di questioni di non semplice risoluzione, che si è cercato di affrontare nel modo seguente.

Anzitutto, abbiamo provato a ricavare il senso della riflessione catalfamiana calandola nel proprio contesto storico-culturale, a partire dagli anni del secondo dopoguerra; operazione che lo stesso Catalfamo, impegnato a più riprese nel confronto con gli indirizzi filosofico-educativi a lui coevi, ha reso particolarmente agevole.

Sulla scorta di un'analisi puntuale degli scritti del pedagogista catanese (e anche, in seconda battuta, di quelle rarissime monografie a lui relative¹), abbiamo cercato di ricostruire quelle costanti che rappresentano l'ordito del suo pensiero: ne è scaturita un'attenzione particolare alle tematiche e ai dispositivi concettuali messi a punto nella fase del personalismo 'critico', che solo molti anni dopo conoscerà una rivisitazione sostanziale, per esigenze tanto interne quanto esterne alla sua logica epistemologica.

Infine, sulla base di quanto emerso dalla nostra ricognizione, abbiamo adoperato tali costanti come chiavi di lettura per comprendere lo *Zeitgeist* contemporaneo in relazione alle sue sfide educative, provando così a restituire l'attualità della proposta catalfamiana: rimettiamo il giudizio sulla bontà effettiva del risultato alla pazienza del lettore.

Introduzione. Il contesto filosofico italiano nel secondo dopoguerra

I presupposti teoretici del personalismo critico trovano la propria collocazione naturale entro il quadro d'insieme della prospettiva filosofica elaborata da Vincenzo La Via, ordinario di Filosofia teoretica presso l'Università di Messina tra il 1940 e il 1956 (nello spazio di dieci anni, a partire dal 1946, egli fu anche preside della locale Facoltà di Magistero). Per il giovane Catalfamo, già assistente volontario di Galvano Della Volpe (che in quegli anni andava rielaborando profondamente l'orientamento fondamentale del suo pensiero), l'incontro con La Via si rivelò un'esperienza umana di primissimo rilievo, decisiva per la definizione della sua identità di studioso e di pedagogista. Sin dal decennio precedente, infatti, il filosofo nicosiano aveva delineato l'impostazione gnoseologica del realismo assoluto, ma questa andò precisandosi in un indirizzo speculativo organico proprio nel periodo peloritano; e si pensi, a questo riguardo, a quel fecondo cenacolo intellettuale che si costituì intorno alla rivista «Teoresi», fondata da La Via nel 1946.

Sono gli anni, tormentati e incerti, della difficile ripresa postbellica, che sul piano culturale internazionale decantano tendenze, riflessioni e inquietudini maturate già all'indomani del primo conflitto mondiale. Il clima è quello di un confronto ricercato, costante e non di rado eterodosso con il passato più o meno recente, i suoi movimenti e le sue figure più rappresentative: la filosofia classica tedesca (da Kant a Hegel), i 'maestri del sospetto' di cui parlerà Ricoeur (Nietzsche, Freud, ma soprattutto Marx e il marxismo), il variegato panorama della fenomenologia (la pubblicazione del primo

volume della *Husserliana*, nel 1950, segna una nuova stagione di studi sul pensatore di Proßnitz) e dell'esistenzialismo (si ricordi che il celebre *Brief über den Humanismus*, del 1947, marca essenziali distinguo tra la prospettiva heideggeriana e quella di area francofona, facente capo a Sartre). Nei Paesi anglosassoni, di tradizione tendenzialmente empirista e analitica (Regno Unito) o pragmatista (Stati Uniti), si affermano importanti riflessioni epistemologiche sulla scienza e sul metodo scientifico, come anche studi politologici sul significato etico-comunitario della democrazia, nel solco della lezione deweyana.

In Italia, questi anni appaiono caratterizzati dall'anelito a un rinnovato impegno civile, fondato sulla necessità pratica di riconnettere il tessuto sociale, politico e morale della nazione dopo il tragico epilogo della dittatura e della guerra: anche da qui proviene l'intensità, assai peculiare nella penisola, di un dibattito centrato su temi specifici della filosofia della cultura (il rapporto tra realtà e idealità, il nesso teoria-prassi, il cortocircuito tra politica, ideologia e società, nonché l'irrisolta questione meridionale), che avranno larga eco anche nella futura produzione catalfamica.

Certamente, l'esigenza che più di ogni altra si impone alla speculazione degli intellettuali italiani dell'epoca è il ripensamento strutturale, e in molti casi il superamento, della filosofia attualistica, l'orientamento culturale dominante nel Ventennio. A testimoniare, la progressiva affermazione di nuove sensibilità e prospettive d'indagine, dall'esistenzialismo positivo di Abbagnano (1948) alla scuola analitica di filosofia del diritto teorizzata da Bobbio, dal razionalismo critico di Banfi alle originali rielaborazioni dei suoi allievi diretti (Bertin, Formaggio, Paci, Preti). Tale periodizzazione, ad ogni modo, non va eccessivamente rigorizzata: da un canto, infatti, l'affermazione incontrastata dell'attualismo aveva mostrato segni di cedimento almeno a partire dalla stipulazione dei Patti lateranesi (si ricordi la 'svolta' di Ernesto Codignola), rivelando uno scenario più complesso di quanto comunemente si creda; dall'altro, l'influenza delle correnti neoidealistiche non si arresta del tutto negli anni del dopoguerra, come dimostra la parabola intellettuale di Ugo Spirito (ma lo stesso Croce continuerà a scrivere sino alla fine della vita).

Qualche considerazione conclusiva per rifinire il quadro. Con la pubblicazione in prima edizione dei *Quaderni* gramsciani (1948-1951), di grande impatto nel Belpaese, anche il marxismo conosce rilevanti percorsi interpretativi, che lo porteranno a configurarsi come la nuova κοινὴ culturale del tempo, subentrando all'idealismo. Sul versante opposto, l'enciclica *Quemadmodum* di Pio XII (1946), incentrata sull'assistenza ai fanciulli indigenti, esorta i cattolici a rinvenire «nuovi sistemi e metodi»² per riaffermare i principi del cristianesimo nella società: un indirizzo spirituale rifondativo dell'esigenza metafisica, rinvenibile nella scuola neotomista dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (ove insegnava Gustavo Bontadini, maestro di Emanuele Severino), ma anche nelle

tematiche convegnistiche promosse dal cosiddetto 'Movimento di Gallarate', sorto per iniziativa di studiosi come Felice Battaglia, Michele Federico Sciacca e Luigi Stefanini. È precisamente in questa temperie, da noi sommariamente tratteggiata, che va collocata la genesi della parabola intellettuale catalfamiana.

Giuseppe Catalfamo e gli orientamenti filosofico-educativi del Novecento. I principi epistemologici del personalismo critico

Sin dal principio, il pedagogista catanese rivela una sensibilità non comune e uno spiccato acume critico e argomentativo, ereditati dal magistero di Vincenzo La Via: nei suoi primi lavori, egli dimostra di aver recepito distintamente la lezione del realismo assoluto e vuole esplorarne il significato e la portata in relazione ad alcune importanti questioni teoretico-educative. Dal dialogo con il maestro, Catalfamo eredita due importanti acquisizioni epistemologiche, che si riveleranno vere e proprie costanti nello sviluppo del suo pensiero: la sostanziale 'filosoficità' della pedagogia e la teoria della persona come «soggetto intelligente e agente, libero e responsabile»³, posta a fondamento del concetto di educazione⁴. Il Nostro inoltre, ponendosi lungo la scia speculativa del Nicosiano, attribuisce grande rilevanza al gentilianesimo e al neoidealismo tutto (compreso il singolare apporto di Lombardo Radice) nella storia della cultura italiana; per averne contezza, si consideri una sua affermazione all'altezza del 1961, in piena fase 'critica':

Questa pedagogia [...] riuscì, in Italia soprattutto, a debellare e demolire il positivismo pedagogico e costruì quella concezione 'spiritualistica' dell'educazione e quella dottrina rigorosamente 'filosofica' della pedagogia, che il personalismo ha inteso mantenere e sviluppare⁵.

Già ne *I presupposti critici del realismo personalista* (1948), peraltro, Catalfamo riconduce la «caratteristica dominante» della contemporaneità (e cioè la «rinuncia della filosofia alla propria "teoreticità", mediante l'inclusione di un contenuto di mera "praticità" nel seno della teoreticità costitutiva della stessa filosofia»⁶) alla crisi dell'attualismo. Si badi, non si tratta affatto di una difesa *ex post*, giacché tale prospettiva filosofica, al pari dell'esistenzialismo e del materialismo, ha ignorato l'esigenza metafisica del pensiero e si è dunque preclusa la possibilità di riconoscere il «contenuto trascendentale dell'esperienza e della coscienza», rivelando un orientamento antipersonalistico:

L'idealismo anticipa assurdamente l'Idea, il soggetto e la coscienza al fatto originario per cui c'è idea, io e coscienza, in guisa che la filosofia si limita a descrivere astrattamente la "storicità" della coscienza e rinuncia a un sapere che valga a giustificare e fondare l'oggettività dell'esperienza.

L'esistenzialismo, d'altro canto, muove dal "fatto" esistenziale, teoreticamente indeterminato e indeterminabile, e si chiude nell'impossibilità di superare l'immediatezza esistenziale, onde darsi ragione del principio per cui è data l'esistenza. Per ultimo il materialismo, assommando le presunzioni dell'idealismo e dell'esistenzialismo, effettua "praticamente" la rinuncia alla critica della conoscenza, assumendo come intrascendibile e originaria la "materia" – della quale, per altro, non è in grado di dare alcuna determinazione teoretica – in guisa da eliminare l'istanza ontologica consustanziata alla richiesta di una fondazione assiologica dell'esperienza⁷.

Com'è chiaro, lo scritto del '48 è incentrato su un confronto dialettico tra i principi del personalismo critico e quelli dei maggiori indirizzi filosofici del Novecento, che Catalfamo non ha dubbi nell'associare al razionalismo moderno e alla sua vocazione immanentista. La deriva antimetafisica della contemporaneità ha negato la «dimensione della trascendenza»⁸ propria della persona, condannandola a un solipsismo destinato a sfociare nell'egoità individuale o addirittura in quella che Mounier definiva 'utensilità dell'uomo': è il caso del materialismo di impronta marxista, che Catalfamo studia con intensità e costanza sin dagli anni giovanili. Se l'idealismo si risolve in un'astrazione contraddittoria, sterile sul piano pratico, e gli esistenzialismi teorizzati da Heidegger e Jaspers impediscono all'io di rispondere all'autentica chiamata dell'essere, il pensiero marxista, ispirandosi a Feuerbach, rintraccia l'essenziale dell'uomo nella «particolarità della natura»⁹ e nella 'vita materiale', scandita dalle regole e dalle esigenze della *wirkliche Gemeinschaft*: il risultato, secondo Catalfamo, è quello di reificare la persona e di umanizzare le cose del mondo. Sotto il rispetto pedagogico, il quadro teorico dell'"umanesimo positivo" disgrega l'educazione nella logica addestrativa della comunità economica, l'unico universale che il materialismo storico può postulare; i rapporti individuali sono determinati dalla funzionalità del sistema produttivo, che assorbe in sé la dimensione sociale e disconosce il valore dell'amore, dell'amicizia e della libertà.

Al termine della disamina, Catalfamo può abbozzare in poche righe una fenomenologia delle ricadute che l'«acosmismo idealistico»¹⁰ ha generato sulla coscienza etica e civile a lui coeva:

Questa è appunto la civiltà dell'irresponsabilità personale, del divertimento, del successo individuale, della potenza delle masse e degli eserciti, dei movimenti collettivi, che ironizzano l'impotenza e l'inerzia personali. E perciò l'individualismo non può che convertirsi dialetticamente nel collettivismo, dove l'uomo si spersonalizza nell'organizzazione ed elude il suo isolamento personale, adattandosi a un modo di esistere meramente funzionale¹¹.

Il criterio adottato per saggiare le patologie della civiltà contemporanea è quell'idea di persona che il nostro si appresta a delineare dal punto di vista teoretico-pedagogico: di seguito ne riprendiamo le caratterizzazioni fondanti, in modo da comprendere la

posizione che il personalismo critico assumerà nei riguardi della «nuova logica dell'educazione». A monte, un'importante precisazione: per quanto sia ancora ben evidente in Catalfamo l'influsso del realismo laviano, lo sviluppo del concetto di persona, soprattutto a partire dagli anni Cinquanta, dipende in larga misura dal confronto con le differenti scuole di pensiero del tempo, le cui suggestioni condurranno il nostro lungo un itinerario di ricerca 'asistematico' e persino 'sofferente', ma senz'altro onesto e sempre più originale.

Catalfamo istituisce un nesso indissolubile tra la persona, «"vincolo" di immanenza e trascendenza»¹² (ciò che ne costituisce l'intrinseca unità), e i valori: è la 'trascendentalità' di questi ultimi a determinare la possibilità della realizzazione personale. La teoria dei valori richiede che essi siano 'oggettivi', poiché altrimenti «finirebbero addirittura di "valere" [...] rispetto al soggetto che li richiede»¹³; 'a priori', in quanto rappresentano le condizioni trascendentali della persona; 'razionali', perché pienamente intelligibili alla luce del conoscere umano; 'eterni', giacché radicati nel fondamento assoluto dell'essere. Invece, «gli atteggiamenti di crisi della filosofia hanno di comune il fatto che "temporalizzano", ossia "relativizzano" i valori»¹⁴; così facendo, essi appaiono «impegnati unicamente nello sforzo di "alienare" l'uomo da se stesso»¹⁵. Ad ogni modo, i valori sono anche 'storici', perché, proponendosi come leggi dell'esperienza, si concretizzano in essa, permettendone la continua rigenerazione: già in questa fase, Catalfamo non perde di vista la dimensione pratica dell'azione educativa, illuminata dal «"principio metafisico"»¹⁶ della persona. Da qui deriva il tentativo di giustificare l'autonomia epistemologica della pedagogia, una questione ancora oggi molto dibattuta dagli studiosi. Sulla base di questi presupposti, il personalismo catalfamiano ha l'obiettivo di

contestare l'identità di filosofia e pedagogia, ancorché dialetticamente concepita, affermando la "specificità" della scienza dell'educazione all'interno del sapere filosofico, mediante la rivendicazione di quei fattori ed elementi che autonomamente la individuano e costituiscono¹⁷.

«Fattori» ed «elementi» che appaiono ben chiari se si indaga a tutto tondo il significato dell'educazione; infatti, se ci si limitasse a tratteggiare le condizioni trascendentali della persona, «filosofia e pedagogia sarebbero davvero indistinguibili»¹⁸. Esse sono 'unite', ma non 'identiche', altrimenti si ricadrebbe in una prospettiva idealistica. Pertanto, Catalfamo opta per un percorso diverso, distinguendo la problematica dell'educazione dalla 'questione' della pedagogia. «L'educazione è azione, l'educare è agire»¹⁹, scriverà il nostro ne *I fondamenti del personalismo pedagogico* (1966); e ancora: «l'educazione [...] attua la filosofia [...] – la persona [...] come struttura axiologica – ma per questa attuazione assume dati e contenuti dalle scienze subalterne e [...] dall'esperienza»²⁰. Una convinzione maturata già nel decennio precedente e ulteriormente precisata in vari

luoghi della sua opera. Nell'ottica del personalismo critico, «il nostro corpo non è [...] "qualcosa di astratto", ma è concreta determinazione di quel concreto e determinato essere esistente che è la persona umana»²¹: è dall'ammissione della 'dualità', del dato, della molteplicità dei soggetti coinvolti che la riflessione educativa deve prendere avvio. In tal modo, risulta più chiara la specificità della pedagogia nell'ambito delle scienze dello spirito: avendo per oggetto l'educazione, e cioè la 'sintesi spirituale' del maestro e dell'educando, essa è rivolta sì al conseguimento dei valori (etico-religiosi, gnoseologici, estetici) della persona, ma guardando al 'fatto' educativo esperienziale, all'esistente rilevabile empiricamente, che non può essere misconosciuto. È nella storia che la persona «promuove [...] quel processo [...] in virtù del quale si realizzano i valori»²²: un processo che, per Catalfamo, si identifica con la cultura, rielaborazione creativa dei valori reali (concretizzatisi nella storia della civiltà) ispirati a valori ideali, assoluti e metastorici. Ed è eminentemente nella cultura, *civitas peregrina* sospesa tra l'essere e il dover-essere, che la persona può rintracciare il senso della propria vita: «l'educazione è promozione di cultura, è poiché la cultura si attua nella personalità, è promozione di personalità»²³.

La «nuova logica dell'educazione» come critica del soggettivismo

In questa prospettiva, il dialogo che Catalfamo instaura con le pedagogie ispirate alla lezione dell'*Éducation nouvelle* risulta senz'altro degno di nota. Egli intuisce perfettamente che l'attivismo, nelle sue molteplici declinazioni, è sorto in risposta a quella 'crisi delle coscienze' che ha contrassegnato i processi politici, economici e culturali tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento: la massificazione e l'estensione della partecipazione politica all'interno delle comunità nazionali, la progressiva contrapposizione tra democrazia e totalitarismo, l'emancipazione di nuove forze sociali, l'incremento delle conoscenze scientifiche e tecnologiche, solo per citarne alcuni.

Quando Catalfamo dà alle stampe *La nuova logica dell'educazione* (1950), peraltro, ha ben presente il dibattito di quegli anni sulla natura, gli obiettivi e l'autonomia epistemologica della pedagogia: questa va strutturandosi sempre più in relazione ai risultati sperimentali delle scienze nomotetiche (psicologia, sociologia, antropologia dell'educazione), che le offrono un punto d'appoggio apparentemente più saldo ed efficace della riflessione teoretica. L'esito, però, è quello di entrare in una nuova crisi di identità, perché la disciplina pedagogica rinuncia alla sua funzione 'critica', smarrisce la considerazione dei fini e si dissolve in esangue metodologismo. Sul punto, la difesa catalfamiana della 'filosoficità' della pedagogia appare inflessibile, come dimostra la 'polemica' che il nostro intrattiene *illo tempore* con le posizioni sostenute da Mario

Casotti: se all'altezza degli anni Cinquanta entrambi ritenevano che l'attualismo avesse «isolato le coscienze» e «allontanato lo spirito dei giovani dai veri intrascendibili valori della vita e dell'educazione»²⁴, lo studioso romano aveva già definito le coordinate essenziali della propria prospettiva educativa neotomista, qualificando la pedagogia come "scienza" o "arte" pratico-poietica (in senso aristotelico, ma anche deweyano), fondata essenzialmente su una metodologia sperimentale. Quest'ultima avrebbe salvaguardato l'autonomia epistemologica della pedagogia, "liberandola" dall'imperialismo di una ragione di foggia idealistica, secondo un ordito argomentativo che il personalista critico, com'è facile arguire, non può accettare: in tal modo, infatti, non vi sarebbe alcuna differenza tra «l'educare un uomo e costruire un ponte»²⁵. L'obiettivo di Catalfamo è quello di garantire la complessità del soggetto-persona sul piano di una proposta teoretico-educativa centrata sulla sua libertà/responsabilità, e in questa direzione non può certo rinunciare all'esercizio della riflessione filosofica, come, a suo dire, pretende di fare Casotti; con il passare del tempo, tuttavia, il Nostro tenderà a sfumare sempre più i contorni della polemica (complice l'evoluzione di una prospettiva personalista sempre meno "critica"), arrivando persino ad ammettere *ex post* di non aver saputo cogliere la rilevanza scientifica e il messaggio di novità che la pedagogia casottiana portava in grembo, riconoscendosene debitore.

Ora, tornando alla *littera* de *La nuova logica dell'educazione*, Catalfamo teorizza l'emergenza epocale di una «pedagogia nuova», della quale l'attivismo avrebbe «rappresentato l'anima di verità [...] solo nella misura in cui è stato inteso in maniera conforme all'esigenza specifica che esso storicamente ha dovuto soddisfare»²⁶. Questa esigenza, secondo una felice formulazione montessoriana, corrispondeva alla 'liberazione universale' dell'uomo dalle storture e dagli errori del pedagogismo tradizionale: orbene, Catalfamo si chiede fino a che punto gli attivisti siano riusciti in tale impresa. Per chiarire un tema tanto complesso, egli indaga il senso e lo spirito della 'pedagogia nuova' in relazione agli obiettivi del 'suo' personalismo:

L'attivismo indubbiamente reca nel suo seno l'essenza di una 'nuova logica' della educazione e della scuola. Ora, è appunto il significato primo ed ultimo di questa logica che noi dobbiamo stabilire, per guadagnare il senso più vero dell'attivismo e impossessarci della sua forza per schiarire l'orizzonte della pedagogia e preparare il terreno di una educazione veramente "redentrica" dell'umanità²⁷.

La 'novità' sta nella «"scoperta" fondamentale» della «"individualità" del 'fanciullo'», posta al «"centro"»²⁸ della riflessione sull'educazione. Naturalmente, Catalfamo non intende affermare che la pedagogia 'tradizionale' non concepisse il discente quale termine effettivo del rapporto educativo, ma che quest'ultimo si reggesse sull'iniziativa 'modellatrice' e 'positiva' del maestro, il quale mirava ad adeguare l'essere del fanciullo,

suo 'oggetto' precipuo, a un'idea preventivamente determinata di uomo (l'*esse in facto* dell'educazione). Per tale motivo, il bambino «veniva "dedotto" dall'adulto, giacché veniva definito non già in ordine 'a quel che è', bensì in ordine 'a quel che non è'»²⁹: le caratteristiche naturali e individuali dello sviluppo infantile costituivano il momento negativo della formazione, destinato a risolversi nell'operare del maestro e nella promozione dell'"attività dell'intelletto", tutta centrata sulla ragione.

La nuova logica dell'educazione, per converso, riconosce all'infanzia un valore autonomo, che si irraggia per altri canali (la volontà, il sentimento, l'azione, ma anche la spontaneità creativa e la fantasia): il fanciullo è riscoperto nella sua dinamicità, nel suo *esse in actu*, quale termine soggettivo del rapporto. Un'intuizione che la storia della pedagogia fa giustamente risalire a Rousseau e alle esigenze interne al suo pensiero, ma che va comunque compresa nel più ampio orizzonte culturale del razionalismo e dell'illuminismo europei: la libertà e la dignità del fanciullo, infatti, si rispecchiano nell'emancipazione del soggetto e nella rivalutazione dell'uomo «quale principio di conoscenza e di azione»³⁰, giustificate a livello teoretico dalle differenti prospettive della filosofia moderna (pur se in apparente antitesi tra loro). Il *busillis*, secondo Catalfamo, sta proprio nell'affermazione ipertrofica del soggetto nella sua esclusiva dimensione immanente, entro cui viene risolta l'intera realtà. In queste pagine, il nostro dimostra ancora una volta tutta la sua adesione alle tesi laviane:

La nuova coscienza filosofica non coglie [...] l'uomo, il soggetto, all'interno di un rapporto 'oggettivo' fondamentale, del quale l'altro termine, quello precisamente cui il soggetto si rapporta, è una realtà che lo trascende, sia esso l'Assoluto come nella filosofia "scolastica" o la "natura", come in quella dell'umanesimo. Esso parte invece immediatamente dal soggetto, sganciandolo, per dir così, da ogni relazione ad una realtà che non sia quella 'inclusa' nella sua immanente realtà. Considera l'uomo, non in quanto è 'dato' in una realtà 'oggettiva', ma in quanto esso è "l'essere" in cui la 'realtà' è data, sensibilmente o idealmente che dir si voglia³¹.

Dall'identificazione del soggetto con la ragione, suo εἶδος universale, discende l'atteggiamento di rottura della filosofia moderna con tutto quanto si oppone a una visione 'razionale' e, parimenti, 'naturale' della cultura e della vita. È questa la comune scaturigine di idealismo e positivismo, al netto dell'"instabile" equilibrio tra immanente e trascendente che ancora in Rousseau ci è dato ritrovare: e proprio sulla base dell'ambiguità che il concetto di 'natura' riveste nel pensiero del Ginevrino, si avrà una 'ontologizzazione' della 'dimensione empirica' del soggetto (che conduce in linea diretta ai principi fondamentali dell'educazione attivistica, da Itard a Ferrière, da Séguin alla Montessori), ovvero della sua 'dimensione trascendentale' (da Kant all'attualismo gentiliano, ma attraverso Pestalozzi, Froebel, Fichte).

Come si vede, Catalfamo non contesta la «spiritualità del soggetto educabile»³² che contraddistingue la logica della pedagogia nuova a partire da Rousseau, animando anche l'impegno degli attivisti, bensì l'arbitrarietà delle dicotomie soggettivistiche, 'smascherate' dalla riflessione sui fondamenti del conoscere operata da La Via. La considerazione del fanciullo e del suo valore come termine attivo del processo educativo resta un'acquisizione senz'altro positiva per la disciplina pedagogica, che dovrà però evitare di impantanarsi nuovamente nelle secche dell'immanentismo:

La nuova logica dell'educazione deve [...] 'liberarsi', e "sapersi" liberare, dal contenuto aporetico che ne insidia l'anima di verità e ne compromette l'efficacia sul terreno positivo delle istituzioni e dei metodi³³.

Il rischio è evidente soprattutto in riferimento ad alcuni motivi fondamentali dell'attivismo, quali «il concetto "antintellettualistico" dell'insegnamento» (che prevede l'iniziativa individuale dell'educando), «la "integrazione" del fanciullo nella natura, nella società e nella storia», «la fondazione "scientifica" della pedagogia», «la concezione "tecnico-pratica" della cultura»³⁴. Questi principi, se intesi nell'ottica del personalismo critico (attento all'idea trascendentale della conoscenza e all'eternità dei valori ideali), esprimono il contenuto positivo del processo di emancipazione dell'uomo che ha innervato *ab origine* il paradigma della modernità; in caso contrario, degradano a mere contraffazioni e favoriscono l'insorgenza di insolubili antinomie all'interno del discorso pedagogico, allontanando l'uomo dalla diuturna, ma inderogabile ricerca del vero e del giusto. In questa continua dialettica con le tendenze dello *Zeitgeist* a lui coevo, Catalfamo mette a fuoco la questione del soggetto riconoscendone le determinazioni naturali e storico-culturali, ma anche il fondamento metafisico e la libertà progettuale, nel tentativo di salvaguardare la 'nozione classica dell'uomo' pervenutagli attraverso la tradizione del platonismo e del tomismo; anche per tale ragione, la sua proposta pedagogica acquista una valenza autenticamente 'epocale', radiografando la temperie filosofico-educativa del tempo con accorta consapevolezza e raro nitore.

L'eredità della riflessione catalfamiana

Dopo aver presentato le coordinate essenziali del personalismo critico, che su un ipotetico piano cartesiano avremmo sbizzato lungo gli assi delle ordinate (la sua evoluzione teoretica, a partire dall'influenza del realismo laviano) e delle ascisse (il contesto culturale italiano e internazionale di quegli anni), resta lecito domandarsi in quale misura esso possa offrirsi alle domande e alle sfide della ricerca pedagogica attuale.

Per azzardare un tentativo di risposta, occorre anzitutto evitare l'errore di assolutizzare sul piano storiografico questa prima fase del pensiero catalfamiano; ciò perché la sua è una 'filosofia aperta', «una esigenza [...] e non un sistema»³⁵, ispirata a un atteggiamento interiore disposto alla discussione e alla revisione dei propri convincimenti più profondi. Come dicevamo all'inizio, questa continua rielaborazione rende difficile ricondurre la pedagogia di Catalfamo entro il tracciato di categorie assunte in senso univoco, come testimoniano le «non poche differenze»³⁶ tra la prima edizione de *Il fondamento della pedagogia* (1955) e la seconda, rinominata *I fondamenti del personalismo pedagogico* (1966). Ma è soprattutto con la pubblicazione di *Personalismo senza dogmi* (1971) che il nostro rivede la motivazione educativa in senso antintellettualistico ed antidogmatico, pervenendo a un personalismo «storico», «umano» e «terreno»³⁷, centrato sul concetto di esperienza come «'relazione fondamentale'»³⁸ del soggetto con la realtà, ma anche orizzonte di possibilità per il libero 'atto personale'. Questa svolta conduce Catalfamo verso una «"riduzione fenomenologica" dei presupposti metafisici della persona»³⁹ (pur non rinnegando il 'mistero' della sua trascendenza e del suo destino) e una 'nuova' teoria dei valori (intesi come il "carico" che l'uomo porta seco nel trascendimento dell'esperienza, qualificandolo come persona sempre *in fieri*). Esse spiacciono "a Dio e ai nimici sui", motteggerà il Nostro parafrasando il sommo poeta, ma dispiacciono soprattutto ai pedagogisti di orientamento e confessione cattolici: si pensi alla polemica cortese, ma non per questo leziosa, anzi ferma e inflessibile, intercorsa con Marcello Peretti, proprio all'altezza della prima pubblicazione di *Personalismo senza dogmi*. «Nello scritto del Peretti non mi riconosco, perché Peretti non mi ha letto attentamente»⁴⁰, scrive Catalfamo, riferendosi alla critica che lo studioso gli muove a partire dalla nozione di esperienza («tradurre [...] l'esperienza come il darsi di 'ciò che è manifesto nella immediatezza della sua presenza' [...] è un errore macroscopico e grossolano»⁴¹) e, conseguentemente, da quella di "atto" («mi sarei dimenticato di tanti anni di critica dell'attualismo per rifugiarmi nelle braccia della filosofia del Gentile?»⁴²). L'*esse in actu* catalfamiano fiorisce nella tensione che caratterizza l'uomo nel momento in cui «'trascende la natura ponendo un mondo di fini'»⁴³: il Nostro resta un personalista, forse *sui generis*, ma con i «piedi a terra»⁴⁴, perché non cerca di dimostrare la realtà ultramondana della persona, ma considera il soggetto umano «'autore' del suo modo di essere nel mondo, 'responsabile' delle sue azioni, nei limiti che la sua determinazione naturale, storica, sociale ed economica gli consentono»⁴⁵.

Le risposte offerte da Catalfamo, in verità, mostrano che le obiezioni sollevate da Peretti erano fondamentalmente motivate, quantomeno nell'ottica del personalismo metafisico: questo perché la "riduzione fenomenologica" del '71, al netto delle intenzioni dell'autore, apriva facilmente la strada a relativismi etico-pedagogici di varia natura,

come peraltro testimonierà la stessa biografia intellettuale del Nostro. La *curiositas* di Catalfamo, infatti, lo condurrà ben presto ad approfondire i rapporti che la scienza pedagogica intrattiene con l'ideologia e con la prassi politica: il risultato, per buona parte degli anni Ottanta, sarà la progressiva disillusione nei riguardi dell'educazione, sempre in-certa e mai garantita nei suoi esiti effettivi, nonché l'assunzione della *scepsi* come criterio epistemologico su cui fondare una teoretica pedagogica. L'ultima fase della riflessione di Catalfamo, inaugurata qualche tempo prima della sua prematura dipartita (1989), riabbraccia bensì la possibilità di nutrire una sincera fede nell'educabilità quale imperativo deontologico dell'educatore, regolato dalla peculiare categoria etico-pedagogica della speranza: un principio che andrebbe senz'altro riattualizzato come parte della più complessiva testimonianza della *lectio* catalfamiana. Al nostro sguardo, infatti, una delucidazione del concetto di speranza, che risponde a una profondissima esigenza dell'ἄνθρωπος (si ricordi che, per il Catalfamo maturo, «noi stessi non siamo soltanto esseri conoscenti, perché oltre a conoscere, vogliamo, desideriamo, sentiamo, agiamo, facciamo e subiamo») ⁴⁶, può costituire la chiave di accesso a una teoretica dell'educazione decisa a non ipostatizzare il momento della *scepsi* e a rilanciare la fiducia nel senso e nelle possibilità dell'umano. Questo sforzo, come Catalfamo intuì perfettamente, implica un superamento di paradigma: la razionalità consegnataci dalla tradizione del criticismo, originatasi dal λέγειν, dal θεωρεῖν e, per l'appunto, dal κρίνειν (dunque ancorata a modalità prettamente "cognitive" e "discorsive" di rappresentazione/comunicazione/universalizzazione), non può evitare di "compromettersi", da un lato, con l'«insieme dei condizionamenti e dei legami vissuti da ψυχή nel suo esser immersa nel "territorio"» ⁴⁷ (ovvero «la somma delle passioni e delle conoscenze-già-fatte e delle tradizioni già oggettivate e delle scelte già reificate e rese 'natura'» ⁴⁸), e, dall'altro, con le precondizioni ontiche, temporali, psicobiologiche dell'*ek-sistere* personale. Esse definiscono la ragione proprio perché, "delimitandola" *ab intra* e *ad extra*, la costituiscono e le consentono di indagare le sue effettive possibilità-di-(auto)realizzazione, come anche il senso concreto della sua libertà, che si esplicita nell'ambito (pratico) del verosimile, del probabile e dell'atteso. Riteniamo che questo motivo antropologico essenziale, ben evidenziato dallo sviluppo storico del personalismo catalfamiano, debba essere adeguatamente tematizzato da tutte quelle filosofie dell'educazione che si riconoscono, anche latamente, "neoumaniste", perché getta uno sguardo rivelatore sull'εἶδος di quell'"uomo nuovo" chiamato ad abitare gli scenari "ipercomplessi" del XXI secolo, "liquidi", "polverizzati" o "virtuali" che dir si voglia ⁴⁹. La progettazione formativa contemporanea, infatti, deve affrontare sfide proteiformi e numerosissime esigenze, *in primis* quelle 'idiografiche' di individui e comunità profondamente differenziati tra loro, eppure omologati da stili e modelli di vita dettati dalla tautologia del consumo. Nell'era del digitale, del dataismo e

dell'interconnessione planetaria, gli scenari economico-professionali, politico-sociali, scientifici e tecnologici, orientati verso la frontiera dell'innovazione continua, si presentano ricchissimi di suggestioni, motivi e opportunità per la ricerca pedagogica, anche perché appaiono scanditi da un altissimo gradiente di imprevedibilità, precarietà, sovrainformazione e specializzazione, che li rendono spesso indecifrabili alla progettualità esistenziale dei singoli. Lo *Zeitgeist* contemporaneo, come attestano autorevoli studi, anche di taglio filosofico-educativo⁵⁰, è quello di un radicale 'disincanto' e di una costante problematizzazione (non sempre indolore) dei fondamenti etico-religiosi, delle ideologie 'ecumeniche' e dei paradigmi culturali delle società occidentali (si pensi, solo per fare qualche esempio, ai dilemmi della bioetica e al dibattito sul postumano). Anche la pedagogia è impegnata da tempo nell'esplorazione e nell'approfondimento di inediti percorsi epistemologici, capaci di ridefinirne lo statuto, la struttura e le finalità⁵¹, e il concetto di persona, proprio in virtù del suo fondamento metafisico (ascoso e impenetrabile in ottica scientifico-educativa), rischia di sterilirsi sul piano teoretico (se posto in relazione antinomica con alcuni termini affini, ma non congruenti: 'io', 'soggetto', 'coscienza', 'individuo' *et similia*) e in ambito pratico (se degradato a illusoria astrazione incapace di informare la prassi e di ricavare dall'esperienza previsioni attendibili).

Per tutte queste ragioni, riteniamo che il messaggio antropologico-educativo consegnatoci dal personalismo catalfamiano, espressione di un pensiero mai timoroso di ritornare sui propri presupposti e di rielaborarli alla luce di quanto rivelano lo studio scientifico della natura e il divenire della storia, possa oggi essere volarizzato soprattutto nell'ottica di teoretiche pedagogiche di orientamento fenomenologico od ermeneutico. Le prime, infatti, "riscoprono" la persona nel gioco (ri)costruttivo dei contenuti di coscienza e dei vissuti individuali, aprendo l'io alla complessità e alla multifocalità della *Lebenswelt*; le seconde ne tematizzano il *Dasein*, con particolare riguardo alle categorie della "temporalità" (giacché «il legame tra pedagogia e storia [...] è quasi naturale: la prima vive 'per' e 'nella' seconda che, a sua volta, non può non avere valenza educativa»)⁵² e della "linguisticità" (la lingua, infatti, «non è uno dei mezzi con cui la coscienza media con il mondo [...] ma è la condizione per la quale l'uomo è al mondo»)⁵³. Queste impostazioni consentono alla riflessione educativa di intercettare i caratteri fondamentali del tempo presente e di orientare con maggior consapevolezza le azioni e i progetti della persona nei differenti contesti del suo *ek-sistere* individuale e sociale; l'importante, ad ogni modo, è non commettere l'errore di assolutizzarne i presupposti in senso deterministico, ricavando «l'attesa di ciò che una persona potrà essere»⁵⁴ esclusivamente dal suo vissuto esperienziale, dalla rete delle sue molteplici 'appartenenze' (familiari, etniche, storico-culturali...) o dalla validità nomotetica dei paradigmi elaborati dalle scienze dell'educazione. Come scrive Reinhardt Koselleck,

opportunamente citato da Giuseppe Bertagna, «lo spazio di esperienza non basta mai a determinare un orizzonte di attesa»⁵⁵: si tratta di salvaguardare una dimensione di trascendenza nella comprensione integrale dei processi educativi/formativi e, nel contempo, di corrispondere a quell'esigenza critica (esigenza 'metafisica', nel senso di insopprimibile anelito all'ulteriorità) che Catalfamo non sconfesserà mai, neanche nella stagione della maturità. Tale esigenza, connaturata *ab imis* a quella 'filosoficità' dell'educare che la pedagogia non può (e non deve) rinnegare, richiede una professione di totale onestà intellettuale e di impegno concreto, in nome di quella verità che l'uomo agogna da sempre (o perlomeno da quando ha un concetto, anche 'irriflesso', di sé). La prosa catalfamiana, in linea con il toccante ritratto dell'uomo e dello studioso lasciatoci da Mario Manno⁵⁶, conserva intatta la sua passione, il suo slancio ideale, l'attenzione nei riguardi dell'attualità, secondo un rigore dimostrativo che mai dà l'impressione di scivolare lungo il crinale del manierismo accademico. Al netto delle acquisizioni di volta in volta conseguite e poi rimodulate o abbandonate, emerge nitidamente il valore di una prospettiva centrata sull'uomo, e sull'uomo in quanto persona: un principio regolativo a vocazione universale, quantunque scaturito dalle categorie teologiche ed ermeneutiche della patristica, e dunque dalla fenomenologia storica di quelle civiltà che si riconoscono culturalmente cristiane.

A nostro avviso, il valore della prospettiva catalfamiana nel suo insieme sta anche nella negazione che possa darsi una filosofia dell'educazione dalla *facies* antipersonalista: è nella dimensione personale, sempre in bilico tra la considerazione della storicità e quella dell'ulteriorità, che ha senso postulare la dignità, la libertà e financo la speranza nell'educabilità dell'uomo. Questa convinzione, come già sappiamo, matura nel confronto con gli indirizzi speculativi della modernità e delle sue rielaborazioni novecentesche, le cui ombre ancora si stagliano sulla nostra comprensione del mondo: Catalfamo non pontifica dalla torre d'avorio di una teoresi autofondata, ma si misura con il suo tempo, interpretandone le inquietudini, le richieste e le aspettative profonde. L'esigenza critico-trascendentale (uno «stile di conduzione» teoretico, che mai può pretendere di irrigidirsi in «dottrina filosofica»)⁵⁷ si dà nel conoscere in quanto conoscere, nel domandare in quanto domandare, e non conosce relativismi di sorta. Una prospettiva antipersonalista non potrà che essere antipolitica e anticulturale, perché disconosce le condizioni di possibilità e di realizzazione dell'umano nella storia e per la storia. Non a caso, nel tormentato teorizzare catalfamiano, il concetto di persona resta una costante che neanche la scepsti metodica è riuscita a scardinare: esso rivela in controluce il limite della ragion pura pedagogica, che mai può proporsi come criterio assoluto di comprensione/risoluzione della dinamica e del fatto educativo, e nel contempo ne sottolinea il fondamento assiologico, irriducibile al puro esperire fenomenico o alla proceduralità 'sistemica' sottesa all'apprendimento cognitivo. Proprio

la consapevolezza del limite gnoseologico, che sull'esempio della lezione kantiana si fa limite ontologico, apre l'uomo alla dimensione kairotica dell'attesa e della fede nei riguardi di sé e dell'Altro, per mezzo delle quali si inverte la logica dell'educazione: peraltro, è nello spazio dell'insopprimibile tensione tra l'ontologico e il deontologico che Catalfamo riesce a salvaguardare il 'contenuto positivo' dell'*Éducation nouvelle*, altrimenti destinata, come tutti i movimenti originatisi dal razionalismo moderno, a smarrirsi nell'*ingens sylva* del soggettivismo e del dogmatismo. Il che, come appare evidente, non equivale a disconoscere i fattori auxologici, psicocognitivi, fisiologici e sociali che concorrono a definire la complessità del processo formativo (sulla quale a giusto titolo insistono molteplici indirizzi di ricerca a vocazione sperimentale), ma a sottolinearne l'insufficienza teoretica nella determinazione del concetto di educazione. Nell'aderire a queste coordinate, il significato profondo della lezione catalfamiana, mirabile punto di fuga nel monumentale affresco del Novecento pedagogico, si consegna alla nostra riflessione come monito e come compito da adempiere.

PIERLUCA TURNONE

University of Bari "Aldo Moro"

¹ In particolare, ci siamo rifatti alla precisa ed esaustiva ricostruzione ermeneutica operata da Riccardo Pagano (*Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004). Cfr. anche A. Gallitto, *Giuseppe Catalfamo e il personalismo critico*, Giunti, Firenze 1971.

² V. https://www.vatican.va/content/pius-xii/it/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_06011946_quemadmodum.html

³ V. La Via, *La problematica pedagogica essenziale*, in Id., *Coscienza e libertà. Rosmini e l'assoluto realismo*, a cura di B. G. Muscherà, vol. I, Mimesis, Milano-Udine 2020, p. 385.

⁴ In effetti, affinché possa parlarsi sensatamente di educazione nella prospettiva del realismo assoluto, occorre riferirsi primariamente alla persona, *id est* «l'uomo come soggetto cosciente (del mondo, e di sé stesso)», capace di promuoversi alla luce di quella "presenza donante" (il fondamento trascendentale del conoscere) che gli dà il «contenuto assoluto, illuminante e perciò normativo» dell'essere. Secondo La Via, la relazione educativa è rapporto interpersonale, in forza del quale «ogni "io" è legato dall'interno ad ogni altro 'per la comune partecipazione ad uno stesso principio di verità'», che provvede l'uomo di tutti i criteri per giudicare e delle norme etico-religiose: tale principio trascendentale coincide con l'idea dell'essere, che media il rapporto dell'esperienza con il suo fondamento assoluto. L'esigenza metafisica, che il pensatore nicosiano ritiene indissociabile dal filosofare, è salvaguardata dal concetto di persona, intesa come sintesi di teoreticità e praticità, di immanenza e trascendenza: per questa ragione, la realtà 'personale' dell'uomo non può essere accertata dall'indagine scientifica, e per lo stesso motivo non è concepibile una pedagogia che non sia sorretta da una teoria esplicitamente personalista. Inoltre, se la filosofia non è altro che «lo sviluppo di quel 'conoscere principiante e mediatore' ch'è dato a noi con l'idea dell'"essere"», allora essa è «inseparabile» dallo sviluppo della persona e si rivela dunque un «elemento intrinseco o essenziale dell'educazione». Cfr. Id., *La problematica pedagogica essenziale*, in Id., *Coscienza e libertà*, cit., p. 385 ss.

⁵ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando, Roma 1961, p. 13.

⁶ Id., *Presupposti critici della pedagogia personalistica*, in Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*, La Scuola, Brescia 1952, p. 9; cfr. anche Id., *Tendenze risolutive della crisi attualistica della pedagogia*, in Id., *Il valore teoretico della pedagogia*, Sessa, Messina 1950, p. 11.

⁷ Id., *Presupposti critici della pedagogia personalistica*, cit., p. 10.

⁸ *Ibi*, p. 11.

⁹ *Ibi*, p. 13.

¹⁰ *Ibi*, p. 14.

¹¹ *Ibi*, p. 15.

¹² *Ibi*, p. 17.

¹³ *Ibi*, pp. 15-16.

¹⁴ *Ibi*, p. 16.

¹⁵ *Ibi*, p. 19.

¹⁶ *Ibi*, p. 18.

¹⁷ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 13.

- ¹⁸ *Ibi*, p. 21.
- ¹⁹ G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma 1966, p. 121.
- ²⁰ *Ibi*, p. 126.
- ²¹ G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, cit., p. 14.
- ²² Id., *I fondamenti del personalismo pedagogico*, cit., p. 115.
- ²³ *Ibidem*.
- ²⁴ R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo*, cit., p. 52.
- ²⁵ G. Catalfamo, *Il valore teoretico della pedagogia*, cit., p. 35.
- ²⁶ Id., *La nuova logica dell'educazione*, in Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*, cit., p. 24.
- ²⁷ *Ibi*, p. 25.
- ²⁸ *Ibidem*.
- ²⁹ *Ibi*, p. 26.
- ³⁰ *Ibi*, p. 32.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² *Ibi*, p. 39.
- ³³ *Ibi*, p. 40.
- ³⁴ *Ibidem*.
- ³⁵ G. Catalfamo, *Personalismo senza dogmi. Saggio sulla motivazione educativa*, Armando, Roma 1972, p. 10.
- ³⁶ *Ibidem*.
- ³⁷ G. Catalfamo, *Chiarimenti al personalismo senza dogmi*, in Id., *Personalismo senza dogmi*, cit., p. 101.
- ³⁸ Id., *Personalismo senza dogmi*, cit., p. 16.
- ³⁹ *Ibi*, p. 11.
- ⁴⁰ G. Catalfamo, *Chiarimenti al personalismo senza dogmi*, cit., p. 93.
- ⁴¹ *Ibi*, pp. 96-97.
- ⁴² *Ibi*, p. 97.
- ⁴³ *Ibi*, p. 101.
- ⁴⁴ *Ibi*, p. 102.
- ⁴⁵ *Ibi*, p. 101.
- ⁴⁶ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986, p. 8.
- ⁴⁷ M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2002, p. 25.
- ⁴⁸ *Ibidem*.
- ⁴⁹ Cfr., solo a titolo esemplificativo, A. Appadurai, *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2012; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000; U. Beck, *La società del rischio. Verso una nuova modernità*, tr. it., Carocci, Roma 2000; P. Khanna, *Connectography. Le mappe del futuro ordine mondiale*, tr. it., Fazi, Roma 2016; J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981; E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- ⁵⁰ Cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994; Id., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004; M. Borrelli, *Il tramonto della paideia in Occidente*, Pellegrini Editore, Cosenza 2013; Id., *Nuovo umanesimo o nichilismo. Grandezza e miseria dell'Occidente*, Asterios, Trieste 2017; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006; Id., *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, «Studi sulla formazione», 2 (2008), F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- ⁵¹ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- ⁵² R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (nuova edizione riveduta e ampliata), ELS-La Scuola, Brescia 2018, p. 37.
- ⁵³ Id., *Educazione e interpretazione*, cit., p. 79.
- ⁵⁴ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 72.
- ⁵⁵ R. Koselleck, *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it., Clueb, Bologna 2007, p. 359; cit. in G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro*, cit., p. 72.
- ⁵⁶ M. Manno, *Prefazione. Ricordando Catalfamo*, in R. Pagano, *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo*, cit., pp. 5-13.
- ⁵⁷ Id., *La struttura paidetica del discorso filosofico*, cit., p. 19.

Parola, pensiero e dibattito. Lo stile talmudico della pedagogia di Lorenzo Milani

Speech, thought, and debate. The talmudic methodology in Lorenzo Milani's pedagogy

MURIEL A. PUSTERLA

The paper aims to deepen the talmudic elements in Lorenzo Milani's pedagogy. Milani, as a Jewish teacher, wanted a school where students were trained in critical thinking, in interpretation, in debate, in disagreement. Milani's Jewish genius has given life to a learning community where the «mastery of word» was the basic skill to develop human conscience.

KEYWORDS: LORENZO MILANI, TALMUDIC APPROACH, CRITICAL THINKING, DEBATE, COOPERATIVE LEARNING

Premessa

Sebbene trascurato dalla critica, l'ebraismo milaniano è cifra costitutiva dell'esperienza pedagogica del maestro di Barbiana. Troppo poco ci si è soffermati a pensare Lorenzo Milani¹ anche come ebreo, «tanto ebreo quanto cattolico»², sebbene egli si definisca «mezzo ebreo» e sembri riconoscersi tale anzitutto quando parla della propria scuola; scrive, infatti, all'amico Giampaolo Meucci in una lettera inviata da Barbiana nel 1955: «lo [...] da buon giudeo ho la scuola»³. Il tono autoironico, con cui spesso Milani manifesta la consapevolezza della propria identità anche ebraica, non ci deve far dimenticare che egli ha inteso il suo ministero di educatore nella «doppia qualità di rabbino e di prete»⁴.

Nato dall'unione fra Albano Milani e Alice Weiss, entrambi ebrei⁵, Lorenzo non riceverà dalla famiglia un'educazione religiosa; eppure respirerà, in particolare nell'intenso rapporto con la madre triestina, un ebraismo laico e colto, impregnato dell'umanesimo mitteleuropeo⁶, un ebraismo non riconducibile a una pratica religiosa, ma a una spiritualità e a un'eticità profondamente sensibili alla sacralità della parola e del pensiero. Ciò costituirà la struttura intima della pedagogia milaniana che, se non la si può considerare 'ebraica'⁷, è stata però espressione del suo spirito ebraico.

L'«attitudine talmudica» di Milani

Il linguista Tullio De Mauro, estimatore di Milani, ne rileva la radice ebraica nella modalità con cui egli ha portato avanti la propria azione di intellettuale e educatore, ossia «con il rigore e la puntigliosità tipici della tradizione talmudica»⁸. De Mauro con forza esprime tale convincimento:

credo che nelle letture dei suoi testi [...] vi sia una vera e propria attitudine che chiamerei “talmudica” [...]. Personalmente, da molti anni credo [...] che in don Milani ci sia questa radice israelitica, anzi vorrei dire più precisamente, talmudica [...]. Ecco, io vi propongo di vedere in don Milani un cattolico israelita, col rigorismo intellettuale talmudico rabbinico [...]⁹.

Che cos'è il *Talmud*? Difficile darne una buona definizione¹⁰. La parola ebraica *talmud* deriva dalla radice verbale *l-m-d*, che significa «imparare, insegnare, discutere». Ciò che rende affascinante il *Talmud*, al di là dei contenuti, è la modalità con cui questi vengono presentati e ri-presentati, attraverso cioè l'analisi ragionata, il dibattito meticoloso, un flusso ininterrotto di domande e risposte e ancora domande. Il *Talmud* «è il verbale delle discussioni che ebbero luogo nel corso di molti secoli»¹¹, è un discorso mai concluso, animato da una tensione inesauribile, che incoraggia le generazioni future a far proprie le sue controversie e a prender parte alle sue dispute come se partecipassero a una conversazione attuale¹². Il *Talmud* è dunque molto più di un testo: è un metodo di studio, una modalità di ragionamento, un approccio pluridimensionale del pensiero alla realtà. Comprendere, interpretare e discutere sono i protagonisti del modo ebraico di studiare e imparare, dove lo sviluppo del pensiero è possibile solo attraverso la critica, il confronto con l'altro, la rimessa in questione¹³.

L'amico e compagno di seminario don Renzo Rossi testimonia così lo straordinario acume di Milani: «quando mi parlava, mi rivoluzionava dentro; io avevo le mie idee e lui me le buttava tutte all'aria. Aveva una capacità dialettica terribile»¹⁴. Questa «potenza rabbinica»¹⁵ e talmudica di Milani si è manifestata proprio nella creazione di una scuola «di discussione», «di padronanza del mezzo d'espressione»¹⁶; una scuola dove l'esercizio del *pilpul*, ossia la discussione 'pungente'¹⁷, fosse lo strumento d'indagine intorno agli oggetti della conoscenza, per penetrarvi in profondità.

Analisi critica, problematizzazione della realtà, lucidità dialettica costituiscono l'eco talmudico nella pedagogia milaniana, che con tono «pignolo, intollerante, spietato»¹⁸ si è scagliato contro un sapere dogmatico e una diffusa mentalità fatta di conformismi, contro una società dove, «per non far fatica interiore»¹⁹, ogni possibile dialogo si riduce al solo «parlare di sport e di cine»²⁰.

L'ebraismo milaniano affiora pedagogicamente nella proposta di una scuola che sia «ininterrotto comunicare pensiero»²¹, dove si pretenda che «le parole corrispondano al pensiero, che costruiscano cose, che trasformino situazioni, persone, idee, usanze,

turbino equilibri secolari»²². Consapevole delle sue parole sferzanti e dell'audacia del suo stile di pensiero, così scrive:

Io al mio popolo gli ho tolto la pace. Non ho seminato che contrasti, discussioni, contrapposti schieramenti di pensiero [...]. Non ho avuto né educazione, né riguardo, né tatto [...], ma non si può negare che tutto questo ha elevato il livello degli argomenti di conversazione e di passione del mio popolo²³.

Una lezione-dibattito alla scuola di Barbiana

La caratteristica essenziale del *pilpul* è la minuta investigazione dell'argomento di studio, sottoposto a un esame dettagliato per determinarne tutte le possibili implicazioni logiche. Alla scuola di Barbiana era consuetudine analizzare ogni argomento, indagandolo da ogni angolazione e ragionando intorno ai suoi vari aspetti²⁴. Il maestro aveva «l'obbligo non soltanto morale [...], ma anche civico di demistificare tutto»²⁵ e tutti, maestro e alunni, erano insieme impegnati in uno sforzo dialogico-dialettico per passare al vaglio della critica ogni tesi e per ricercare una sintesi che fosse il frutto di un lavoro di schietto confronto e reciproca comprensione²⁶.

In occasione del carnevale del 1965, le studentesse della terza media femminile di Borgo San Lorenzo furono autorizzate dal preside a organizzare a scuola una festa da ballo con gli studenti della terza maschile²⁷. Scosso dal fatto che dei ragazzini potessero perdere il loro tempo, e soprattutto il loro tempo a scuola, a «ballonzolare»²⁸, grazie alla collaborazione della loro insegnante di lettere, invitò il gruppo di ragazze a Barbiana per «discuterne seriamente»²⁹ con loro: il ballo è una cosa utile o inutile? Per Milani, «nei luoghi sacri»³⁰ qual è la scuola non si possono fare cose inutili:

o nel ballo c'è qualcosa di abbastanza utile [...] da poterlo fare nei luoghi sacri o è inutile, allora a scuola non si può fare. La scuola è quel luogo dove si insegnano cose utili, quelle cose che il mondo non insegna [...]. Se il preside vi permette queste cose forse vede nel ballo qualcosa di utile [...] e se è utile tocca a qualcuno dimostrarcelo. Io sono disposto ad ascoltare una documentazione seria e a cambiare idea [...]³¹.

Questa lezione-dibattito, registrata e poi trascritta dal suo allievo Michele Gesualdi, mette concretamente in luce lo spirito talmudico di Milani nel raggiungere l'essenza delle cose tramite un dialogo incalzante e demistificatore, nel vagliare le fonti, stabilire confronti, ascoltare altre opinioni purchè argomentate. Nella pedagogia milaniana il pensiero è pensiero critico e l'istruzione³² è volta all'emancipazione dal conformismo e

dalle mode omologatrici attraverso l'interpretazione e la decostruzione della realtà, per affrancare quei giovani che «non pensano e accettano il mondo così com'è»³³.

Anche in questa occasione, Milani si preparò all'incontro facendo approfondimenti sull'argomento e parlando con persone di varia estrazione, per domandare a chi frequentava le sale da ballo perchè ci andava e a chi aveva smesso di andarci quale giudizio esprimeva ora sull'ambiente³⁴. I risultati della sua ricerca e ascolto furono stimoli critici in sede di confronto con la scolaresca, chiamata a valutare gli elementi di utilità e/o futilità che ci possono essere nel ballo e, a partire da questi, a ragionare sui concetti di 'divertimento' e 'moda', sugli stereotipi legati al rapporto tra i sessi, sui valori dell'impegno e dell'intelligenza in vista della promozione della dignità della donna.

L'obiettivo di Milani era quello di far nascere «una bella discussione seria, vivace»³⁵ come occasione per scegliere nella vera libertà, «pensando e ragionando a fondo le cose»³⁶ che si stanno per fare. Milani, che vede nel processo formativo e auto-formativo basato sull'esercizio del pensiero lo strumento per combattere qualsiasi appiattimento convenzionale, così tuona:

La vostra libertà è di scegliere entro i limiti delle poche possibilità che vi danno, cioè di ballare un twist o un madison, ma non di ballare o pensare; non di ballare o [...] essere padroni del vostro [...] pensiero; non di ballare oppure vincere discussioni; non di ballare o convincere le persone con cui parlate³⁷.

La «Parola scuola»

Disponendosi nel solco della tradizione biblico-giudaica, di cui la 'parola' come 'atto creativo' è fondamento, Milani ha pensato e organizzato una scuola intesa come 'scuola della parola':

non parola qualsiasi di conversazione banale, di quella che non impegna nulla di chi la dice e non serve a nulla in chi l'ascolta. Non parola come riempitivo di tempo, ma Parola scuola, parola che arricchisce³⁸.

Arricchisce perchè attraverso la parola ciascuno viene posto in un rapporto dinamico con la propria interiorità e con gli altri, un rapporto fatto di ascolto, di comprensione critica, di interpretazione, di conferimento di nuovi significati. La parola è 'sacra' perchè creativa, nel senso che è formativa e trasformativa, perchè riflette la dignità del pensiero dell'uomo capace d'incidere sulla realtà.

In una delle tante lettere inviate al direttore del «Giornale del mattino» di Firenze³⁹ scrive:

Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude⁴⁰.

Per colmare questa ingiusta lacuna Milani pose i suoi ragazzi al cospetto delle parole, affinché imparassero ad afferrarne «il valore e ogni sfumatura»⁴¹:

Mi richiamo dieci, venti volte [...] alle etimologie. Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi. Nei primi anni i giovani non ne vogliono sapere di questo lavoro [...]. Poi pian piano assaggiano le prime gioie. La parola è la chiave fatata che apre ogni porta⁴².

Proprio nell'essere una comunità di 'studio della parola', la scuola di Barbiana è stata un luogo pedagogico affine alla *yeshivah*⁴³, la scuola talmudica: non un luogo dove spiegare e interrogare per verificare l'acquisizione di strutture nozionistiche imparate per lo più a memoria, ma un luogo dove, nell'assoluta indifferenza agli schematismi e alle concettualizzazioni cristallizzate, tutti sono impegnati in un continuo processo midrashico di ricerca⁴⁴, «dove ogni parola si commenta»⁴⁵.

Lo scopo del maestro Milani era offrire ai suoi ragazzi il «posseder la parola»⁴⁶, perché si può chiamare uomo solo «chi è padrone della sua lingua»⁴⁷. Per Milani, la padronanza del mezzo d'espressione è inscindibile dalla conoscenza delle radici della lingua e finché ci sarà chi la possiede e chi no non ci potrà essere parità sociale⁴⁸. A proposito, dura fu la condanna delle «parole ciniche»⁴⁹ pronunciate il 21 marzo 1956 dall'allora ministro della Pubblica Istruzione, l'on. Paolo Rossi, che affermò l'inutilità per gli studenti tecnici di studiare il latino⁵⁰. Milani accusò il ministro di voler fortificare l'ignobile disparità tra i «potenti» e gli «impotenti»⁵¹ e lo invitò a Barbiana, convinto che poi

non concederà più interviste sull'abolizione del latino. C'è il caso anzi che bandisca un concorso per un testo di greco da adottarsi nelle quinte elementari. E per la riforma del programma dell'Avviamento Industriale penso che si rivolgerà a uno studioso di ebraico per non defraudare i poveri dell'incontro diretto col testo sacro⁵².

A Barbiana il genio ebraico di Milani ha voluto così indicare nella ‘cultura della parola’ la via della conoscenza e dell’emancipazione civile.

Studiare tutti insieme

Il guaio è che l’esser scuola non appare a prima vista. Il visitatore non preavvisato vede una pergola, dei tavoli, dei ragazzi sparsi qua e là con dei libri [...] ⁵³.

Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava. D’ogni libro c’era una copia sola. I ragazzi gli si stringevano sopra ⁵⁴.

Parole come queste, comprovate da bellissime foto d’archivio, confermano un’assonanza tra la scuola di Barbiana e una *yeshivah*:

la sala di studio è anche [...] una sala da pranzo [...]. Sui tavoli raramente allineati si accumulano numerosi volumi [...], libri aperti gli uni su gli altri. Gli studenti, seduti, in piedi, in ginocchio sul tavolo o sulla sedia, sono chini sui testi, [...] l’uno accanto all’altro, uno di fronte all’altro, leggono ad alta voce, discutono ad alta voce, [...] si rivolgono al maestro che spiega, prende posizione sulle tesi proposte [...] ⁵⁵.

Se la scuola è luogo di ascolto, ricerca, interpretazione e discussione, fondamentale è la dimensione ‘comunitaria’ dello studio:

Leggiamo insieme: i libri, il giornale, la posta. Scriviamo insieme ⁵⁶.

La cultura è una cosa meravigliosa come il mangiare ma chi mangia da solo è una bestia, bisogna mangiare insieme alle persone che amiamo e così bisogna coltivarsi insieme alle persone che amiamo ⁵⁷.

[...] per schiarire le idee così a noi stessi e agli altri bisogna mettersi a lavorare tutti insieme per mesi su poche pagine ⁵⁸.

[...] non ho mai letto nulla, nemmeno il giornale, se non ad alta voce ai ragazzi [...]. Posso solo offrirle di passare qui [...], leggere a alta voce qualche pagina del suo libro e poi discuterla (sempre in presenza dei ragazzi) [...] ⁵⁹.

[...] anche in letteratura si può lavorare in équipe [...] ⁶⁰.

Anche in questa pratica del ‘tutti insieme’ e ‘ad alta voce’ affiora caparbio lo spirito talmudico milaniano. Infatti, i capisaldi del metodo da sempre adottato nelle *yeshivot* sono: studiare insieme a un compagno, oppure in gruppo, e studiare rileggendo a voce alta i passaggi più ostici e condividendo dubbi e ragionamenti; aspetti questi che aiutano a chiarirsi le idee, sollecitare la riflessione, rielaborare i concetti, e che favoriscono la concentrazione e la ricettività. Nel mondo ebraico lo studio non è mai stato concepito come attività da svolgersi in solitaria, bensì come momento comunitario e, per questo, ‘generativo’. Facendo riferimento a una sorta di parabola talmudica⁶¹, come il fuoco non divampa in un pezzo di legno, estinguendosi subito, ma in un mucchio di legna, così anche le questioni di studio non vengono comprese e approfondite adeguatamente dallo studioso solitario, bensì solo da un gruppo di studiosi che si ‘infiammano’ scambievolmente, stimolando l’apprendimento con la condivisione e la discussione.

In tale contesto di apprendimento collettivo, di stimolo reciproco, si comprende il fatto che il ‘rabbi’ Milani non si concepiva e non era visto come colui che stava «dall’altra parte della barricata»⁶², sfoderando i «simboli di potere»⁶³, ossia la lavagna e il registro aperto.

Vedo che siete tutti molto colti e [...] io invece passo gran parte della giornata a far chiacchierare degli analfabeti per far del bene a loro e per arricchirmi io d’un mucchio di cose che da loro posso imparare⁶⁴.

Devo tutto quello che so ai giovani [...] cui ho fatto scuola⁶⁵.

In linea con quanto affermato nel *Talmud*:

Molto ho appreso dai miei maestri, ancor più dai miei compagni, ma dai miei allievi ho imparato più che da ogni altro⁶⁶.

Tant’è che Milani volle che la «Scuola di Barbiana» fosse indicata come l’autore della nota «Lettera a una professoressa», il cui testo fu il frutto di un complesso lavoro di ‘scrittura collettiva’ condotto con i suoi ragazzi⁶⁷.

Riflessioni conclusive

La trascurata ebraicità di Lorenzo Milani pare proporsi come valida lente focale attraverso cui guardare nuovamente la sua eredità pedagogica e didattica. Nella scuola

del maestro Milani, contro ogni riduzione del sapere a un nozionismo omologante, si veniva educati all'uso della parola e all'esercizio del pensiero: «Li ho armati dell'arma della parola e del pensiero»⁶⁸.

Oggi come allora, non può esserci conoscenza, spirito critico, interpretazione, dialettica, senza la padronanza della lingua, strumento indicato da Milani come indispensabile alla formazione non tanto di 'studiosi', quanto anzitutto di cittadini consapevoli e attivi. Un messaggio di grande attualità⁶⁹ se si pensa che da anni ormai si registra nella nostra popolazione studentesca un preoccupante calo generale della capacità di dominare la lingua italiana, con altrettanto preoccupanti ricadute sull'apprendimento delle lingue straniere, tanto care a Milani⁷⁰.

Lo studio della lingua italiana e le competenze linguistico-comunicative vengono poi coltivate con più attenzione negli indirizzi liceali e meno in quelli tecnici e professionali, dove viene data precedenza ad altri tipi di competenze, ritenute più spendibili nel mondo del lavoro. Tuttavia, competenze chiave «per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» sono anche la «comunicazione nella madrelingua» e la «comunicazione nelle lingue straniere»⁷¹.

Cosa significa per Milani 'comunicazione'? Significa «[...] riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo»⁷², significa saper usare le proprie abilità logiche nell'analizzare problemi, confrontare tra loro ipotesi su possibili soluzioni, porsi domande, esporre in modo convincente le proprie idee dandone fondamento argomentativo, far fronte prontamente alle obiezioni. Questo tipo di interazione verbale-esplorativa spinge gli studenti ad attivare operazioni linguistico-cognitive essenziali per promuovere la comprensione critica di sé e della società.

Se la padronanza della parola è padronanza del pensiero, può la scuola pubblica italiana abdicare a quella che dovrebbe essere la sua *mission* più importante?

MURIEL A. PUSTERLA
Theological Faculty – Lugano

¹ Non si utilizza 'don', se non nelle citazioni, per conformità al modo con cui egli era solito firmare le sue lettere.

² D.M. Turoldo, *Il mio amico don Milani*, Servitium, Bergamo 1997, p. 54.

³ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, M. Gesualdi (ed.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007, p. 52.

⁴ M. Lancisi (ed.), *...E allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*, Coines Edizioni, Roma 1977, p. 122. Questa qualifica è contenuta in una lettera, in cui parla di Simone Weil, firmata «Rabbino di S. Donato Lorenzo». Non ci si preoccupa qui dello 'specifico cristiano' della scuola di Barbiana. Milani era un prete, non c'è dubbio, e un prete che scelse come centro della propria azione pastorale la scuola; ma una scuola volutamente «aconfessionale», improntata sulla laicità del rapporto educativo. Il suo obiettivo evangelico e pedagogico era la liberazione delle coscienze da ogni tipo di sudditanza ideologica, anche religiosa (cfr. E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, M. Gennari (ed.), Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 69-70, 106-110). Il riflesso ebraico è impresso, per chi scrive, nel 'metodo' milaniano, che incarna lo spirito del *Talmud* quale Oralità che commenta e 'decodifica' i testi come la realtà.

⁵ Cfr. P. Levvero, *L'ebreo don Milani*, Il melangolo, Genova 2013 (Filosofia della formazione, 13), p. 21. La bisnonna paterna, Elena Raffalovich, apparteneva a una ricca famiglia ebraica originaria di Odessa.

⁶ Cfr. *ibi*, p. 22.

⁷ Cfr. *ibi*, p. 62.

⁸ T. De Mauro, *Quel che c'era intorno a don Milani*, in M. Gennari (ed.), *L'apocalisse di don Milani*, Scheiwiller, Milano 2008, p. 155.

⁹ *Ibi*, pp. 167-168.

¹⁰ Cfr. A. Steinsaltz, *Cos'è il Talmùd*, Giuntina, Firenze 2004, p. 7.

¹¹ H. Freedman, *Storia del Talmud*, Bollati Boringhieri, Torino 2016, p. 13.

¹² Cfr. *ibi*, p. 15.

¹³ «Dopo che ha assimilato il testo talmudico, lo studente è tenuto a formulare – a se stesso o ad altri – domande sul materiale studiato, a sollevare dubbi, ad avanzare riserve: e questo è il metodo di studio. Da questo punto di vista il Talmùd è forse l'unico libro sacro in qualsiasi cultura al mondo che consente e perfino incoraggia domande e contestazioni da parte di quegli stessi che gli attribuiscono il carattere di santità» (A. Steinsaltz, *Cos'è il Talmùd*, cit., p. 22).

¹⁴ B. Becchi, *Lassù a Barbiana ieri e oggi. Studi, interventi, testimonianze su don Lorenzo Milani*, Edizioni Polistampa, Firenze 2004, p. 110.

¹⁵ M. Lancisi (ed.), *...E allora don Milani fondò una scuola*, cit., p. 160.

¹⁶ Questa intitolazione compare tra le proposte per il nome della scuola popolare pensata per la *Flog* di Firenze (G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, cit., p. 252).

¹⁷ «Questo metodo di studio, detto il pilpul, [...] si potrebbe tradurre con "acuto e pungente come il pepe"» (<https://www.kolot.it/2011/01/14/il-talmud-le-sue-procedure-la-sua-logica/>). Grazie al dibattito la materia presa in esame viene 'condita', cioè arricchita nel suo significato, e resa 'piccante' affinché sia un pungolo per la mente.

¹⁸ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 242.

¹⁹ *Ibi*, p. 202.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibi*, p. 238.

²² *Ibi*, p. 197. Il termine ebraico *davar* ha due significati intimamente legati: parola e fatto. Questo per sottolineare la concretezza della parola: non è un semplice *flatus vocis*, un'emissione sonora, ma è forza creatrice, fatto, evento, presenza.

²³ *Ibi*, p. 146.

²⁴ Cfr. L. Milani, *Una lezione alla scuola di Barbiana*, M. Gesualdi (ed.), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2004, p. 6.

²⁵ Id., *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1978, p. 46.

²⁶ Cfr. P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., p. 93.

²⁷ Cfr. L. Milani, *Una lezione alla scuola di Barbiana*, cit., p. 5.

²⁸ *Ibi*, p. 11.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

³² «[...] ma vorrei che tu prendessi questa parola in un senso più largo, comprensivo di tutto ciò che è elevazione interiore» (L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 73).

³³ Id., *Una lezione alla scuola di Barbiana*, cit., p. 16.

³⁴ Cfr. *ibi*, pp. 6-7.

³⁵ *Ibi*, p. 55.

³⁶ *Ibi*, p. 17.

³⁷ *Ibi*, p. 30.

³⁸ Id., *Esperienze pastorali*, cit., p. 237.

³⁹ La lettera, inviata al giornale fiorentino per la pubblicazione, non fu da questo mai pubblicata.

⁴⁰ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 77.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Cfr. P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, cit., pp. 10-62.

⁴⁴ Cfr. *ibi*, p. 92. Il *midrash* (dalla radice *d-r-sh* «ricercare, interrogare») è il modo propriamente ebraico di leggere e interpretare il testo biblico, esplorandolo minuziosamente per sviscerarne i diversi sensi.

⁴⁵ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 307.

⁴⁶ Id., *Esperienze pastorali*, cit., p. 197.

⁴⁷ Id., *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 78.

⁴⁸ Cfr. *ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Cfr. *ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*. Viene in mente il *latinorum* di don Abbondio incompreso da Renzo: lingua divenuta strumento di soggezione e oppressione.

⁵² *Ibi*, p. 79. Si può certo rinvenire qui anche la passione per gli studi umanistici e filologici assaporata in famiglia. Milani, però, secondo una sensibilità più biblico-ebraica che greca, non ha evidenziato della parola la dimensione noetica, intellettuale e informativa, bensì la sua dimensione pragmatica, performativa e sociale. Lo studio della parola intesa come *davar* è così componente essenziale di una forma-azione volta a sprigionare la concreta umanizzazione di soggetti che «sono muti anche con sé stessi» (Id., *Esperienze pastorali*, cit., p. 194).

⁵³ Id., *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., pp. 252-253.

⁵⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze s.d., p. 12.

⁵⁵ https://libri.levy.it/audio/conferenze/K_2010-01-13_Sciunnach_ToraScrittaEOrale.pdf.

⁵⁶ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 271.

⁵⁷ *Ibi*, p. 309.

⁵⁸ *Ibi*, p. 318.

⁵⁹ *Ibi*, p. 321.

⁶⁰ *Ibi*, p. 346.

⁶¹ *bTa'anit 7a*.

⁶² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 15.

⁶³ L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 253.

⁶⁴ *Ibi*, pp. 52-53.

⁶⁵ Id., *Esperienze pastorali*, cit., p. 235.

⁶⁶ *bTa'anit 7a*.

⁶⁷ Cfr. L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 346.

⁶⁸ Id., *Esperienze pastorali*, cit., p. 243.

⁶⁹ «[...] la scuola di Barbiana non è un modello, è un messaggio, e il messaggio non si imita mai, è sempre un appello a nuove creazioni» (E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, cit., p. 50).

⁷⁰ «Ma il priore dice che non potremo far nulla per il prossimo, in nessun campo, finché non sapremo comunicare. Perciò qui le lingue sono, come numero di ore, la materia principale. Prima l'italiano perché sennò non si riesce a imparare nemmeno le lingue straniere. Poi più lingue possibili, perché al mondo non ci siamo soltanto noi». (L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., pp. 214-215).

⁷¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. L'aggiornamento del 22 maggio 2018 parla di «competenza alfabetica funzionale» e «competenza multilinguistica».

⁷² L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, cit., p. 210.

Le pedagogie di matrice enattiva fondate sui concetti di *embodied cognition* e *learning by doing*

Enactive pedagogies based on the concepts of *embodied cognition* and *learning by doing*

STEFANO SCARPA

This paper presents the pedagogies of enactive matrix based on the concepts of embodied cognition and learning by doing that originate from the approach proposed by the Chilean biologists / epistemologists Maturana and Varela (1980). The concept of enactive approach and the related enaction construct have been further explored and expanded by Varela, Thompson and Rosch in the tome The Embodied Mind published in 1991, where the authors aims to identify a new criterion for scientific investigation in cognitive sciences of relevance for a possible pedagogical-didactic innovation. After outlining the theoretical supports of the enactive paradigm and embodied cognition, collecting contributions on the forerunners of the relative school of thought and their successors at the international level, the applications of this model and the pedagogical research lines developed at the national level were examined. Finally, mention was made of how this pedagogical model is finding applications in many educational agencies in our country.

KEYWORDS: ENACTIVE PARADIGM, EMBODIED COGNITION, LEARNING BY DOING, ANTHROPOLOGICAL INTEGRAL MODEL, NEUROSCIENCES IN ENACTIVE DIDACTICS

Introduzione

Tra le pedagogie italiane del secondo Novecento, riteniamo di rilievo presentare in questo saggio – per sommi capi – le pedagogie di matrice enattiva che traggono origine dall’approccio proposto dai biologi/epistemologi cileni Maturana e Varela (1980), i quali si sono avvalsi del concetto di ‘autopoiesi’ per designare quello che – a loro parere – connota l’elemento fondante e distintivo dei sistemi viventi, ovvero la dotazione di una struttura organizzata attraverso cui l’organismo conserva e riproduce la propria singolarità e totalità il quale, grazie alla generazione dei propri elementi costitutivi che, di conseguenza, partecipano alla creazione dell’unità-sistema, si mantiene autonomo nonostante le ininterrotte modificazioni dell’ambiente entro cui è inserito.

Prima di presentare tale paradigma riteniamo utile contestualizzare la prospettiva della pedagogia enattiva nel più ampio panorama pedagogico internazionale e italiano del Novecento*.

Va premesso che l'*apprendimento enattivo* costituisce una espressione relativamente nuova, usata nella comunità enattiva, per designare il processo di *learning by doing*, tipico dell'attivismo pedagogico statunitense – corrente pedagogica che si sviluppò tra la fine dell'Ottocento e gli anni Trenta del Novecento in connessione alla psicologia e concretizzandosi nell'esperienza delle scuole nuove, diffuse particolarmente negli Stati Uniti e nell'Europa occidentale. Su questo fronte si possono trovare, attraverso una analisi comparativa, alcune aree di sovrapposizione con il metodo pedagogico di Maria Montessori che, tra le tante proposte, fu promotrice di un metodo pedagogico fondato sull'osservazione e sull'esperienza vissuta degli alunni.

Il paradigma enattivo tuttavia aggiunge elementi di complessità al *learning by doing*, in quanto la visione enattiva mira ad un superamento delle 'rappresentazioni' mentali attraverso il concetto di 'embodiment', che profila l'idea di *conoscenza come azione incarnata*. La prospettiva enattiva vuole superare la visione dell'apprendimento in quanto rappresentazione mentale della realtà esperita, recuperando l'idea di corporeità come dimensione imprescindibile dai processi di apprendimento. In altre parole, la visione enattiva come "modo della conoscenza" pone l'accento sulla corporeità – ovvero sulla mente incarnata (*embodied mind*) – per cui ogni esperienza diverrebbe conoscenza non solo per la nostra mente ma, contestualmente, anche per il nostro corpo, grazie ad una circolarità tra percezione ed azione che appunto delineerebbe una sorta di "accoppiamento reciproco" tra realtà in conoscenza, o mondo, e soggetto conoscente. Una sì fatta impostazione scientifica mira a sottolineare e far emergere l'importanza e la complessità dell'idea di materialità strutturale, in quanto lo stesso processo cognitivo si svilupperebbe proprio dagli eventi e dagli accadimenti in cui si trova a disvelarsi. L'idea di "conoscenza/cognizione incarnata" (*embodied cognition*), ha spinto l'establishment scientifico a rivedere la consolidata concezione di un mondo caratterizzato da qualità preordinate, oltre che di una mente anch'essa preordinata. Parlare infatti di un sé non come di una cosa ma come di un processo, che acquista senso nella sua dimensione incarnata, porta ad un sé non più riconducibile ad uno statuto sostanziale ma addirittura frammentario. Ciò accade anche per il mondo, che perde le sue qualità prestabilite – e che una presunta mente unitaria dovrebbe fedelmente rispecchiare – e viene lui stesso a configurarsi come sfondo in stretta connessione con la nostra esperienza percettiva.

Nelle scienze umane, l'apprendimento enattivo si è confrontato con i seguenti modelli di apprendimento giungendo congiuntamente sia ad una rottura e superamento ma anche ad una sintesi dei diversi modelli/teorie riguardanti i processi di apprendimento:

1. Il *comportamentismo*, che si basa principalmente su un modello di rinforzo degli stimoli (ambiente) – risposta (comportamento), in quanto direttamente osservabile dallo studioso.
2. Il *cognitivismo*, connesso alla teoria della mente “computazionale”, che si occupa principalmente di elaborazione delle informazioni e dello schema “percezione – decisione – azione”.
3. Il *costruttivismo* e il *socio-costruttivismo*, che costituisce un approccio connesso alle scienze cognitive attive e deriva da una concezione della conoscenza come costruzione dell’esperienza personale e co-costruzione della conoscenza anziché come rispecchiamento o rappresentazione di una realtà. Tanto da essere estremamente connesso, in termini generali, alle scienze cognitive enattive. Il socio-costruttivismo in Italia vede tra i principali esponenti il gruppo della psicologia dell’educazione e dell’apprendimento Clotilde Pontecorvo (assieme ad Anna Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio). Tra i tanti pedagogisti/e italiani/e che fanno riferimento a questo modello di apprendimento vanno citate sicuramente Bianca Maria Varisco e Marina Santi.

Proseguendo il nostro percorso, riteniamo che sia possibile – attraverso una analisi indiretta di tipo comparativo – trovare elementi di continuità e discontinuità con i paradigmi pedagogici italiani e internazionali (successivamente importati nel nostro Paese). Sinteticamente, si può sostenere che la pedagogia di matrice enattiva si pone in netta contrapposizione con l’*idealismo* e il *neoidealismo* proposto in Italia da Giovanni Gentile. Per quanto concerne il *personalismo* si può sostenere che l’enattivismo si pone come approccio parallelo, trovando un punto di contatto solo nell’opera fenomenologica di Wojtyła intitolata *Persona e atto* (1969), nella quale il focus dell’analisi è lo studio dell’atto che rivela la persona. Ovvero lo studio della persona attraverso l’atto. L’atto costituisce il particolare momento in cui la persona si rivela. Sperimentiamo il fatto che l’uomo è persona, e ne siamo convinti poiché egli compie atti.

Si rivela in questo frangente la stretta connessione tra fenomenologia e enattivismo. Sono vari i pedagogisti italiani che sposano l’approccio fenomenologico, ma l’unico di questi che esplicita chiaramente di eleggere come proprio paradigma di riferimento quello di matrice fenomenologica enattiva è Umberto Margiotta che in un’intervista (“*La concezione enattiva*”, febbraio 2013) dichiara:

Un mio lavoro del 2010 “*Ermeneutica e Logica della formazione*” in qualche modo dichiaro la mia matrice teorica. Sono senz’altro innegabili i miei riferimenti al movimento fenomenologico nato in seno alle università tedesche: mi riferisco in particolare ad Edmund Husserl, il fondatore della Fenomenologia, e al suo allievo Heidegger, figura di primissimo piano che oggi vanta un rilievo internazionale, a tal punto che persino altre culture, come quelle orientali, producono attualmente almeno la metà della letteratura secondaria su questo pensatore. In realtà ha iniziato a costituirsi

una sorta di *koinè*, una nuova lingua comune, fenomeno questo che Gianni Vattimo ha definito nei termini di “*svolta ermeneutica*” e che a buon diritto credo sia da ritenere la strada perseguibile per il futuro. Perché parlare di una nuova svolta? Perché dal molteplice e dalla frammentazione dei risultati della comprensione nel campo dell’educazione e della formazione stanno scaturendo nuove forme di unità: in sostanza, si sta producendo un nuovo multiverso della formazione e della interpretazione a partire da elementi particolarmente concisi. Ed io a questa prospettiva mi attengo¹.

Secondo Margiotta (2011b, 2013) l’*approccio fenomenologico* – nella visione che da Husserl, passando per Merleau-Ponty, giunge sino a Varela, Thompson e Rosch – sottolineando l’assunto relazionale della cognizione umana, riconosce e valorizza l’interdipendenza uomo-ambiente, oltre che la matrice biologico-culturale della conoscenza. I contributi maggiormente orientativi in tal senso derivano innanzitutto dalle analisi di Edith Stein la quale, evidenziando l’importanza dell’educazione quale strumento per apprendere ciò che è irrinunciabile per legittimare la propria esistenza, riconosce che nessuna prassi è fruttuosa se non accompagnata dalla “forza dell’autoformazione”, ovvero da quella determinazione e volontà che muove la persona ad adoperarsi per realizzare i propri valori. In secondo luogo dai riscontri di Luigina Mortari, per la quale l’individuo acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade (in azione e su l’azione) per cercarne il significato, ciò consentendo di apprendere dall’esperienza. Infine dalle analisi di Margiotta (2011b) che, a partire dalle riflessioni di Dewey sullo sviluppo del pensiero riflessivo quale obiettivo primario dell’educazione e alla luce dell’indiscutibile rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza testimoniato dalla ricerca empirica, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi (cfr. nota 1).

Margiotta (2011b), infine, riprende la visione che da Husserl giunge sino a Varela passando per Merleau-Ponty – nella quale è riconosciuta e valorizzata l’interdipendenza (tra) cognizione-corpo-ambiente oltre che l’origine *bio-culturale* della conoscenza. Vengono qui esaminate ulteriormente la prospettiva *fenomenologico-ermeneutica* e quella *enattiva*. La prima così come sviluppata da Luigina Mortari e la seconda – innestata sulla precedente – riferibile alla prospettiva pedagogica di derivazione *neurofenomenologica* (cfr. Rizzolatti, Fadiga, Fogassi 1996) e sviluppata ulteriormente da Umberto Margiotta che esplora, alla luce del paradigma enattivo, la tesi secondo cui la relazione educativa “forma alla coscienza”. Tesi che esalta l’importanza della *pratica riflessiva* sull’esperienza in vista del perseguimento, attraverso la consapevolezza, di una formazione dell’umano quanto più autentica possibile.

Vi sono infine almeno altri tre pedagogisti italiani di rilievo che eleggono come loro riferimento teoretico la fenomenologia di Husserl: Piero Bertolini, Vanna Iori e Luigina Mortari (già citata da Margiotta).

Bertolini in *L'esistere pedagogico* (1988) dichiara che la sua matrice pedagogica prende avvio l'*en/ciclo/paideia*, riprendendo e sviluppando i principali temi della sua riflessione pedagogica e facendo riferimento al suo impegno nella prassi e nella ricerca educative, intendendo proporre la costituzione di una pedagogia come "scienza" a un tempo: "empirica" – in quanto prende le mosse da un'analisi dell'esperienza educativa storicamente determinata; "eidetica" – in quanto, non accontentandosi di registrare o di descrivere quell'esperienza, va alla ricerca delle *costanti* che la percorrono, e che si specificano come altrettante direzioni di *senso originale*; "pratica" – in quanto la sua stessa giustificazione epistemologica fa riferimento alla sua costitutiva *apertura al futuro* e alla sua funzione eminentemente trasformatrice. In certi passi (p. 174) Bertolini sembra far proprio l'attivismo pedagogico nel momento in cui sostiene che la persona umana si estrinseca attraverso movimenti del corpo proprio vissuto. Ogni espressione intenzionale dell'uomo si realizza nell'attuazione di movimenti volontari, creativi e densi di significato per la soggettività che li pone in essere. Il movimento del corpo, il gesto, non solo precedono e accompagnano la parola, ma sono la condizione irrinunciabile affinché la parola divenga parola vivente esplicitata. Chiaro è in questo frangente il riferimento a *Idee per una fenomenologia* del padre fondatore della fenomenologia Edmund Husserl (1913, p. 154):

Il corpo vivo è l'unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente («liberamente»), e ciò attraverso l'io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono.

Vanna Iori, in una intervista del 8 marzo 2013 dichiara:

La mia formazione viene dalla scuola fenomenologica sia per quanto concerne l'ambito pedagogico di cui da tempo mi occupo – nello specifico, mi sono formata alla scuola di Bertolini e del gruppo *Encyclopaideia* di Bologna – sia per quanto riguarda le discipline letterarie, che per me sono state l'interesse iniziale, dato che la mia prima laurea è in lettere. Iniziando ad insegnare ai ragazzi mi sono accorta che "conoscere" le discipline non coincide necessariamente con il "saperle insegnare", per cui contemporaneamente mi sono iscritta a Pedagogia. Appassionatami ai temi pedagogici ed educativi, mi sono quindi imbattuta nel dottorato di pedagogia – badi bene – dottorato che partiva nel suo primo ciclo. Questo è stato il mio percorso pedagogico. Nel dottorato ho avuto come tutor i proff. Bertin e De Giacinto, oltre che Bertolini, allora Direttore della Scuola di dottorato.

In conclusione è degna di nota la scelta di Luigina Mortari di assumere a riferimento metodologico la filosofia fenomenologica. Scelta che trova giustificazione in almeno tre ragioni (Mortari 2010, p. 144):

(a) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; (b) a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegnata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; (c) la qualità propria della fenomenologia è di essere un «metodo filosofico» e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento (cfr. nota 1).

L'autrice privilegia la fenomenologia di Husserl, cioè quell'indirizzo filosofico che conferisce valore essenziale all'esperienza intuitiva per mezzo della quale l'individuo "guarda agli accadimenti" che gli pervengono fenomenologicamente, fonte originale da cui ricava le caratteristiche sostanziali dell'esperienza e che gli consentono un'autentica conoscenza. La fenomenologia è lo studio dei fenomeni, a ciascuno dei quali appartiene una serie di predicati necessari e di specificità essenziali che vanno a determinarne l'essenza (Husserl, 1913). L'impianto husserliano – in contrapposizione a quello positivista che attribuisce realtà all'esistenza in funzione della verifica oggettiva – mira a comprendere l'essenza esistenziale, tra cui l'essenza di sé. Ciò non rivela l'intento di escludere la forma tangibile o naturale dalla conoscibilità dell'esistente bensì di orientare l'interesse soprattutto alla soggettività, nelle sue strutture essenziali che si riflettono – come in uno specchio – nella conoscibilità dell'io, nella sua coscienza, nei suoi vissuti (*Erlebnisse*).

Dai sistemi autopoietici all'enattivismo

Gli scienziati cileni Maturana e Varela (1985) si sono avvalsi del concetto di *autopoiesi* (dal greco auto/sé e poiesis/creazione) allo scopo di designare quello che – a loro parere – connota l'elemento fondante e distintivo dei sistemi viventi, vale a dire la dotazione di una struttura organizzata attraverso cui l'organismo conserva e riproduce la propria singolarità e totalità, mantenendosi autonomo a dispetto delle ininterrotte modificazioni del contesto e dell'ambiente entro cui è inserito, ciò avvenendo attraverso la generazione dei propri elementi costitutivi che, conseguentemente, partecipano alla creazione dell'unità-sistema. Nella visione di Maturana e Varela ciò sta ad indicare che i sistemi viventi conservano se stessi grazie alla generazione dei propri sub-sistemi i quali, a loro volta, danno origine alla struttura generale indispensabile al loro mantenimento e alla loro rigenerazione. Parimenti, la teoria dell'enazione può dirsi nata circa trenta anni fa sotto loro impulso. Il termine 'enaction', corrispettivo del verbo 'enact', significa letteralmente 'produrre sul palco' o 'rappresentare attraverso l'azione'. Il paradigma dell'enazione sistematizza le concezioni ancorate alla fenomenologia del corpo, della percezione e dell'azione con particolare riferimento alla produzione scientifica del filosofo francese e fenomenologo esistenziale Merleau-Ponty (1945). Il concetto di approccio enattivo e il relativo costrutto di enazione sono stati di seguito

approfonditi ed ampliati da Varela, Thompson e Rosch nel saggio *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, pubblicato nel 1991, dove gli autori, nell'intento di individuare un nuovo criterio d'indagine scientifica nelle scienze cognitive – la cosiddetta via di mezzo della conoscenza – hanno avviato una stimolante prospettiva gnoseologica volta innanzitutto a superare la dicotomia tra soggettivismo e oggettivismo propria della più tradizionale filosofia occidentale, ad esplicitare l'indubbio fondamento su cui si costruisce la conoscenza, ossia l'io, la coscienza, tentando altresì l'azione di raccogliere in un'unica espressione varie idee fra loro interrelate¹. L'edizione originale del libro è stata forse la prima opera a proporre in modo sistematico l'approccio della 'cognizione incarnata' nelle scienze cognitive, aprendo la strada ai collegamenti sia tra fenomenologia e scienza sia tra pratiche buddiste e scienza, applicazioni che da allora sono diventate molto influenti. Attraverso questa fecondazione incrociata di diversi campi di studio, *The Embodied Mind* ha introdotto una nuova forma di scienza cognitiva chiamata *enaction* (enazione, produzione, generazione), in cui tanto l'ambiente che l'esperienza in prima persona sono aspetti dell'incarnazione.

L'enattivismo costituisce una prospettiva emergente sia nelle scienze cognitive che nella psicologia culturale. Considerando che l'approccio enattivo in generale si è concentrato sul *sense-making* come attività incarnata e situata, la psicologia culturale enattiva enfatizza la natura espressiva e dinamicamente rappresentata del significato culturale. In questo scorcio innanzitutto l'enattivismo colloca all'interno di una tradizione di pensiero espressivista che ha radici storiche sia nel pensiero radicale dell'Illuminismo che nelle reazioni romantiche contro la razionalizzazione della natura umana. Offre quindi una visione della nostra biologia umana che può essere riconciliata con una descrizione del significato come irriducibilmente normativa. Sottolineando la natura consensuale piuttosto che presumibilmente condivisa della condotta significativa, l'enattivismo evita alcune delle insidie classiche tipiche del pensare alla cultura, in quanto la psicologia genetica enattiva comprende il senso non come un'attività mediata ma come competenza acquisita attraverso la formazione culturale e la stilizzazione personale. Tutto ciò aiuta ad illustrare un orientamento scientifico che dobbiamo a Humberto Maturana e al suo allievo Francisco Varela, elaborato a partire dall'ipotesi secondo cui il mondo (la realtà) sarebbe l'esito di una co-costruzione da parte della collettività nel momento in cui appare esistere 'oggettivamente' (Maturana, Varela 1985; 1987). Varela ha di seguito esaminato la tesi per tramite della neurofenomenologia (Varela 2009), dottrina da lui fondata per certi versi autonomamente dal suo maestro nell'intento di proseguire, superandola, la linea delle scienze cognitive inerente al funzionamento della mente, adottando un orientamento marcatamente interdisciplinare allo scopo di annullare – o quantomeno ridurre – il gap tra scienze umane ed esperienza cosciente. Varela ha utilizzato il termine di 'enazione'

per qualificare la sua prospettiva: la visione enattiva, nonostante nel suo significato originale richiami il concetto di 'rappresentazione' come 'modo' della conoscenza, mira ad un suo superamento in favore della corporeità, adducendo piuttosto una mente incorporata/incarnata (*embodied mind*).

Cosa si intende per enattivismo?

Già nella prima edizione di *The Embodied Mind* (1991) Varela, Thompson e Rosch propongono in modo sistematico l'approccio della *embodied cognition*, aprendo la strada a collegamenti tra fenomenologia, pratiche buddhiste e scienze cognitive; tuttavia è nell'ultima edizione rivisitata dell'opera (2017) che, oltre a chiarire le argomentazioni sostanziali a favore dell'approccio enattivo, viene esplicitato un rinnovato interesse teoretico e pratico per il buddhismo, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé e alla consapevolezza corporea. L'accostamento della filosofia e scienza occidentale al buddhismo, in questo frangente di esplicitazione del concetto di enattivismo, non è priva di ragioni, anzi. Pur nella molteplicità di letture, visioni, interpretazioni delle regole di Buddha, tra i principi fondamentali di tale corrente filosofico-religiosa ve ne sono due in particolar modo che riteniamo fondamentali in questa trattazione: il *principio di non sostanzialità* e il *principio di impermanenza* (Pasqualotto 2008). Il primo principio si riferisce al fatto che non è possibile pensare alla 'mia' esperienza come a qualcosa di separato dall'universo cui appartengo. Il secondo principio è strettamente interrelato al primo in quanto sostiene che ogni 'mia (en)-azione' ha una ripercussione sull'universo e può riversarsi sulla stessa soggettività che l'ha posta in essere, in quanto tutte le realtà sensibili sono fluide e quindi in continuo movimento e in stretta connessione all'ambiente di cui la soggettività è parte. Naturalmente Varela, Thompson e Rosch non sono i primi a *rivolgersi ad est* per trovare *soluzioni a problemi* ma per coloro che non hanno familiarità con l'importanza delle tradizioni mistiche orientali e in modo peculiare con le filosofie e le pratiche buddhiste, il loro lavoro costituisce una grande introduzione. Il concetto estremamente originale di 'enazione', a cui l'opera introduce, trae così spunto dall'intreccio di teoretiche sviluppate in più di duemila anni nella filosofia occidentale (da Aristotele a Merleau-Ponty)² con le dottrine buddhiste.

Il concetto di enazione sembra dunque nato per tenere unite in un unico termine varie idee interrelate, che altresì costituiscono importanti capisaldi di interesse pedagogico:

- a) gli esseri viventi sono agenti autonomi che generano e mantengono la propria identità, e in tal modo producono il proprio dominio cognitivo;
- b) Il sistema nervoso è un sistema autonomo e la cognizione è una forma di azione incarnata;

- c) l'intero organismo incarnato è un sistema autonomo e auto-organizzato che produce significato;
- d) vi è un collegamento tra approccio enattivo e fenomenologia in quanto la mente umana è incarnata in corpo affettivo e vissuto che è situato nel mondo in una ricorsività continua di relazioni reciproche fra mente, corpo e mondo.

Le strutture cognitive della mente emergerebbero dunque dalle dinamiche senso-motorie ricorrenti fra l'agente incarnato (*embodied*) e inserito in un ambiente naturale (*embedded*), le quali permettono all'azione di essere guidata percettivamente. La percezione è così enattiva, cioè è un tipo di azione (Noë 2004). la cognizione nasce da un'interazione dinamica tra un organismo/soggetto che agisce e il suo ambiente, in uno spazio di vita creato in modo selettivo attraverso le capacità dell'individuo di interagire con il mondo.

Il riferimento etimologico

Nei vocabolari generalisti il termine 'enact-' sembra trovare origine nel 15th secolo nella lingua anglosassone con riferimento all'ambito giuridico. Il verbo 'to enact', difatti, è un verbo transitivo che primariamente aveva come significato "stabilire qualcosa attraverso atti giuridici autorevoli e specifici" come ad esempio rendere legale un disegno di legge. Da qui i termini corrispettivi: promulgare, rendere esecutivo, rappresentare, mettere in scena; termini che si avvicinano man mano al significato attualmente adottato nelle teorie dell'azione. Nel dizionario Treccani in lingua italiana è possibile trovare il termine 'enazióne' in riferimento alla botanica³ con il significato di "formazione, alla superficie di un organo, di una escrescenza simile all'organo stesso...", riferendosi, così, anche in questa sede ai termini produzione e generazione. Nei dizionari francesi tale termine non si trova se non nella seguente forma spezzata '*en active*' con il significato di: "colui che è pieno di attività ed energia, dinamico; chi agisce efficacemente, chi dà risultati; chi manifesta una partecipazione efficace a qualcosa; chi partecipa effettivamente a qualcosa. Questo è forse il motivo per cui Maurice Merleau-Ponty – autore di rilievo e riferimento per l'approccio enattivo – nell'opera originale in lingua francese *Phénoménologie de la perception* (1945) non utilizza mai tale termine. Tuttavia è singolare che nella versione inglese *Phenomenology of Perception* – tradotta e pubblicata per la prima volta nel 1962 – il termine 'enact-' compare quattro volte⁴ con particolare riferimento agli studi di Jean Piaget sulle rappresentazioni mentali dei bambini (*La Représentation du monde chez l'enfant*, 1926). Prendiamo a titolo esemplificativo la quarta e ultima citazione contenente il termine 'enact'. Se nella versione in lingua francese di '*Phénoménologie de la perception*' (1945) Merleau-Ponty scrive: "L'enfant met au compte du monde ses rêves comme ses perceptions, il croit et que le rêve *se passe* dans sa chambre, au pied de son lit, simplement n'est visible que pour ceux qui dorment"; pur non comparando nella frase il

termine in questione, l'espressione viene tradotta nella versione in lingua inglese del 1962 con la seguente frase: "The child attributes his dreams, no less than his perceptions, to the world; he believes that the dream is *enacted* in his room, at the foot of his bed, the sole difference from perception being that the dream is visible to sleepers alone"; a sua volta il significato in italiano può essere il seguente: "Il bambino attribuisce i suoi sogni, non meno delle sue percezioni, al mondo; crede che il sogno sia attuato nella sua stanza, ai piedi del suo letto, la sola differenza dalla percezione è che il sogno è visibile ai soli dormienti." In sostanza il bambino crede che i suoi sogni e le sue percezioni provengano dal mondo e che il sogno si manifesta nella sua stanza, ai piedi del suo letto, è visibile solo per coloro che dormono.

Merita infine riferire che Jerome Bruner – ritenendosi su certi aspetti debitore a Piaget – ha utilizzato il termine 'enattivo' in un lavoro pubblicato nel 1964 in *American Psychologist* (The course of cognitive growth), dove tripartisce la rappresentazione mentale sottesa allo sviluppo cognitivo del bambino appunto in: (a) *enattiva*, basata sull'azione (0-1 anni), (b) *iconica*, basata sulle immagini (1-6 anni) e *simbolica*, basata sul linguaggio (dai 7 anni in poi). La riflessione di Bruner sulla rappresentazione enattiva ha ispirato ulteriori elaborazioni su come i bambini espandano continuamente le loro capacità auto-riflessive e comprendano gli altri attraverso l'apprendimento attivo e intersoggettivamente strutturato.

Cosa si intende per *embodied cognition*?

Dreyfus (1972) è probabilmente il primo autore ad utilizzare l'affermazione che oggi è conosciuta in lingua inglese come 'embodied cognition science' ovvero 'scienza cognitiva incarnata, in italiano. Sebbene il suo saggio *What computers can't do* sia stato largamente criticato dalla comunità scientifica, esso costituisce la base per lo sviluppo delle successive teorie e modelli di cognizione incarnata che iniziarono ad acquisire rilevanza da metà degli anni Ottanta, con particolare riferimento ai lavori di Winograd e Flores (1986), Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1999).

Wilson e Foglia (2011) sostengono che molte caratteristiche della cognizione sono incarnate in quanto profondamente dipendenti da caratteristiche del corpo fisico di un agente, in modo tale che il corpo oltre al cervello/mente dell'agente/individuo svolge un ruolo causale significativo o fisicamente costitutivo nell'elaborazione cognitiva. Vi è qui una forte assonanza di linguaggio e di idee con tutta la corrente fenomenologica che si avrà modo di approfondire.

Va notato inoltre che il corpo umano nel suo complesso comprende una serie di sistemi autonomi sovrapposti, come il sistema nervoso e il sistema immunitario, e che questi sistemi possono 'incorporare' elementi extra-organici (*e.g.*, protesi neurali).

Vi sono principalmente tre lavori/studi cardine di riferimento per la *embodied cognition* che forniscono un'ancora storica per comprendere come le prime pubblicazioni sulla

cognizione incarnata abbiano affrontato tale tematica in senso stretto: *Metaphors We Live By* di George Lakoff e Mark Johnson; la più volte citata prospettiva enattiva sulla cognizione incarnata sviluppata da Varela *et al.* (1991); e i lavori sulla robotica e l'azione computazionalmente intelligente riassunti e analizzati da Clark in *Being There: Putting Mind, World, and Body Back Together* (1997); nella consapevolezza che il tema cruciale dell'incarnazione è stato ampiamente esplorato – ancor prima in senso cronologico – dalla filosofia fenomenologica di Husserl e dei suoi successori.

Lakoff è, con Rafael Núñez (2001), il principale e tra i primi sostenitori di svariate tesi *sull'embodied cognition*. Questi autori offrono tre tipi di argomentazioni – complementari ma distinte – a favore dell'*embodiment* o incarnazione (cfr. Henry 2000). In primo luogo, basandosi sulle neuroscienze e sulle simulazioni di reti neurali, sostengono che certi concetti possono essere compresi quasi interamente attraverso l'esame del funzionamento dei processi percettivi e di controllo motorio. In seconda istanza, sulla base dell'analisi linguistico-cognitiva, sostengono che il ragionamento che si usa per argomenti astratti (quali matematica o la filosofia) è radicato nel ragionamento che usiamo per argomenti prosaici quali le relazioni spaziali, ed è qui che nasce l'espressione 'metafora concettuale'. Infine, sulla base di ricerche di psicologia cognitiva e di filosofia del linguaggio, gli autori sostengono che pochissime delle categorie usate dagli esseri umani siano del tipo 'bianco o nero', al contrario, la maggior parte delle categorie sarebbero molto più complicate e disordinate, proprio come i nostri corpi propri viventi e vissuti. Siamo esseri dotati di un sistema nervoso. I nostri corpi ed il modo in cui funzionano nel mondo strutturano i costrutti che possiamo usare per pensare e argomentare. Emblematica è la riflessione sul fatto che non possiamo pensare a qualsiasi cosa ma solo a ciò che ci permette di pensare la nostra cognizione incarnata. Sicuramente questa tesi verrebbe sottoposta a critiche da parte dei sostenitori della fenomenologia, postfenomenologia e neurofenomenologia. Di fatto diversi altri studiosi hanno considerato la mente incarnata nei loro studi.

Giungendo in conclusione all'esplicazione dell'incarnazione enattiva, essa non consiste nell'afferrare un mondo esterno indipendente da una mente (o un sé); piuttosto è la nascita di un mondo interdipendente all'interno e attraverso l'azione incarnata. Sebbene la cognizione messa in atto manchi di un fondamento assoluto, il saggio di Varela *et al.* (1991) mostra come ciò non conduca a nichilismo esperienziale o filosofico; in particolare, gli argomenti sono stati alimentati dalla convinzione che le scienze della mente debbano comprendere l'esperienza umana vissuta e le possibilità di trasformazione inerenti all'esperienza umana stessa.

Qual è la differenza tra 'mind' and 'cognition'? Cosa si intende per 'corpo'? Che cosa significa 'cruciale'?

Pare necessario in questo frangente porre in essere un'ultima chiarificazione terminologica su ciò che sta alla base sia della *embodied mind* che della *embodied cognition*. Abbiamo visto che l'enattivismo, a differenza di altri approcci, tenta di fornire un principio di definizione del corpo come un sistema autopoietico e di auto-individuazione. Ed è il concetto di autonomia che consente di fornire la definizione su cosa si intende per 'corpo' secondo l'approccio enattivo: non è il corpo inteso come un sistema funzionale definito in termini di *input* e *output* – come viene inteso dalla scienza cognitiva funzionalista – ma piuttosto il corpo come adattivamente autonomo e quindi come sistema di attribuzione di senso. Da notare che il corpo umano nel suo insieme comprende un numero di sistemi autonomi sovrapposti e che questi sistemi possono incorporare elementi extra-organici (nelle loro reti operativamente chiuse di processi abilitanti (Di Paolo 2009; Thompson 2007; Thompson, Stapleton 2009).

La cognizione, nella sua forma più generale, consiste nell'attribuzione di senso, ovvero nella regolazione adattativa degli stati e delle interazioni da parte di un agente rispetto alle conseguenze per la vitalità e redditività dell'agente stesso. Senza un corpo non può dunque esserci attribuzione di senso. In aggiunta, l'attribuzione di senso è un processo corporeo di autoregolazione adattativa. Il legame tra corpo e cognizione è di conseguenza costitutivo e non meramente causale. Essere 'attributore di senso' significa, tra le altre cose, essere un corpo nel senso preciso di 'corpo' così come inteso nell'approccio fenomenologico-enattivo, ovvero di essere autonomo e precario (cfr. Di Paolo, Thompson 2017).

Gli approcci incarnati alla cognizione sostengono che il *corpo* è *cruciale* per la *cognizione*. Tuttavia, nonostante molti decenni di ricerca, ciò che sostiene questa 'tesi di incarnazione' non è ancora chiaro. Tale tesi dipende da come interpretare i significati dei suoi termini chiave: 'corpo' e 'cognizione', nonché da cosa significa esattamente dire che il corpo è "cruciale" per la cognizione. Negli ultimi anni, il termine 'incarnato' è stato usato elasticamente per riferirsi a qualsiasi cosa, dalle idee conservatrici su come l'azione corporea fornisca una forma per le rappresentazioni neuronali o aiuti a ridurre il carico computazionale sino ad una varietà di proposte di 'incarnazione radicale', come ad esempio il fatto che gli schemi cinestesici del corpo siano una parte costitutiva delle abilità mentali, che il *know-how* senso-motorio sia parte costitutiva dell'esperienza percettiva, che la regolazione della vita corporea sia parte costitutiva della coscienza fenomenica e dei suoi substrati neurofisiologici estesi, che l'interazione sociale senso-motoria possa essere parte costitutiva della cognizione sociale. In alcuni casi, queste proposte di 'incarnazione radicale' si basano su una visione enattiva che concepisce la cognizione come costitutivamente dipende dal corpo proprio vivente e vissuto – Leib nella fenomenologia tedesca ovvero *σάρξ* (*sarx*) nella filosofia greca antica⁵ – inteso come sistema autonomo (Maturana, Varela 1980).

Venendo alla differenza tra *mind* and *cognition* (spesso usati indebitamente come sinonimi) potremmo sostenere che una prima divergenza consiste nelle scienze o nelle discipline da cui hanno tratto origine: la prima dalla tradizione filosofica occidentale e la seconda dalla neuropsicologia. Inoltre, 'cognizione' connota un termine generico per indicare l'atto o il contenuto della conoscenza mentre il termine 'mente' indica la facoltà o la sede in cui tale atto si compie. Dunque è possibile sostenere che la differenza tra i due sostantivi – cognizione e mente – sta nel fatto che la cognizione concerne il processo di conoscenza mentre la mente è la capacità/possibilità che si attui qualsiasi forma di pensiero razionale. Ed è in questo frangente che si può identificare l'intersezione tra filosofia della mente e scienze cognitive specializzate in *embodiment*, consapevolezza, coscienza, percezione e azione situate, così come esplorate nel 'paradigma enattivo', campo intrinsecamente interdisciplinare e in rapido movimento ed espansione (cfr. Margiotta 2011a).

Sviluppi di ricerca e applicazioni del paradigma enattivo nel panorama italiano

Il modello educativo dell'integrale antropologico

In ambito epistemologico della pedagogia generale merita qui essere riferito il modello educativo dell'integrale antropologico elaborato da Margiotta (2007, 2011a, 2015) – uno tra i primi pedagogisti italiani a 'portare' nel nostro Paese la rottura segnata con la svolta epistemologica di Maturana e Varela – che pur annoverandosi nell'alveo delle rare visioni di pedagogia neurocognitiva può ritenersi senza dubbio di natura ermeneutica, data la sua marcata tensione all'individuazione di una teoria generale della conoscenza nei termini di 'interpretazione'. Di tale modello preme qui porre in evidenza solamente i punti salienti riguardanti la connessione tra apprendimento ed educazione, il forte interesse alla promozione e allo sviluppo dei talenti individuali, l'attenzione alla modificabilità cognitiva del cervello con cui ogni processo educativo deve fare i conti, che tratteremo sinteticamente in vista dei nostri fini, cioè l'individuazione dei principali elementi che rendono conto della natura e della funzione della relazione educativa.

Il modello educativo dell'integrale antropologico pone al suo centro la realizzazione appunto integrale della persona, laddove la marcata interconnessione tra "rappresentazioni mentali", "corrispettivo neuronale" e "manifestazioni comportamentali" – ritenuta fondamentale su cui ogni processo di insegnamento/apprendimento si costruisce e si compie – secondo Margiotta (2015) comporta che "la formazione della mente non può più essere divisa dalla formazione del cuore" (p. 255). Questo non è affatto "un problema applicativo o marginale, ma piuttosto un programma di ricerca e di formazione, un programma che attiene al modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze che, usualmente, chiamiamo educazione o formazione. Per

questo motivo l'educatore – identificato primariamente nell'insegnante ma ovviamente in chiunque altro ne assuma ruolo e funzioni, in primis il genitore – è ritenuto responsabile dell'integrale antropologico nei termini di "conoscenza delle interpenetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali" (p. 98).

Per quanto riguarda il rapporto tra apprendimento ed educazione, l'autore parte dall'assunto (derivato dalla psicologia cognitiva) secondo cui la conoscenza del mondo reale sarebbe fondata sulla rappresentazione cognitiva – o 'modello mentale' – che il soggetto si fa di esso. Tale conoscenza giacerebbe quindi su costrutti semantici ed iconici, ma pur godendo della caratteristica della fluidità essa rimarrebbe passibile di revisioni e di modificazioni continue man mano che si presentano nuove occasioni esperienziali, di cui l'individuo ne assimilerà gli elementi fondanti e per sé significativi. Per ogni educatore ciò comporta l'organizzazione di percorsi di promozione e di sviluppo della conoscenza tali da favorire sistematicamente, nell'educando, la produzione e la costruzione di "mappe di significato", incoraggiando così la padronanza di nuovi modelli mentali e di schemi cognitivi.

Nel suo approccio pedagogico olistico-integrale – che l'allieva Olivieri (2011, p. 83) indica anche nei termini di prospettiva transdisciplinare integrata mente-cuore – Margiotta non manca di assumere i contributi che le neuroscienze cognitive possono apportare alle scienze dell'educazione, in particolare la concezione secondo cui, a partire dalla scoperta della modificabilità della struttura fisica del cervello a causa dell'apprendimento, cambiamenti nella struttura cerebrale determinerebbero trasformazioni altrettanto significative a livello di processualità cognitiva (cfr. Nestler 2012), con la conseguenza che ogni nuova esperienza, acquisizione o apprendimento contribuirebbe alla ristrutturazione funzionale del cervello stesso. In sostanza, pensare ad una *pedagogia dell'integrale antropologico* significa avvalersi di un approccio epistemico trasversale, laddove 'integrale' non va riferito unicamente alle conoscenze o ai paradigmi capaci di render conto dell'uomo nella sua globalità ma anche all'esito della co-costruzione tra educatore ed educando, esito che viene a coincidere con quella rete nervosa di inter-penetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali. In questo modo, l'educatore individua la reale condizione educativa sia a livello delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la fondano sia a livello della struttura implicita, celata, dei suoi costituenti simbolici e inconsapevoli. Tale riflessione implica la capacità di frazionare l'oggetto educativo e formativo in ogni sua componente strutturale tanto sul piano dell'elaborazione pedagogica che su quello della organizzazione e della attuazione di strategie comportamentali e operative, senza prescindere dalle possibilità cognitive, dalle dinamiche emotivo-affettive e dai vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del sé e del mondo che ha intorno.

La conclusione è che, in vista della formazione dell'integrale antropologico, la relazione educativa diventa matrice fondamentale enattivo-generativa di un riconoscimento dell'altro da sé tale da consentirgli di procedere, responsabilmente alla luce di un'autentica libertà, allo sviluppo della propria autonomia e, quindi, all'estrinsecazione del sé (Margiotta 2015).

Il modello educativo antropologico elaborato da Margiotta vede l'enattivismo a fondamento di una relazione educativa di qualità per l'*estrinsecazione del sé*, ovvero per la sua manifestazione, integrando gli assunti portanti di almeno tre prospettive di analisi della relazione educativa, enuncianti la prima la necessità umana di estrinsecarsi ai valori perenni, la seconda il beneficio di riconoscere la dimensione contestuale entro cui tale estrinsecazione si realizza, la terza la convenienza di porre ad assunto metodologico l'alternanza ciclica tra azione e riflessione, riteniamo che l'ultima linea interpretativa sia del tutto incisiva – nella sua globalità – nel render conto della reale funzione della relazione educativa in quanto fondamento per lo sviluppo individuale e l'estrinsecazione del sé. In altre parole, la prospettiva enattiva ci appare sintetizzare e comprendere in sé tutte le precedenti in quanto, rimandando ad una visione ermeneutica dell'umano, implica una possibilità conoscitiva che dipende sì dal linguaggio, sì dalla storia ma soprattutto dal fatto che l'individuo esiste in una realtà non separata dalla propria dimensione corporea (cfr. Stollo 2008, p. 42). Riteniamo perciò la visione ermeneutica del tutto bastevole ai fini di della più approfondita analisi – seppur generale – della relazione educativa in quanto capace, più di altre, da un lato di porre l'accento su una pluralità di visioni legate a quella che si può definire la "lettura dell'esperienza umana" e, dall'altro, di evitare di partire da premesse stabilite non mancando nel contempo di attingere ad interpretazioni paradigmatiche diverse, seppure congruenti rispetto alla concezione della vita umana.

La trama enattiva della relazione educativa

Nel volume di Zambianchi e Scarpa (2020), prendendo le mosse da tale 'paradigma', viene posto al centro il tema della relazione educativa e della costruzione del sé. Tematica che continua a rimanere al centro del ragionamento pedagogico e delle prassi educative in quanto tiene viva, negli interessati, la consapevolezza che ogni atto educativo non può prescindere dalla capacità di stabilire efficaci relazioni interpersonali né dalla necessità di essere formati ad essa. Ogni educatore è indubbiamente motivato a porre in essere "buone relazioni", nonostante incertezze e dubbi tendano ad "asfissiare" ogni buon proposito in merito. Per questo nei contesti educativi emergono usuali interrogativi: come educare? come coinvolgere gli "educandi" (dai più piccoli sino agli adolescenti), che non di rado appaiono lontani e disinteressati agli stimoli e alle proposte degli adulti? per quale ragione chi ha compiti e funzioni educative percepisce come indebolita l'efficacia del proprio mandato? (Margiotta, Zambianchi 2011).

Il lavoro si connota come ricerca teoretica ed empirico-qualitativa con l'obiettivo di giungere a un'analisi concettuale di carattere generale, nell'intento di poter riattribuire alla relazione educativa l'originaria capacità di elevarsi a funzione enattiva dei processi formativi per la più autentica manifestazione del sé. Vengono richiamati i principali concetti esplicativi del paradigma enattivo e del modello dell'integrale antropologico elaborato da Margiotta, problematizzando il processo intersoggettivo della relazione educativa in quanto propulsore dei percorsi di maturazione e di formazione dell'uomo, individuando nella riflessività il dispositivo principe capace di produrre enazione. Detto altrimenti, la riflessione concerne la capacità della relazione educativa di "dar forma al sé" e dunque di favorire –se non consentire – l'autorealizzazione individuale e il disvelamento di una coscienza consapevole. L'ipotesi generale è che possano ritenersi "di qualità" quei processi formativi che promuovono "comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di *come* esistere" (Margiotta 2011b), ma soprattutto che consentono la realizzazione autopoietica dell'individuo, così come inteso da Maturana e Varela (1980; 1984).

La didattica enattiva

Considerando la didattica come sapere autonomo strettamente interdipendente con altre discipline e condividendo la definizione tradizionale di Galliani (1998) quale *scienza della prassi pedagogica e organizzazione sistemica delle azioni formative finalizzata all'ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento*, richiedente sia competenza disciplinare che metodologica, vorremmo mettere in evidenza come il connubio tra didattica e paradigma enattivo possa ad oggi costituire un'opportunità innovativa per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità sportive. Il modello di didattica a cui afferiamo è da intendersi nei termini di autopoiesi sistemica, che in una delle sue evoluzioni.

Per organizzare correttamente le azioni formative, l'insegnante ha bisogno di essere sostenuto da conoscenze specifiche che riguardano quattro sistemi: epistemologico, strategico, informativo e operativo. Si tratta di quattro sistemi che, a loro volta, costituiscono un "supersistema", un tutto che considera in stretta correlazione le varie parti, le quali così acquistano un significato più ampio che non avrebbero se fossero considerate isolatamente. È un "supersistema" che ogni insegnante deve mentalmente costruirsi e impegnarsi ad arricchire continuamente di significato attraverso la riflessione critica sulle azioni formative concrete (cfr. Galliani 1998).

Ne deriva che qualsiasi progetto educativo – ancor più se inerente alle abilità sportive – non può tralasciare le conoscenze sul funzionamento della mente umana come derivano dalla prospettiva enattiva, sempre più avvalorata dalla ricerca neurofenomenologica, il cui connubio con la didattica ha cominciato ad instaurarsi soltanto di recente.

Intendendo dunque per 'didattica' la scienza della prassi pedagogica che consente l'ottimizzazione dei processi di apprendimento e di insegnamento – i quali, pur interagendo tra loro, seguono percorsi diversi e autonomi – è possibile rappresentare detti processi mediante due traiettorie interdipendenti che partono da motivazioni ed esigenze diverse: quella del *docente* (regista) e quella del *discente* (attore), le quali si incontrano in uno spazio-tempo comune per giungere a risultati per entrambi sempre provvisori, che potremmo definire "enattivi" o, meglio, generativo-trasformativi.

Pier Giuseppe Rossi (2011, p. 21-23) è uno dei primi studiosi in Italia che si è occupato dell'applicazione del modello enattivo alla didattica, secondo cui il sistema evolve di per se stesso non soltanto in base a cambiamenti "meccanici" indotti dall'ambiente ma anche grazie alle sue strutture interne. Ne deriva che la conoscenza intesa come "apprendimento significativo" si realizza soprattutto attraverso l'intervento attivo e diretto del soggetto.

Il modello della didattica enattiva contempla uno "spazio-tempo" condiviso, dove formatore e formando interagiscono spinti dal "bisogno di incontrarsi", in quanto insegnamento e apprendimento sono fattori di confronto trasformativo continuo per entrambi. Il nucleo della teoria dell'enattivismo vede nella scienza didattica il concretizzarsi dell'azione che si manifesta in "quel fare assieme" che incide sul modo di essere futuro tanto dei formandi che dei formatori.

Attraverso l'*en-azione* (ovvero la generazione, la produzione) didattica, si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali incarnate e situate, in cui ciascuno si modifica mentre modifica l'ambiente circostante così come l'*en-azione* trasforma il sistema durante il processo di conoscenza. Nel corso della *trasform-azione*, che è una modalità di azione e non un suo prodotto, si attua il processo di apprendimento in una reciprocità feconda: la persona giunge alla conoscenza perché si trasforma ma anche si trasforma perché conosce. La conoscenza è dunque uno stato della persona in trasformazione e coinvolge cognizione-corpo-ambiente nello spazio dell'azione e del co-emergere del sistema trasformativo.

Embodied cognition e neuroscienze in didattica

La pedagogia e, conseguentemente, la relazione educativa, in occidente soffrono ancora dell'influenza di antichi divieti che svalutano ontologicamente e disconoscono antropologicamente alcune dimensioni fondamentali della persona umana. L'origine di tutto ciò è riconducibile alla dicotomia e al dualismo antropologico mente-corpo che ha contrassegnato buona parte della filosofia occidentale (Scarpa 2019). Da questa netta separazione tra mente e corpo, con l'identificazione dell'uomo con la sua anima, prende origine una sorta di gemmazione di molteplici dicotomie e dualismi su vari fronti di interesse pedagogico: sé-mondo, oggetto-soggetto, intelligenza artificiale vs cognizione incarnata, astrazione nello studio delle emozioni vs vissuto esperienziale

corporeo delle emozioni, ecc. Le conseguenze nella relazione educativa sono – solo per citarne alcune – la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, delle intelligenze multiple a favore di quelle linguistiche e logico-matematica o dell'intelligenza artificiale astratta. Tutte queste forme di dualismo ontologico e antropologico rischiano inevitabilmente di far scivolare il processo formativo in un circolo vizioso che potremmo definire come caratterizzato da un "atteggiamento pedagogico disincarnato" nei riguardi della relazione educativa (cfr. Rossi 2011).

Nonostante in occidente si fatichi ancora ad applicare le teorie enattive alla didattica delle attività motorie, va ricordato che già nel 2009 Gomez Paloma è stato uno dei principali antesignani in Italia del ruolo delle neuroscienze nella ricerca educativa e didattica, consentendo di applicare le teoretiche dell'enattivismo nel campo delle scienze motorie, in una analisi puntuale della concezione autopoietica della corporeità, del contributo dell'*embodied cognition*, delle attuali teorie sui neuroni specchio e sull'applicazione della mindfulness offrendo al docente – anche e soprattutto di scienze motorie – metodologie e strumenti per potenziare ed acquisire competenze migliorative nell'insegnamento delle abilità motorie, generando un ampio spazio di intermediazione euristica e culturale (cfr. Peluso Cassese, Gomez Paloma 2021).

La didattica enattiva come opportunità innovativa per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità sportive

Il paradigma enattivo può consentire l'esplicitazione del processo di acquisizione delle abilità sportive e il controllo del movimento umano. Va specificato che l'enattivismo si pone all'interno di almeno tre correnti teoretiche alternative al cognitivismo: la *psicologia ecologica*, intesa anche come studio della regolazione del movimento, della percezione diretta e dell'interdipendenza reciproca tra percezione e azione; il *modello dinamico*, attraverso il quale vengono spiegati alcuni concetti relativi alla coordinazione e alle abilità motorie (vincoli o emergenza di movimento); *l'approccio enattivo*, che integrando e trascendendo le altre correnti di pensiero, è da intendersi come estensione concettuale delle scienze cognitive. Questo paradigma si oppone al dualismo e al riduzionismo prevalenti nella cultura occidentale dominante, presupponendo una sorta di 'fusione' e unità psicofisica nell'atleta (Scarpa, Carraro 2011), inseparabile dall'ambiente (Varela *et al.* 1991).

Il contributo dell'enattivismo allo studio della pedagogia dello sport e dell'esercizio può contribuire al sorgere di riflessioni e ricerche su come la meccanica del corpo può sostituire la necessità del calcolo fornendo soluzioni a vari compiti motori e percettivi, oppure può guidare la disamina delle basi neurali per la cognizione sociale che potranno condurre a perfezionamenti nell'interazione dell'atleta col proprio ambiente (costituito non solo da persone ma anche da oggetti), e così via (cfr. Cappuccio 2019).

In un prossimo futuro gli esperti del settore auspicano che la pedagogia e la didattica dello sport possano avvalersi del paradigma enattivo per esplorare importanti punti di connessione tra studi empirici della psicopedagogia dello sport e approccio incarnato alle scienze cognitive. Ciò offrirebbe un'occasione unica di collaborazione interdisciplinare, promuovendo opportunità di apprendimento reciproco tra scienziati dello sport teorici e applicati, neuroscienziati cognitivi, psicolinguisti, filosofi della mente, fenomenologi, pedagogisti, educatori e professionisti che lavorano in ambienti sportivi, compresi allenatori e atleti di varie discipline (Cappuccio 2019). La teoria inerente all'*embodied cognition* offre forse il paradigma più adatto per perseguire questa integrazione e collaborazione interdisciplinare: gli specialisti della pedagogia dello sport riconoscono che i risultati e i modelli della scienza cognitiva incarnata possono consentire loro di sviluppare metodologie didattiche più efficaci; allo stesso modo, gli specialisti nelle scienze cognitive non possono trascurare la pedagogia dello sport, poiché questo campo è uno dei terreni più ricchi per l'esplorazione empirica, la scoperta sperimentale e la convalida epistemologica di modelli e teorie. La cooperazione tra questi due settori promette vantaggi immediati e tangibili, in quanto consente di dimostrare la correttezza dei modelli teorici testando l'efficacia con cui è possibile migliorare le prestazioni degli alunni/atleti; parallelamente, aumenta il valore della scienza dello sport per la scienza cognitiva, dimostrando come lo studio empirico delle prestazioni atletiche possa ispirare e validare nuovi modelli esplicativi di capacità senso-motoria, controllo, attenzione, memoria e interfacce linguaggio-azione. Le prestazioni in ambito sportivo possono fornire preziose informazioni per le scienze della mente, raccontando come le abilità vengono effettivamente messe in atto e controllate attraverso il corpo e grazie ad una inequivocabile delimitazione dei confini dinamici tra il medesimo con mente e mondo (Sanchez, Luciani, Khatchatourov 2014).

L'eccesso di teorizzazione sull'enattivismo e la parallela carenza di competenze pratiche e metodologiche per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive costituisca un elemento cruciale per l'applicazione della didattica enattiva in occidente, ciò per il fatto stesso che tale approccio si rifà proprio alle pedagogie basate sull'attività e sul *learning by doing* applicati a tutte le discipline oggetto di insegnamento (e.g., fisica, matematica, chimica, geometria, ecc.). L'auspicio è che anche in occidente si possa passare nella realtà di tutti i contesti educativo-didattici – dunque non solo inerenti alle scienze motorie – da un approccio basato sul *sapere pratico teorizzato* tipico di un atteggiamento pedagogico disincarnato ad un approccio basato sul *sapere teorico praticato*, mettendo realmente in atto il paradigma enattivo nelle didattiche disciplinari, al fine di ottimizzare i processi di insegnamento e apprendimento in tutti gli ambiti di conoscenza, ma ancor più nell'ambito delle discipline motorie e sportive, rispetto al quale i vantaggi teorici e pratici sono reciproci, in quanto l'enattivismo offre plausibili spiegazioni sulle prestazioni sportive di alto

livello, mentre lo sport ne consente la convalida. In conclusione, assodato che l'enattivismo – e le connesse teorie sull'*embodied cognition* – più di altri approcci è in grado di fornire un principio di definizione del corpo come "sistema autopoietico e di auto-individuazione", confidiamo che lo stesso possa essere avanzato come paradigma elettivo per spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e di controllo del movimento umano (cfr. Cappuccio 2019; Sanchez, Luciani, Khatchatourov 2014).

Conclusioni

Nel presente saggio, dopo aver delineato i supporti teoretici del paradigma enattivo e dell'*embodied cognition*, raccogliendo contributi sugli autori antesignani della relativa scuola di pensiero e sui loro successori a livello internazionale, sono state esaminate le applicazioni di tale modello e le linee di ricerca sviluppate a livello internazionale e nazionale. Altresì abbiamo evidenziato, passo per passo, gli elementi di continuità e di discontinuità con le teorie pedagogiche e le correnti filosofiche che si sono affermate nei secoli e nei decenni precedenti, facendo emergere le peculiarità, i vincoli e le possibilità migliorative che tale modello internazionale può apportare alla pedagogia e didattica nel nostro Paese.

Per questione di spazio espositivo non vi è stato modo di riferire come tale modello stia trovando applicazioni in molteplici agenzie educative in Italia – seguendo scrupolosamente le linee guida fornite da Gomez Paloma in *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica* (2013) – in quanto è sempre più affermato come tale modello pedagogico consenta di raggiungere apprendimenti significativi in qualsiasi ambito disciplinare, anche nel contesto della formazione lavorativa, proprio per il fatto che tale modello fa riferimento a quel tipo di insegnamento/apprendimento attraverso cui viene attribuito un senso alle conoscenze, grazie all'integrazione di nuovi dati con le informazioni già possedute e il loro utilizzo in contesti e condizioni diversi, attraverso *il learning by doing*. il conseguente sviluppo di capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di meta cognizione, di riflessione consente la trasduzione delle conoscenze in competenze. Vengono così soddisfatte nella pratica educativa e formativa le condizioni che definiscono quello che si intende per apprendimento significativo: (a) è l'esito di una costruzione *attiva* da parte del soggetto, (b) è significativamente connessa alla *situazione concreta* in cui avviene l'apprendimento, (c) deriva anche dalla *relazione* e dalla partecipazione *sociale* (Zambianchi, Scarpa 2020).

STEFANO SCARPA, PH.D

University 'Giustino Fortunato' of Benevento

Bibliografia

- Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*, (a cura di C. Mazzarelli). Milano: Rusconi.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*. 19: 1–15.
- Cappuccio M.L. (2019), (edited by). *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Clark A. (1997). *Being There: Putting Mind, Body, and World Together Again*. MIT Press, Cambridge.
- Di Paolo E. (2009). Extended life. *Topoi*. 28, 9–21.
- Di Paolo E., Thompson E. (2017). *The Enactive Approach*. London: Routledge.
- Dreyfus H. (1972). *What computers can't do*. New York: Harper & Row.
- Galliani L. (1998). Didattica e comunicazione. «*Studium Educationis*». *Lineamenti di Didattica*. Padova: Cedam.
- Gomez Paloma F. (2009), (a cura di). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Henry M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Husserl E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: Max Niemeyer Verlage. Trad. it. Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Torino: Einaudi, 1950.
- Johnson M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krein K., Ilundáin-Agurruza J. (2017). High-level Enactive and Embodied Cognition in Expert Sport Performance. *Sport, Ethics and Philosophy*. 11(3): 370–384.
- Lakoff G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, New York.
- Lakoff G., Núñez R.E. (2001), *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.
- Margiotta U. (2007). Educare la mente o il cuore? In: N. Filograsso e R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2011a), (a cura di). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011b). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In R. Minello & U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa, Multimedia.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In: R. Minello (a cura di). *Conoscenza pedagogica e formazione degli*

insegnanti. Supplemento al n. 3/2011 *Formazione&Insegnamento*, pp. 257-263. Lecce: Pensa MultiMedia.

Maturana H.R., Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. London: Reidal Publishing. Trad. it. *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio, 1985.

Maturana H.R., Varela F.J. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Trad. it. *L'albero della conoscenza: un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Garzanti, 1987.

Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. Trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore 1965.

Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*. 1: 143-156.

Nestler E. J. (2012). Il codice epigenetico della mente. *Le Scienze*. 522: 65-71.

Olivieri D. (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L. (1996). Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. *Cognitive Brain Research*. 3: 131-141.

Noë A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.

Pasqualotto G. (2008). *Dieci lezioni sul buddhismo*. Venezia: Marsilio.

Peluso Cassese F., Gomez Paloma F. (2021). Editorial Research on Educational Neuroscience. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. 5(2): 11-12.

Prinz W. (1997). Perception and Action Planning. *European Journal of Cognitive Psychology*. 9: 129-154

Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L. (1996). Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. *Cognitive Brain Research*. 3: 131-141.

Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.

Sanchez, E., Luciani, A., Khatchatourov, A. (2014). Learning and enactive interfaces. *Enaction and enactive interfaces*. pp. 180-181.

Scarpa S. (2019). *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab Edizioni.

Scarpa S., Carraro A. (2011). Does Christianity demean the body and deny the value of sport? - A provocative thesis. *Sport, Ethics and Philosophy*. 5: 110-117.

Scarpa S., Nart A. (2011). *From the body to the concept (and their backgrounds). Handbook for the body in movement approach inside the philosophy for children curriculum*. Padova: Cleup.

Stein E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses. Trad. It. *Il problema dell'empatia*. A cura di Costantini E. & Costantini E.S., Roma: Studium (1985).

Strollo M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori Editore.

Thompson E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thompson E., Stapleton M. (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi*. 28: 23–30.

Varela F.J. (2009). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al “problema difficile”. In: Cappuccio M. (a cura di) *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.

Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press. Trad. it. 1992, La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell’esperienza. Milano: Feltrinelli. Revised edition 2017.

Winograd T., Flores F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood N.J: Ablex.

Wojtyla K. (1969). *Persona e atto*. Rimini: Rusconi, 1999.

Zambianchi E., Scarpa S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Edizioni.

* ACKNOWLEDGEMENT. Si ringrazia Elena Zambianchi per il suo enorme contributo nella revisione dell’articolo e per avermi fornito le interviste contenute nella sua tesi di dottorato alla quale si rimanda per approfondimenti: “Zambianchi E. (2014) *La trama enattiva della relazione educativa: formatività e genitorialità*. Tesi di Dottorato in *Scienze della Cognizione e della Formazione*. Università Ca’ Foscari di Venezia”, nonché un *paper* originale, interno alla scuola di dottorato, redatto da U. Margiotta (2013). Si veda anche “Zambianchi E., Scarpa S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Edizioni” dove le teorie pedagogiche legate all’enattivismo sono state approfondite dettagliatamente.

¹ Merita qui fare un breve cenno a tre modalità distinte di attività corporea permanenti e interrelate: *autoregolazione*, *accoppiamento senso-motorio* e *interazione intersoggettiva*, che secondo la teoria dell’enattivismo sono il risultato di continue reciproche relazioni fra mente-corpo-mondo.

² Aristotele, Tommaso, Cartesio, Spinoza, Hume, tutta la corrente fenomenologica da Husserl in poi, con particolare riferimento a Merleau-Ponty, Bateson, l’emergentismo in occidente da un lato e le filosofie e pratiche buddhiste orientali dall’altro, connotano alcuni tra i più autorevoli e molteplici riferimenti che hanno influito sulla genesi del costruito enattivo.

³ Ricordiamo che gli scienziati ed epistemologi Maturana e Varela avevano primariamente una formazione biologica.

⁴ Utilizzo del termine ‘enact-’: (1) “I cannot understand the function of the living body except by *enact*-ing it myself, and except in so far as I am a body which rises towards the world”, p. 87; (2) “It is *enact*-ed at every instant in the movement of existence”, p. 102; (3) “The patient’s existence is displaced from its centre, being no longer *enact*-ed through dealings with a harsh,” p. 399; (4) “The child attributes his dreams, no less than his perceptions, to the world; he believes that the dream is *enact*-ed in his room, at the foot of his bed, the sole difference from perception being that the dream is visible to sleepers alone”, p. 400.

⁵ Scrive Husserl nel secondo libro di *Idee per una fenomenologia* (1913, p. 154): «Il corpo vivo è l’unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente («liberamente»), e ciò attraverso l’io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono».

La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)

The Bolognese pedagogical school in the late twentieth century

MARIA TERESA MOSCATO

The A. outlines the specific characteristics of the academic pedagogical school of Bologna, in which she taught in the years between 1992 and 2016. She defines a pedagogical school not only starting from its theoretical foundations, but above all from the ability to train students (who will be future teachers) and to train university professors and researchers. An important element appears to be the school's ability to take root in the territory and interact with institutions to the point of changing cultural dynamics and social practices. The Bologna school, begun in the early 1960s by Giovanni Maria Bertin (1912-2003), a disciple of Antonio Banfi, was established as a meeting of plural subjects, different disciplinary areas, different personalities, all socially and politically committed. It has favored some research topics (such as school failure or teacher training) in relation to their potential repercussions on social practice. The relationship with the students, the care of the training periodo, always took place according to an ethical-political "recruitment" of young people, whose involvement in the practice had an implicit formative value. Even the writing style of these scholars, despite the subjective differences, has always had the aim of involving, persuading, motivating the reader, rather than affirming strictly scientific knowledge.

The Marxist horizon represented, in the second half of the century, the other important generative matrix of this school. The essay mentions the individual representative figures of the school, starting with Piero Bertolini (1931-2006), founder of a phenomenological approach to pedagogy; Mario Gattullo (1933-1991), founder of experimental pedagogy and docimology in Italy; Andrea Canevaro (1939), founder of special pedagogy; Franco Frabboni (1935), in whose figure the complex characteristics of the school are summarized. The Bologna's school marked the Italian pedagogy of the late twentieth century with a driving effect.

KEYWORDS: BERTOLINI, BERTIN, PEDAGOGICAL SCHOOL, FENOMENOLOGICAL PEDAGOGY, MARXIST PEDAGOGY

Premesse e categorie di lettura

Con una specifica *call for paper* dedicata alle pedagogie italiane del secondo Novecento, questa Rivista ha sollecitato la comunità pedagogica a “riempire una pagina bianca” della sua storia, esplorando un terreno di prospettive teoretiche e di proposte metodologico-didattiche formulate a partire dal secondo dopoguerra. Ho ricevuto e accolto questa sollecitazione, riconoscendovi elementi di doverosità, rispetto ad una storia della pedagogia italiana ancora non scritta. Doveroso, ma difficile, perché il tema è fortemente connesso con l’identità personale, prima che scientifica, di ogni pedagogista italiano. In molti casi esso si intreccia ancora fortemente con le nostre biografie.

Dobbiamo dunque partire dal dichiarare alcuni inevitabili limiti, legati alla stessa vicinanza temporale e al coinvolgimento esistenziale fra generazioni ancora troppo vicine. Difficile anche superare le letture ideologiche, ed egualmente difficile superare eventualmente le letture “celebrative” di alcuni “padri fondatori”, che potrebbero anch’esse risultare deformanti. E tuttavia sarebbe peggio lasciare una “pagina bianca” troppo a lungo, o addirittura perdere la memoria di queste ultime generazioni di pedagogisti, degli allievi divenuti maestri, presenti nell’Università italiana nell’arco del secondo Novecento. Le scuole pedagogiche, e le trasformazioni da esse indotte sull’educazione e sul sistema scolastico, sono componenti centrali, per quanto spesso latenti, dell’intera storia della cultura.

Un primo problema risiede nell’individuare almeno una categoria di lettura che sia storicamente rispettosa del dinamismo dello sviluppo pedagogico, ma che ci permetta di leggerne le interazioni con altri fenomeni e condizioni storiche. Rispetto alla comunità accademica dei pedagogisti, non è sempre facile individuare gli elementi di permanenza e di condivisione, e nello stesso tempo le peculiarità specifiche distintive di singoli autori e di scuole pedagogiche. Occorre anche tenere conto della lunga durata del periodo preso in esame, che presumibilmente può essere articolato con sicurezza in almeno tre sottoperiodi. I primi anni Cinquanta, avviati dal secondo dopoguerra, furono segnati dal fervore ideale e dall’impegno moltiplicato per la ricostruzione del Paese; in quegli anni la pedagogia non doveva ancora nascondere le proprie matrici filosofiche, che anzi venivano percepite come degne di rispetto. Si era anche consapevoli di un impegno etico politico condiviso, quale che fosse la collocazione partitica del singolo studioso.

Gli anni Sessanta/Settanta furono invece contrassegnati da una spinta rivoluzionaria, in cui alcune pedagogie assolsero un ruolo trainante; in essi si consumò anche una lacerazione generazionale che assunse, nell’immaginario dei pedagogisti più giovani, la forma della contrapposizione fra la *pedagogia come filosofia dell’educazione* (vecchia,

statica e da superare) e *una pedagogia scientifica* (nuova, concreta, basata sulla ricerca sul campo e dunque da perseguire). La pedagogia “nuova” prese la forma e la direzione del paradigma delle scienze dell’educazione. La contrapposizione era in realtà superficiale e insidiosa, ma l’entusiasmo giovanile ci impedì di rendercene conto. Oggi mi è assolutamente chiaro che l’anima di una rivoluzione pedagogico/didattica sarà sempre una filosofia dell’educazione, più o meno espressa o implicita.

In quegli anni Sessanta/Settanta, io, studentessa di Filosofia a Catania, incontravo la Pedagogia attraverso tre figure di studiosi di alto livello (Dina Bertoni Jovine, Piero Bertolini, Gino Corallo), e, grazie a una borsa di studio ministeriale, nel 1972 cominciai il mio apprendistato accademico sotto la guida di Don Gino Corallo.

Gli anni Ottanta/Novanta costituiscono il ventennio di consolidamento della pedagogia accademica italiana, grazie in primo luogo ad una normativa che mirava ad abolire il precariato dentro l’Università, e che creò nuovi posti di docenza. L’ingresso di molti (allora) giovani docenti cambiò i rapporti interni, accrebbe il numero degli insegnamenti praticati e anche il numero degli studenti universitari. Per la pedagogia in specie, il nuovo quadro favorì l’interazione fra l’Università e il mondo della scuola. Nel 1980 erano entrati in vigore i Nuovi Programmi della scuola media, e le scuole chiedevano aiuto per attuarli; erano nati gli IRRSAE regionali e i Distretti scolastici, e veniva sollecitata una maggiore partecipazione sociale come democrazia realizzata. Le Associazioni professionali dei docenti (UCIIM e AIMC, di ispirazione cristiana e il laico CIDI) vissero una stagione di grande presenza e protagonismo. Negli anni Ottanta, i pedagogisti accademici partecipavano ai convegni dell’*Associazione pedagogica italiana (AsPel)* insieme alla base di docenti, dirigenti e educatori. Non esisteva ancora la Società Italiana di Pedagogia (SIPed), fondata da Mario Gattullo nel 1989 con uno sforzo immane di aggregazione fra i pedagogisti accademici. In realtà l’intervenuta separazione associativa fra la pedagogia della scuola e quella accademica ha modificato alcune dinamiche, ha ridotto l’interazione fra i due mondi, e cancellato un senso di appartenenza/ condivisione/ militanza pedagogica che era stata positivamente importante in altri decenni¹.

Gli anni Novanta salutarono conquiste legislative importanti, per cui ci si era battuti nel decennio precedente, come la formazione universitaria di tutti gli insegnanti e la nuova Tabella XV, che cambiava la struttura delle Facoltà di Magistero, e in pratica dichiarava scientificamente vincente il paradigma delle scienze dell’educazione. Delle nuove, spesso impreviste, difficoltà ci saremmo accorti nel primo quindicennio del nuovo secolo, in cui le Università si trasformarono strutturalmente nel modello 3+2, e la vittoria del paradigma delle scienze dell’educazione generò una frammentazione e un impoverimento nel quadro delle scienze pedagogiche. Ovviamente, ma occorre non dimenticarlo, la storia delle discipline pedagogiche non è separabile, quale che sia la

correttezza delle categorie utilizzate, dalle vicende e dalle trasformazioni dell'Università italiana di fine Novecento, così come dalle dinamiche politiche e sociali dello stesso periodo.

Ho scelto di raccontare in questo testo di una "scuola pedagogica", piuttosto che di posizioni teoriche di singoli studiosi, perché solo le scuole hanno una consistenza accademica che determina un grado documentabile di influenza prolungata nel tessuto culturale e sociale, quale che ne sia poi la risonanza e il riconoscimento scientifico. Scriverò in particolare di quella di Bologna, per ragioni di conoscenza e di esperienza diretta.

La lettura più comune e diffusa, che ci porta a identificare le pedagogie con il pensiero di singoli studiosi, magari anche con riferimenti all'area tematica da essi privilegiata, si presenta dunque parzialmente insufficiente, rispetto alla categoria di "scuola pedagogica". In realtà, non sempre illustri pedagogisti hanno determinato delle vere "scuole", indipendentemente dalle loro intenzioni. Intendo dire che la presenza di un "caposcuola", rispetto alla nascita di una scuola accademica, è per essa una condizione necessaria, ma non sufficiente. Le "scuole" hanno in genere una imprescindibile dimensione spazio-temporale, in cui lo studioso si colloca, sebbene in termini non casuali. In altre parole, una scuola pedagogica in particolare (rispetto a qualsiasi scuola di pensiero) si sviluppa in rapporto più diretto con una serie di condizioni socio-storiche che vanno oltre il singolo studioso: la collocazione territoriale urbana, la realtà accademica particolare, la socio-cultura della città, e al suo interno la tradizione di specifiche culture di scuola, l'orientamento politico della comunità locale. Sono rilevanti perfino la collocazione geografica della sede universitaria e l'ampiezza del suo bacino di utenza, regionale o nazionale; le relazioni con docenti di altre sedi accademiche, anche straniere. E infine la presenza sul territorio di grandi case editrici che entrano in rapporto interattivo con le scuole accademiche². Della realtà accademica territoriale fa parte la politica di reclutamento dei docenti, in termini di concorsi, di chiamate e di trasferimenti. In condizioni favorevoli, una scuola pedagogica si costituisce non solo in quanto forma pedagogicamente generazioni di studenti, che in larga parte diverranno insegnanti nei diversi livelli scolastici, ma anche e soprattutto perché produce nuove generazioni di accademici, ricercatori e studiosi di pedagogia. Inoltre, le sue teorie e i suoi metodi incontrano la realtà territoriale istituzionale e con essa interagiscono, talvolta modificando prassi sociali diffuse. In un contesto di scuola accademica, ancora, si realizza una mediazione essenziale rispetto a teorie e modelli internazionali, sia nel senso che questi vengono *proposti* da studiosi italiani al mondo culturale e al mondo politico, sia nel senso che questi vengono *interpretati* da essi nella fase di trasposizione e attuazione didattica nel mondo della scuola. Per molti anni, la presenza di pedagogisti

accademici all'interno di Commissioni ministeriali ha avuto una funzione essenziale nella trasformazione dei modelli internazionali in programmi e indicazioni scolastiche³.

Laici e cattolici

Esiste un elemento trasversale, caratteristico della pedagogia italiana del secondo Novecento, che distingue i pedagogisti, in primo luogo, in due macrosettori fortemente ideologici (o comunque ideologizzati). Occorre sottolineare che questa distinzione è tipica del secondo Novecento. Nella prima metà del secolo altre erano le forze in campo (per es. positivisti, idealisti, spiritualisti) e molto diversi i loro rispettivi rapporti di forza.

La distinzione *laici/cattolici*, che ha contrassegnato la pedagogia accademica, almeno fino alla fine del secolo, è un elemento per molti versi superficiale, per quanto non irrilevante, e probabilmente la sua influenza si esercitò soprattutto sulle dinamiche di reclutamento, fino a che i regolamenti concorsuali prevedero Commissioni nazionali.

In realtà, i due macro-schieramenti si presentavano compositi e parzialmente diversificati già al proprio interno, e dunque il termine/etichetta *laico* o *cattolico* poteva significare cose molto diverse. Questo spiega alleanze funzionali e produttive, con esiti politici importanti (come l'istituzione della scuola media unificata nel 1962), e/o positivi compromessi nel lavoro di Commissioni ministeriali impegnate con programmi e orientamenti didattici, e sviluppi ordinamentali, nel corso degli anni Settanta/Ottanta.

Per un altro aspetto, nei decenni Ottanta/ Novanta si poteva rilevare una sorta di unificazione, in termini di contenuti, di tematiche, di metodi e obiettivi, divenuta trasversale ai due schieramenti⁴, per quanto si conservasse ancora una distinzione ideologico-politica, poi parzialmente riassorbita nell'ultimo decennio del Novecento, in relazione alle trasformazioni dell'orizzonte politico-partitico.

In realtà esistevano realmente differenze teoretiche significative, fra i due schieramenti e all'interno di ciascuno di essi, ma schieramenti e scuole erano appunto compositi, in termini che le etichette "laico/ cattolico" non bastano a distinguere e descrivere⁵.

Anche le sedi accademiche, per conseguenza, furono tendenzialmente "laiche" o "cattoliche": Bologna dunque fu soprattutto "laica", a partire dalla fondazione del suo Magistero, in cui Bertin fu chiamato nel 1957. La Facoltà di Lettere di Catania, dove mi sono formata, era anch'essa prevalentemente "laica", per quanto la chiamata per trasferimento (da Bari), e i quindici anni di presenza di Gino Corallo, avessero aperto una lunga parentesi in cui appariva in gestazione una giovane (e poco allineata) scuola cattolica⁶. Ma si trattò di un "sentiero interrotto".

Le Facoltà di Magistero

Come seconda importante premessa, dobbiamo rilevare che lo sviluppo della pedagogia accademica in Italia nel secondo Novecento ha trovato sempre il suo luogo d'elezione nelle Facoltà di Magistero (con pochissime eccezioni). Queste conobbero un forte sviluppo negli anni Cinquanta, nel clima di ricostruzione nazionale (politica ed etica), caratterizzato anche da grande attenzione alla scuola e alla sua trasformazione, nonché alla formazione di insegnanti e educatori. Fino al 1992, le Facoltà di Magistero, spesso sorte inizialmente per iniziativa non statale, e successivamente statalizzate, erano destinate unicamente ai diplomati dell'Istituto Magistrale quadriennale (con una prova di selezione per l'accesso)⁷. Esse accolsero e laurearono ragazzi e ragazze provenienti dai ceti popolari, spesso già inseriti nella scuola come maestri elementari, assicurando ad essi una formazione culturale e scientifica molto simile a quella delle parallele Facoltà di Lettere (da cui spesso i Magisteri mutuarono larga parte dei loro docenti). L'accesso a numero limitato, tuttavia, ne faceva, di fatto, degli ambienti accademici elitari, per l'omogeneità e il buon livello della formazione secondaria degli studenti selezionati, fra l'altro già orientati verso professioni educative, e per il rapporto numerico docenti/ discenti, che permise in alcune sedi (come appunto Bologna) sperimentazioni didattiche e forme di discepolato accademico molto qualificanti⁸. Nei Magisteri si formarono quindi, a partire dagli anni Cinquanta, anche molti dei futuri pedagogisti accademici.

Da questo punto di vista, la modifica della tabella XV, nel 1992, segna di fatto la fine dell'età aurea dei Magisteri, trasformati in Facoltà di Scienze della Formazione. Con l'istituzione della laurea, allora quadriennale, in Scienze dell'Educazione, e in un triplice indirizzo, gli ex Magisteri non soltanto dilatavano i loro spazi scientifici e professionali, ma si aprivano ai maturati di tutti gli indirizzi secondari quinquennali, e senza più alcuna selezione iniziale. Questa apertura determinò di per sé un enorme afflusso di studenti, che si mantenne elevato almeno fino alla fine del secolo⁹.

Nei Magisteri, quindi, nel corso di circa un quarantennio (1950-90), trovarono spazio e si svilupparono accademicamente le discipline pedagogico-didattiche in genere, con una finalizzazione specifica al mondo della scuola e dell'insegnamento. Ancora negli anni Ottanta, i Magisteri vissero una stagione di protagonismo culturale (si pensi alla progettazione della formazione accademica degli insegnanti fissata dalla legge del 1990), in cui ridisegnarono la loro identità scientifico-accademica nella direzione del paradigma delle scienze dell'educazione¹⁰. In questa ultima fase, fu considerato un elemento di crescita scientifica e sociale – almeno a Bologna – l'apertura ai mondi dell'extra-scuola e alla condizione adulta in genere, e quindi una offerta formativa di autentica "pedagogia sociale". Gli ultimi venti anni hanno evidenziato esiti meno felici, rispetto alle speranze iniziali, ma questo è un altro più lungo discorso che non possiamo in questa sede affrontare.

Come ho già detto, le scuole pedagogiche del secondo Novecento hanno una caratteristica, in primo luogo, concretamente e specificamente “territoriale”, in cui le personalità scientifiche dei loro docenti si integrano con la tradizione accademica locale e la socio-cultura del territorio. Nell’orizzonte territoriale rientrano anche le presenze di Case Editrici più o meno specializzate, e la loro politica editoriale. Quest’ultimo elemento entra in rapporto con gli sviluppi accademici di una o più discipline¹¹. Le grandi città, già sedi universitarie, sono in genere i territori più facilmente preordinati a nuovi sviluppi di scuola, in qualsiasi disciplina scientifica, ma in alcuni casi, e con riferimento alla pedagogia, fu essenziale anche la politica socio-educativa dei Comuni e il loro rapporto con l’Università: per esempio, a Bologna, l’apertura di una rete di scuole per l’infanzia comunali, e la formazione del personale necessario, coinvolse direttamente i pedagogisti del Magistero (Bertolini, Manini e Frabboni in primo luogo). Intendo sottolineare che il tipo di rapporto con il territorio e con le istituzioni scolastiche presenti in esso è uno degli elementi che caratterizzano una scuola pedagogica, anche per le esperienze e le relazioni pratiche che questo consente di offrire agli studenti di quella sede.

Avendo già evidenziato il ruolo prevalente dei Magisteri, almeno a partire dagli anni Cinquanta, devo aggiungere una rapida precisazione per quanto riguarda le Facoltà di Lettere, in genere sempre presenti nelle stesse Università dove si aprirono Facoltà di Magistero. Nel vecchio ordinamento delle Facoltà di Lettere, l’insegnamento di Pedagogia era presente¹² fra le discipline filosofiche, spesso affidato a un filosofo come insegnamento aggiuntivo. In molti casi, perciò, l’inizio di uno sviluppo accademico delle discipline pedagogiche, e perfino di una scuola pedagogica, partì (o avrebbe potuto partire) anche da una Facoltà di Lettere¹³. In aggiunta, molti docenti di Lettere insegnarono in parallelo nei Magisteri, e fra le due Facoltà vi furono scambi e innesti produttivi, così come rivalità e competizioni (almeno fino ai nuovi ordinamenti tabellari del 1992).

La scuola pedagogica di Bologna e le sue matrici filosofiche: Bertin discepolo di Banfi

La sede accademica di Bologna ci permette di osservare le condizioni storiche e istituzionali, ed alcune dinamiche specifiche, che consentono lo sviluppo di una scuola pedagogica.

Ben inteso, la lettura che presento in questo saggio è la “mia” lettura di questa scuola, in cui mi sono trovata ad insegnare e fare ricerca per venticinque anni (dal 1992 al 2016), lavorando in una leale e cordiale appartenenza, non priva di rapporti di amicizia personale, e pur tuttavia senza essere mai stata pienamente riconosciuta ad essa realmente “organica”, né per formazione, né per profilo scientifico (o almeno non da tutti)¹⁴. Il che non vuol dire che io non abbia contribuito al suo sviluppo. La mia è forse

una posizione personale che favorisce alcune comprensioni e riletture, garantendo appunto una relativa “distanza” critica anche nell’appartenenza e nella condivisione. Come ho già detto, almeno dalla metà degli anni Sessanta in avanti, l’immaginario pedagogico-accademico si rappresentò un netto contrasto fra una pedagogia filosofica e il paradigma delle scienze dell’educazione (che ci appariva nuovo e scientifico). Come tutte le definizioni schematiche, anche questa è riduttiva e quindi parzialmente falsificante, ma soprattutto esprime un pregiudizio antifilosofico che in realtà non può aiutare la ricerca scientifica. Non c’è dubbio, infatti, che qualsiasi percorso scientifico, nel momento del suo avvio, e per quanto si presenti come “rivoluzionario”, prenda sempre le mosse da un punto di partenza costituito da una matrice filosofico-teoretica e da una tradizione culturale preesistenti. La ricerca accademica è sempre elaborazione di un patrimonio di conoscenza riflessa sotto la spinta dell’esperienza concreta, che è sempre personale ed anche storica. È così di ogni programma di ricerca filosofica e scientifica, e quindi anche pedagogica.

Io ho sempre pensato che il filosofare di ciascuno non possa prendere inizio da una immediata spontaneità di pensiero, ma dall’elaborazione del patrimonio che la tradizione speculativa ci offre, sotto la pressione della vita e dell’esperienza concreta¹⁵.

La citazione che ho appena riportato è tratta da una pagina di Antonio Banfi (1886-1957), la cui impronta intellettuale si estese oggettivamente in molte parti di Italia, e certamente anche alla scuola pedagogica bolognese.

La scuola milanese di Banfi aveva impresso una svolta alla cultura filosofica italiana fra le due guerre, attraverso una generazione di allora “allievi” (fra cui Preti, Paci, Cantoni, Papi, oltre che Bertin) spinti a sviluppare in autonomia sentieri di ricerca e campi disciplinari diversi. Nella matrice filosofica del razionalismo critico esisteva già una forte sensibilità pedagogica: la si rintraccia nella intera produzione di Banfi, a parte il suo noto volume sul Pestalozzi¹⁶.

Per Banfi una “scuola accademica”, non doveva tanto costruirsi sulla fedele ripetizione di una *ortodossia* (spesso divenuta del tutto nominale), ma avrebbe dovuto piuttosto essere generata e rigenerata dinamicamente dall’incontro fra responsabilità convergenti, fra scelte di campo condivise, fra criteri epistemologici e metodologici problematizzati e ripensati in comune. E talvolta anche nel conflitto personale e scientifico. Le scuole accademiche avrebbero dovuto essere quindi periodicamente rifondate e rinnovate, piuttosto che semplicemente tramandate.

Il gruppo milanese legato a Banfi si caratterizza con un imprinting debole di scuola... e con una diaspora teorica di fatto, che era però già prevista nel modello di magistero banfiano, rivolto a far maturare il pensiero personale e originale degli allievi e a far loro assumere un preciso campo proprio di indagine e uno specifico profilo teorico¹⁷.

Con parole mie, direi che il Maestro non solo ti permette di essere te stesso, ma addirittura ti spinge ad esserlo. In questo senso è l'allievo che sceglie il Maestro, e non il contrario, e comunque si tratta sempre dell'incontro fra due libertà. Suppongo che tale fosse stato un tempo il giovane Banfi come "discepolo" di altri grandi intellettuali¹⁸, e che questa fosse la rappresentazione che egli aveva, come Maestro, della sua scuola filosofica di Milano. Vale la pena rileggerlo con le sue parole in una lettera a Bertin:

Io, che vi devo, miei giovani amici, le gioie più belle e la certezza di un non vano lavoro, e lo stimolo continuo e l'ispirazione incessante, penso a voi ciascuno per la sua strada, per cui il dio lo chiami, direbbe Socrate, ciascuno ad aprire orizzonti nuovi alla verità, a bandire falsità e menzogne retoriche, a raggiungere il contatto con un aspetto della vita, a riscoprire in esso se stesso. Pure, benché io non voglia né sappia tirare le somme, sento che la filosofia o la ragione ha fatto in me me stesso, mi ha costruito dentro: sento la mia realtà che nel suo muoversi infaticato sprofonda le radici in quella realtà che sola in sé e per sé sussiste¹⁹.

Il passo è tratto da una lettera del giugno 1942, e fa parte di un carteggio privato fra i due, avviato nel 1934, e interrotto dalla morte di Banfi nel 1957; questa lettera Banfi aveva pregato, nel corpo del testo, che venisse distrutta. In questo passo Banfi esprime il senso della sua magistralità, aperta ad orizzonti e destini personali che egli non cercherà di "possedere", o "controllare", e protesa ad un'opera comune di servizio alla "verità", che esige un impegno etico, oltre che politico, profondamente personale ("la filosofia che mi ha fatto me stesso"). Oserei dire che questa lettera ha un respiro e una sensibilità altamente "religiosi", a partire dagli "orizzonti nuovi da aprire alla verità". Bertin, in realtà, la pubblicò già nel 1961, con la sola parziale omissione di poche parole sospettabili di metafisica ("quella realtà che sola in sé e per sé sussiste"), in una edizione antologica di testi banfiani di carattere pedagogico. La lettera riappare integra nel già citato volume che raccoglie il carteggio superstite fra Banfi e Bertin, pubblicato nel 2008 da Franco Cambi. Il carteggio ci dice molto di Banfi, e molto del giovane Bertin: vediamo la crescente intimità spirituale e la vicinanza affettiva di due uomini che pure si diedero del lei per tutta la vita, e le lettere, proprio per la loro natura di espressione privata, ci aprono ad una diversa comprensione delle due personalità e dei rispettivi percorsi intellettuali ed esistenziali.

Vi si legge il fascino e il coraggio intellettuale della persona di Banfi e la sua ricchezza umana, cui fiduciosamente il giovane Bertin confida le sue incertezze e i suoi travagli religiosi, ricevendo comprensione, guida, sostegno, affetto. Quello di Bertin nei confronti di Banfi fu dunque un discepolato umano vero, non riducibile a un rapporto accademico, e neppure ridefinito all'interno della militanza politico-partitica in cui Banfi scelse di impegnarsi dopo la catastrofe bellica. Per quanto anche questa militanza condizionasse (ovviamente) almeno alcune delle future scelte di Bertin come

accademico, egli era stato allievo di una persona molto più grande del brillante senatore del PC, che avrebbe definito “peccati di gioventù” i suoi scritti di filosofia della religione²⁰. Banfi resta, nel giovanile discepolato di Bertin, non un’ombra accademica, ma piuttosto una energia vitale promozionale, un “punto luce” essenziale, che egli conserva comunque nel suo privato. Da Banfi egli derivava non un sistema teorico, ma piuttosto un principio di metodo e di affronto della realtà e della esperienza, e a questo Banfi per primo lo aveva spinto:

non la definizione di un sistema, ma la fecondità di una posizione metodica [...] che non è una scoperta, ma la posizione che oggi mi sembra la più imparziale e feconda all’esercizio della ragione. Un razionalismo critico conduce per me necessariamente a una filosofia della vita. [...] Come da una filosofia della vita così intesa discenda in pratica un umanesimo radicale ella lo sa²¹.

Ritengo che l’impronta di Banfi agisca in tutta l’opera accademica di Bertin, nelle sue iniziative da Preside e Direttore dell’Istituto, e quindi più ampiamente e profondamente nella costruzione della scuola pedagogica di Bologna, a partire dal clima relazionale che egli determinò, dalle chiamate di altri docenti, dalle scelte di discepoli molto diversi da lui. Ricordiamo che Bertin (1912-2003), dopo un primo quadriennio a Catania, approdò a Bologna, da ordinario di pedagogia, nella neonata Facoltà di Magistero, nel 1957. Ne sarebbe stato Preside per 12 anni, e per un periodo ancora più lungo (1958-1976) fu Direttore dell’Istituto di Pedagogia (poi Dipartimento di Scienze dell’Educazione) che nel 2004 fu poi intitolato al suo nome²². Insegnò pedagogia anche nella Facoltà di Lettere.

Piero Bertolini e la scuola di Bologna

Nel 1970, Bertin chiamò a Bologna un giovane ordinario che dava buone speranze di originalità creativa, e nello stesso tempo presentava affidabili credenziali, rispetto alla sua formazione accademica, che era legata anch’essa al gruppo milanese di Banfi.

Piero Bertolini (1931-2006) era stato infatti allievo di un altro discepolo di Banfi, Enzo Paci (1911-1976). Con Paci, Bertolini si era laureato a Pavia (nel 1953) e successivamente ne era stato assistente volontario fino al 1958. Aveva poi diretto il carcere minorile “C. Beccaria” a Milano (dal 1958 al 1968) e insegnato pedagogia all’Università Bocconi (dal 1960 al 1967). Era un ordinario giovanissimo, segnalatosi nell’orizzonte pedagogico per un volume dal titolo *Fenomenologia e pedagogia* (Malipiero, Bologna 1958)²³, oltre che per un premiato volume su *Educazione e scoutismo* (1956). Nel 1969/70 Bertolini aveva completato l’anno di straordinariato a Catania, dove io lo incontrai da studentessa e ne ottenni l’assegnazione della tesi. Non poté essere, di fatto, il mio relatore, perché Bertin lo chiamò a Bologna quasi immediatamente.

Si può quindi ipotizzare che la lezione di Banfi si radicasse così una seconda volta a Bologna, restando all'origine degli sviluppi teoretici ulteriori che si sarebbero articolati in una scuola pedagogica, questa volta indirettamente, per il tramite di Piero Bertolini, nella sua peculiare scelta per la fenomenologia, e anche nella sensibilità esistenzialista di questa scelta, che gli veniva dalla mediazione di Enzo Paci.

Sia Bertin, sia Bertolini, dunque, pure sulla distanza generazionale che li separava, e nella reciproca relazione dialogica segnata da differenze apprezzabili, introducono a Bologna una prospettiva fenomenologica declinata pedagogicamente con alcune peculiari caratteristiche, in cui può essere riconosciuta (e in genere dichiarata) una matrice generativa di origine banfiana²⁴. Oggi ritengo di potere affermare che fra i due esistevano, anche rispetto a Banfi, significative differenze. Bertin restò profondamente banfiano nello sviluppo della sua concezione filosofica, ma anche nella progressiva espressione di una forma di "religiosità" che approdava a prospettive immanentistiche, estetico-emozionali, e perfino irrazionali. Ma la sua didattica presentò sempre i caratteri di una razionalità rigorosa, così come fu sempre lucido nelle decisioni e nel governo istituzionale, oserei dire "pragmaticamente lucido". Bertin era riservato nella comunicazione e nell'espressione dei suoi affetti, e tuttavia signorilmente amabile nello stile e nel tratto di ogni sua relazione.

Bertolini presentava a sua volta una caratteristica peculiare sul piano teoretico: in primo luogo la sensibilità esistenzialista della sua fenomenologia aveva radici più profonde (e non dichiarate) nella formazione religiosa della sua infanzia e giovinezza²⁵, che lo portarono sempre a sottintendere il primato del soggetto "in carne ed ossa" (pur senza chiamarlo quasi mai "persona"). In lui l'interesse pedagogico – a mio parere – non derivò tanto da una evoluzione della sua teoresi filosofica, quanto dalle significative esperienze nello scoutismo, e soprattutto dalla direzione dell'Istituto Beccaria di Milano, che resse per dieci anni con giovanile passione e impegno. Il cuore del suo discorso pedagogico era in realtà in quella "pedagogia del ragazzo difficile"²⁶, generata da incontri concreti, da osservazioni e da azioni educative in situazione. In quelle esperienze Bertolini aveva sviluppato le sue migliori intuizioni (e probabilmente incassato i suoi maggiori successi educativi). Le teorizzazioni e le ricostruzioni di una prospettiva di pedagogia fenomenologica furono posteriori, collocate negli anni Novanta, e in qualche misura sovrapposte a questo nucleo pedagogico vitale, che per altro affascinava i suoi studenti e i suoi discepoli accademici. Per altri versi Bertolini non fu mai un pensatore o uno scrittore sistematico, e le sue pagine migliori spesso rispondono a stimolazioni o provocazioni intellettuali sorte a qualsiasi titolo nel contesto.

Bertolini aveva invece una personalità carismatica, una grande capacità comunicativa e relazionale; era tendenzialmente un entusiasta che suscitava entusiasmi, un promotore

e sollecitatore di esperienze per i suoi allievi, ma era anche un soggetto capace di grandi emozioni e passioni intellettuali come di simpatie/antipatie spesso evidenti. Nel mondo accademico suscitò sempre grandi apprezzamenti, ma anche feroci inimicizie. La sua presenza a Bologna determinò una dialettica interna alla scuola, e una dinamica complessa fra i suoi allievi e gli allievi di Bertin. Complessa, perché contrapposizioni specifiche e nuove rinsaldate alleanze si alternarono sempre fra loro: alle liti succedevano patteggiamenti e decisioni concordate sempre rispettate, e che resero il gruppo bolognese, almeno nella percezione altrui, “una vittoriosa macchina da guerra”. Tuttavia, almeno a partire dai primi anni Novanta, fu evidente che esisteva ormai una scuola di Bertolini, non solo “dentro” la scuola bolognese, ma anche fuori dai suoi confini²⁷. Significativi i due volumi con cui Bertolini e il suo gruppo uscivano visibilmente dall’orizzonte didattico dominante, mentre la residua scuola bolognese sembrava schiacciata unicamente sui modelli procedurali accreditati dall’Amministrazione scolastica²⁸.

“Radici comuni e approcci plurali”

Il pluralismo positivamente caratteristico della scuola bolognese non fu tuttavia determinato dall’arrivo di Bertolini a Bologna: la prima differenziazione interna riguardava già il “primogenito” fra gli allievi di Bertin (e forse a lui il più caro), cioè Mario Gattullo (1933-1991), presente a Bologna come assistente fin dal 1960, ordinario dal 1976, scomparso prematuramente nel 1991²⁹. Anche Gattullo era stato Direttore di Dipartimento, e fu l’iniziatore di studi specifici sulla Pedagogia sperimentale e la Docimologia, campo di indagine e di impegno in cui raccolse e aggregò studenti di Bologna, in seguito divenuti accademici (Eugenia Lodini, Lucia Giovannini, Antonio Genovese). Si costituì quindi già negli anni Settanta, un sottogruppo bolognese non più direttamente riconducibile all’impianto teorico di Bertin, riconoscibile per i temi affrontati, e si costituì con il convinto consenso dello stesso Bertin³⁰.

Gli “approcci plurali” della scuola bolognese furono sempre tali già nelle scelte di temi, contenuti e metodologie di ricerca pedagogica, inclusa naturalmente la filosofia dell’educazione, contenuti rispetto ai quali le “radici comuni” di origine banfiana non costituivano, in effetti, un’ortodossia teoretica, ma piuttosto legittimavano la scelta pluralistica, esigendo semmai che l’unità decisionale e operativa (talvolta il compromesso) seguisse al confronto/ conflitto. Di fatto, la presenza di più ordinari rappresentò sempre l’indicatore di una pluralità di posizioni e di caratteri, fra cui il consenso andava sempre ricostruito, con maggiore o minore fatica. Al mio arrivo, nel 1992, c’erano cinque ordinari in servizio attivo: Bertolini, Frabboni, Canevaro, Faeti, Telmon (Gattullo era morto l’anno prima e Bertin era naturalmente già emerito). Nel 2012, il volume che segnava il congedo accademico di Franco Frabboni, che appunto

aveva per sottotitolo *Radici comuni e approcci plurali*³¹, conteneva insieme al saggio di Frabboni i testi di altri dieci ordinari in servizio (Beseghi, Canevaro, Contini, Farné, Genovese, Giovannini, Guerra, Lodini, Manini, Moscato), che rappresentavano almeno quattro aggregazioni interne e sei o sette settori disciplinari: Genovese, Giovannini, Lodini si riferivano specificamente a Gattullo; Franco Frabboni e Luigi Guerra, suo allievo più anziano (in asse fra loro), così come Beseghi e Contini, erano tutti storicamente bertiniani, ma con scelte disciplinari molto diverse. L'ultimo sottogruppo (Canevaro, Farné, Manini, Moscato) si riferiva idealmente a Bertolini (che era morto nel 2006), ma in termini fra noi diversi³². Nel volume non compare un saggio di A. Faeti perché egli era in pensione da tempo, e neppure di Vittorio Telmon, con cui Frabboni aveva ripetutamente collaborato, perché questi era già morto³³.

L'impegno e la militanza politica come caratteristica del modello di Bologna

Comunque si declinassero le matrici banfiane di questa scuola, ci fu sempre un secondo elemento distintivo, che orientò l'approccio dei bolognesi, ma soprattutto la concretizzazione del loro modello didattico e di una serie di scelte di ricerca e di intervento sulla realtà sociale e istituzionale. Mi riferisco alla militanza e/o vicinanza elettiva di gran parte di loro nell'area politica del PCI, o comunque della Sinistra italiana, sia pure con diversi gradi di ortodossia marxista.

Naturalmente, si potrebbe ritenere che sia un derivato della filosofia banfiana anche la confluenza del razionalismo critico nel marxismo, confluenza che lo stesso Banfi aveva teorizzato come approdo "necessario", e perfino come fondamento irrinunciabile, del proprio filosofare. Ma in molti, oggi, giudichiamo che, nell'immediato dopoguerra, Banfi avesse semplicemente scelto nel Partito Comunista lo schieramento politico che in quel momento storico gli offriva maggiori garanzie per il futuro della nazione, regolandosi di conseguenza. Questa scelta si decise anche per tutti i componenti della scuola bolognese, sebbene con diverse articolazioni rispetto ad orientamenti e convinzioni personali. Se l'impegno etico-politico era effettivamente consequenziale all'adesione al razionalismo critico, la scelta di una specifica militanza poteva dipendere da altre condizioni, per esempio la collocazione territoriale della scuola, radicata in una regione e in una città governati a lungo (ed efficacemente) dalle sinistre. In Banfi si aggiungeva un anticlericalismo sospettoso (documentato da qualche lettera a Bertin) e una apparente sottovalutazione della dimensione religiosa dell'esperienza umana. Alcune ambivalenze in questo senso sono state chiarite con un minuzioso lavoro di analisi dei suoi testi svolto da Irene Gianni, il cui grosso volume, intitolato *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, è apparso nel 2006, con una prefazione di Fulvio Papi e una postfazione di Fabio Minazzi. In questa sede non ci interessa affrontare una eventuale

revisione delle posizioni di Banfi circa la religiosità³⁴: di fatto, le radici banfiane giustificavano l'impegno politico e l'adesione al P.C.I. di alcuni pedagogisti bolognesi, e il loro rapporto con le istituzioni (sia locali sia nazionali) mediato dalla struttura del partito. La militanza diretta di alcuni, e il rapporto organico dell'intero gruppo con la sinistra politica, è di fatto un elemento che interviene concretamente nel modello pedagogico di Bologna³⁵. A questo proposito è da sottolineare anche lo smisurato lavoro di Mario Gattullo nel quadro della ricerca pedagogica italiana e nella costruzione della scuola bolognese e del suo modello. Come ho già detto, la realizzazione della Società Italiana di Pedagogia, nel 1989, fu opera del suo intenso lavoro di preparazione e di aggregazione, su tutto il territorio nazionale³⁶.

E tuttavia, oggi, si può anche pensare che, sia il razionalismo critico, sia l'orientamento politico marxista, siano stati tendenzialmente sopravvalutati, nell'autorappresentazione dei pedagogisti bolognesi, quali elementi essenziali del loro modello. La risorsa fondamentale nella genesi della scuola fu piuttosto un dichiarato pluralismo teoretico e disciplinare, e insieme la compresenza di diverse personalità di elevato profilo, la ricchezza dei loro interessi scientifici, la volontà di impegno, etico e politico, e la capacità di lavoro dedicato, della maggior parte di essi, dentro l'istituzione.

Alcune di queste personalità meritano di essere ricordate, a parte la qualità scientifica, per le loro infaticabili capacità di lavoro e di organizzazione dentro l'istituzione, e anche per le doti di mediazione e di equilibrio con cui intervenivano nel sistema di relazioni e comunicazioni interne al gruppo. Citando a questo proposito i nomi di Eugenia Lodini e di Milena Manini ricorderò anche la loro generosità e cordialità di rapporti umani, in primo luogo nei confronti degli studenti, dei loro allievi, e anche dei colleghi (e perfino di quelli "non organici"). La capacità di aggregare, far lavorare, promuovere altri, è probabilmente uno degli elementi funzionali positivi più caratterizzanti della scuola di Bologna³⁷.

Nel già citato volume del 2012, Milena Manini si era proposta il tema del modello, o comunque delle caratteristiche, della pedagogia bolognese. Ne dibattemmo in occasione di un seminario, nel successivo ottobre 2013, che aveva come locandina la copertina del libro, in cui si univano le immagini di Bertin, di Bertolini e di Gattullo, con il sottotitolo *Omaggio ai padri fondatori*. Nello schema sintetico che segue, e di cui mi assumo la responsabilità esclusiva, sono comunque presenti gli echi di quel dibattito.

A mio parere, le caratteristiche del modello (o meta-modello) bolognese si possono identificare nei seguenti elementi, che contraddistinguono tutti o quasi i pedagogisti bolognesi (ma, nello stesso periodo, anche altri studiosi del Dipartimento) e che indico di seguito con alcune parole-chiave:

- Personale impegno politico e sociale di tutti o quasi i componenti della scuola;

- Continuo e concreto coinvolgimento sul campo in azioni e interventi;
- Scelta dei temi di ricerca pedagogica e didattica in funzione delle loro potenziali importanti ricadute sulla prassi sociale (pedagogia speciale, delinquenza giovanile, insuccesso scolastico, valutazione scolastica, formazione insegnanti)³⁸;
- Rapporto con gli allievi (e i dottori di ricerca) segnato da un loro tendenziale “arruolamento” etico politico, che li coinvolgesse immediatamente nella prassi e che avesse implicita e diretta valenza formativa;
- Interesse reale per il tirocinio professionale e la sua organizzazione.

Si può aggiungere anche l’uso di una scrittura preoccupata di coinvolgere, persuadere, motivare, più che della propria rigorosa coerenza argomentativa, ma questo è vero in termini diversi per ciascuno di loro, essendo la scrittura un elemento assolutamente soggettivo.

Tento adesso una sintesi con le parole di Frabboni, la cui personalità accademica (e perfino il temperamento umano e la scrittura) meglio esprimono gli elementi del meta-modello bolognese:

la Pedagogia non può che essere *impegnata* in una qualche direzione [...] La validità della sua prospettiva non va commisurata soltanto all’organicità della formulazione teoretica, ma anche alla capacità di agire-nella-storia per realizzare in essa l’istanza di “integrazione” in cui si esprime l’infinita ricchezza della vita. Il fatto che tale “integrazione” sia irrealizzabile in assoluto (data la problematicità dell’esperienza educativa) non nega – ma al contrario rafforza – la positività e la fecondità dell’*impegno* con cui la donna e l’uomo costruiscono – insieme alla loro umanità di singoli – anche l’umanità degli altri.

Pertanto, il meta-modello pedagogico bolognese opta per i sentieri di una *educazione in/situazione*. È una pedagogia perennemente in viaggio. Il suo traguardo ultimo è di espugnare la vetta esistenziale dalla quale si possono osservare, con uno sguardo di insieme, sia *il cielo del possibile* (che si apre sulla universalità infinita delle direzioni educative), sia la terra della contingenza (che dà concretezza al contesto socio-culturale entro il quale si trovano a vivere le singole stagioni generazionali) [...] Se è vero che l’*impegno* etico-sociale invita ad essere costantemente aderenti alla realtà e a sapere tenere conto della sua complessa trama di variabili, è altresì vero che tale impegno deve necessariamente aprirsi al processo di integrazione-superamento delle resistenze poste dal contesto sociale, culturale ed esistenziale³⁹.

Si può osservare in questo brevissimo passo una felice sintesi delle radici banfiane e bertiniane di Franco Frabboni, e insieme i caratteri del meta-modello pedagogico bolognese. Non casualmente, in questo saggio con cui egli si congedava di fatto dall’Università, la seconda parte richiama esperienze educative e didattiche proprie della città di Bologna (come le aule decentrate del Comune) e personaggi non

accademici che tuttavia alla scuola bolognese avrebbero potuto essere ascritti (come Bruno Ciari). Può anche essere interessante rileggere nel dettaglio l'*amarcord* personale che apre il saggio, perché Frabboni si attribuisce, ed attribuisce al modello bolognese, radici più ampie di quelle fin qui esposte da me (ma in realtà si tratta di dettagli della sua storia formativa personale).

Anche altri saggi dello stesso volume permettono di vedere delineata nel concreto la storia del rapporto progettuale e operativo fra questa scuola pedagogica e la città educativa di Bologna. Dal mio punto di vista, il "meta-modello" bolognese, una volta venuto in essere, è stato addirittura più trainante della sua matrice teoretica, nei confronti degli altri gruppi accademici; più attrattivo di fronte all'intera comunità scientifica; più unificante e selettivo (nel senso che aggrega e definisce più della scuola d'origine, e allo stesso tempo esclude); più stabile nel tempo lungo.

Io giudico che il modello sia entrato in crisi proprio nel momento in cui toccava vittorie molto significative (come la Tabella XV, nel 1992, la realizzazione della SSIS per la formazione insegnanti nel 1999 e successivamente il corso di laurea per maestri). Ciò accadeva per l'esaurirsi di quelle condizioni che avevano suscitato l'esperienza accademica bolognese, e perciò nasceva dalle stesse realizzazioni e dagli obiettivi conseguiti.

Con i primi anni Duemila, e nell'ottica della rivisitata Tabella XV, ora inclusa nella struttura 3+2, si vide di fatto la sparizione dell'insegnamento di Filosofia dell'educazione, e la crisi della Pedagogia generale, surclassata dal moltiplicarsi di discipline tutte "impegnate" con la realtà, ma troppo spesso definite da un luogo e/o da un oggetto esterno (*pedagogia del museo, pedagogia della comunicazione, pedagogia della devianza, pedagogia della cooperazione internazionale, etc.*) piuttosto che da una definizione scientifica e da un metodo, e meno che mai da una filosofia unificante.

Personalmente ritengo che proprio l'affermarsi del paradigma delle scienze dell'educazione ci abbia portati a sottovalutare, e di fatto a perdere, lo strumento di una pedagogia teoretica, che ci permettesse di formulare categorie interpretative dell'educazione nel suo accadere e nelle sue trasformazioni, categorie utili alla comprensione e riprogettazione del momento presente, categorie di lettura e di autocoscienza socialmente comunicabili. Perché la ricerca scientifica ha anche il compito di comprendere e far comprendere, di chiarire le ambiguità e le contraddizioni dell'esperienza sociale, di innestare personali consapevolezze diffuse, forme di intelligenza sociale, che andranno in quelle direzioni dove "socraticamente, il dio chiama" (direzioni che non sono necessariamente quelle da noi desiderate e progettate, o quelle dettate dall'Amministrazione politica pro-tempore).

La continua rifondazione di una scuola non dovrebbe mai considerare definitivo un orizzonte storico dato, a prescindere dalla grandezza dei maestri cui si rende omaggio. E

non si può neppure sottovalutare che gli anni Novanta vedevano, con la caduta del muro di Berlino, la crisi internazionale dell'ideologia marxista. L'ultimo decennio del secolo fu anche denso di delusioni politiche tutte italiane, e la delusione logora psicologicamente l'altra grande forza che sostiene sempre l'impegno umano, cioè la speranza. A quel punto, in genere, c'è bisogno di nuovi maestri, di respiro intellettuale e morale, di proposte nuove che generino nuove speranze, per riprendere il cammino. E anche per avviare un'altra scuola.

In quest'ottica, in realtà, il libro curato da Guerra nel 2012 non rappresentava il congedo accademico di Frabboni, ma piuttosto il congedo di *quella* intera scuola pedagogica bolognese, e di quella generazione di pedagogisti. La nuova stagione di Bologna⁴⁰, comunque avviata intorno al 2010, la racconteranno e commenteranno altre generazioni.

MARIA TERESA MOSCATO
University of Bologna
Alma Mater Studiorum

Riferimenti bibliografici

- A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (a cura di G.M. Bertin), La Nuova Italia, Firenze 1961.
- A. Banfi, *Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino 1967, selezione degli scritti con *Introduzione* a cura di G.M. Bertin.
- A. Banfi, G.M. Bertin, *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, con una introduzione di F. Frabboni, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo-Firenze 2008.
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione* [1968], Armando, Roma 1984⁵.
- G.M. Bertin, *Mario Gattullo ai suoi esordi. Studente di filosofia e assistente di pedagogia. Una testimonianza*, «Scuola e Città», 3 (1992), pp. 100-106.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico* [1988], La Nuova Italia, Firenze 1990.
- P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 31-54.
- P. Bertolini, *Significato e valore della pedagogia fenomenologica oggi* (1998), in Id., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 143-158.
- P. Bertolini, *L'eredità di Giovanni M. Bertin*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 147-148.
- P. Bertolini, *I principali motivi della mia riflessione pedagogica*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di Senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006, pp. 399-419.
- F. Cambi, *Introduzione a A. Banfi, G.M. Bertin (2008), Carteggio (1934-1957)*, cit., pp. 15-31.

- M. Caputo, *Il tema della libertà nella filosofia dell'educazione: un confronto tra G.M. Bertin e G. Corallo*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, e-book, pp. 87-100.
- M. Caputo, *Gino Corallo e "Orientamenti Pedagogici"*, in C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012, pp. 175-194.
- M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, CLUEB, Bologna 2005.
- M. Fabbri, T. Pironi (a cura di), *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, con una postfazione di Massimo Baldacci, Studium, Roma 2020.
- F. Frabboni, voce *Banfi*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1989, pp. 1451-1459.
- F. Frabboni, voce *Bertin*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. I, cit., pp. 1685-1694.
- F. Frabboni, *Introduzione a M. Contini, A. Genovese, Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- F. Frabboni, *L'albero pedagogico di Piero Bertolini*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di Senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006, p. 52.
- F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 15-33.
- I. Gianni, *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, con una Prefazione di F. Papi e una Postfazione di F. Minazzi, Manni, S. Cesario di Lecce 2006.
- L. Giovanni, *"Pedagogia sperimentale": verso quale direzione?*, in L. Guerra (a cura di), cit., pp. 111-136.
- E. Lodini, *Alla ricerca di una formazione professionale per gli insegnanti*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 163-181.
- M. Manini, *Filosofia dell'educazione, pedagogia sociale, pedagogia come scienza: il modello bolognese*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 183-199.
- M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994.
- M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 201-224.
- M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1- 2015, pp. 81-116.
- M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006.

¹ Sono esistiti Congressi pedagogici fin dall'epoca preunitaria, anche se la loro ricostruzione è complicata, dato il variare del soggetto associativo che li organizzava, ma la presenza in essi dei pedagogisti accademici costituisce una costante. Per la seconda metà del Novecento, si potrebbe ricostruire lo sviluppo della pedagogia italiana analizzando i temi affrontati e le relazioni dei Congressi dell'AsPel. Di quasi tutti esistono gli Atti. Una rassegna in S. Bucci, voce *Congressi pedagogici*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. II, La Scuola, Brescia 1989, pp. 3091-3101.

² Quelle elencate erano le condizioni essenziali agli inizi della seconda metà del secolo. Di decennio in decennio alcune di esse si sono modificate, diventando assai meno rilevanti, così ad es. l'apertura internazionale e lo scambio di studenti, oggi stimolata e istituzionalizzata dalle politiche comunitarie, e soprattutto le trasformazioni del mercato editoriale, sempre più separato da un radicamento storico-geografico e da un orientamento culturale delle Case Editrici.

³ Uno dei motivi di crisi della scuola italiana negli ultimi due decenni potrebbe essere rintracciato in una "resa" dei pedagogisti nell'accettazione di modelli didattici procedurali, supposti internazionali, scientifici ed eticamente neutri, che oggi costituiscono il *mainstream* dominante. Ma si tratta un lungo discorso da sviluppare in altra sede.

⁴ Per esempio, il *pamphlet* di G. Ferroni (*La scuola sospesa*, Torno 1997), accomuna e identifica pedagogisti cattolici e laici (identificati con nome e cognome) nella stessa feroce critica al “pedagogismo” e al suo “riformismo compulsivo”. Questo libello è significativo anche per altri aspetti: mostra il passaggio intervenuto, nell’immaginario sociale, della pedagogia, da rispettabile filosofia dell’educazione, quale si proponeva fino al 1968, a pseudo sapere illusorio e parolaio. Ma mostra anche il divorzio consumato fra almeno una parte degli intellettuali di sinistra e la pedagogia scolastica della stessa sinistra progressista.

⁵ Per questo è necessario un altro studio e un altro spazio di analisi.

⁶ Gino Corallo (1910-2003), sacerdote salesiano, va ascritto allo schieramento “cattolico” e al sottosectore interno di esso costituito dalla scuola pedagogica salesiana dell’attuale UPS di Roma. Tuttavia, egli non fu mai del tutto organico né all’uno né all’altra. Il suo era un “realismo critico”, che rifiutava l’etichetta di “personalista”, e che si valse sempre di un metodo fenomenologico per affrontare il problema dell’educazione. Cfr. M. Caputo, *Il tema della libertà nella filosofia dell’educazione: un confronto tra G.M. Bertin e G. Corallo*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, e-book, pp. 87-100. V. anche, rispetto all’adesione dei Salesiani al paradigma delle scienze dell’educazione, che non convinse mai Corallo, M. Caputo, *Gino Corallo e “Orientamenti Pedagogici”*, in C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012. Di fatto, la prospettiva teorica di Corallo ci permise di confrontarci liberamente con tutte le aree disciplinari della pedagogia, così come con la situazione storico-sociale del momento. Di queste basi teoriche è stato già compiuto uno studio dettagliato: Cfr. C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, cit. Il volume contiene contributi dei suoi antichi allievi, sia della stagione di Bari, sia di quella di Catania, e deriva da un Convegno per i cento anni della sua nascita, tenutosi nel 2010 all’UPS di Roma. Rinvio al mio saggio in quel volume: *Gino Corallo: una pedagogia fra anticipazioni e nuove direzioni di lavoro*, pp. 115-129.

⁷ Fino alla L. 910/1969, l’accesso alle singole Facoltà dipendeva dal titolo di maturità secondaria del candidato. La legge del 1969 (presentata come transitoria) liberalizzava tutti gli ingressi per tutti i titoli di maturità quinquennale. Gli studenti provenienti dagli Istituti Magistrali quadriennali, per accedere alle diverse Facoltà dovevano aggiungere al loro percorso un quinto anno integrativo di scuola secondaria. Solo la Facoltà di Magistero permetteva il loro accesso diretto, ma con un esame di ammissione selettivo (e un numero chiuso di posti). Esisteva anche la prassi, per alcuni studenti, di iscriversi al Magistero superando nel primo anno alcuni esami (che sarebbero poi stati riconosciuti), acquisire frattanto l’anno integrativo, e infine iscriversi nel secondo anno ad un’altra Facoltà, come Lettere. Questo dato è significativo anche dei rapporti di rivalità/parallelismo esistiti lungamente fra le due Facoltà.

⁸ Cfr. ad es. A. Alberici, *Alcune parole chiave del problematicismo: testimonianze di impegno politico e direzioni di progettualità*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 131-135. Intervendendo a un Convegno bolognese nel 2005, la Alberici (nata a Bologna nel 1941) rilevava lucidamente, ma anche con parole commosse, l’influenza della scuola accademica di Bologna per la sua formazione umana e politica. Il riferimento specifico era al primo decennio della presenza di Bertin a Bologna come ordinario di pedagogia.

⁹ L’elevato numero degli studenti e la loro disomogenea provenienza, scolastica e geografica, costituì una variabile importante nella trasformazione concreta delle ex Facoltà di Magistero. Cfr. M. Manini, *Filosofia dell’educazione, pedagogia sociale, pedagogia come scienza: il modello bolognese*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri. Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 183-199. Ricordiamo che le vecchie Facoltà di Magistero conferivano lauree quadriennali in Pedagogia e Filosofia, in Materie Letterarie e in Lingue, oltre al Diploma triennale di Vigilanza scolastica (per i direttori didattici). I laureati dei Magisteri così accedevano all’insegnamento anche nella scuola secondaria inferiore e superiore. E dalle loro file vennero molti dei docenti italiani che animarono negli anni Settanta e Ottanta la scuola media unificata e le sue trasformazioni. Dopo la riforma del 1992, i tre indirizzi attivati nella nuova Facoltà di Scienze della Formazione (docenti scuola secondaria, educatori, formatori) videro l’espansione dell’indirizzo educatori e la sparizione successiva, prima dell’indirizzo insegnanti e poi di quello di formatori, per mancanza di studenti. Di fatto, sparito l’Istituto Magistrale, e collocata in sede universitaria la nuova formazione dei maestri elementari, il primo indirizzo di Scienze dell’educazione non presentava più alcuna attrattiva professionale, rispetto ai paralleli corsi di laurea di Lettere e Lingue, mentre il terzo indirizzo (formatori) era stato fin dall’inizio mal progettato. Tutto venne modificato dopo l’introduzione del modello 3+2, con una maggiore corrispondenza alla domanda sociale, e soprattutto al progetto politico dei governi del momento.

¹⁰ Va detto che dalle Facoltà di Magistero (e non da quelle di Lettere) derivarono per gemmazione, negli anni Settanta, i nuovi corsi di Laurea di Psicologia, poi divenuti Facoltà autonome. Accadde a Padova e a Roma, e infine anche a Bologna, con l’istituzione di una Facoltà di Psicologia a Cesena, ad opera di docenti provenienti dal Magistero. Il dato testimonia del dinamismo e della vitalità, nel secondo Novecento, di queste Facoltà “nuove” e “progressiste” (a parte alcune eccezioni).

¹¹ Il ruolo delle case editrici era un tempo molto più incidente. Fino alla fine degli anni Settanta, alcune case editrici, come Armando a Roma, La Nuova Italia a Firenze, Zanichelli a Bologna, La Scuola a Brescia influirono direttamente sulla storia della pedagogia del secondo Novecento. Altre, come FrancoAngeli a Milano, sorsero negli anni Settanta e conobbero un rapido sviluppo nell’area pedagogico-didattica. Per tutte, la fine degli anni Novanta segna una nuova e diversa stagione, con diversi valori d’impresa.

¹² Almeno dall’ordinamento del 1933, definito ancora nel clima della riforma Gentile. La Tabella ordinamentale relativa fu modificata in parallelo a quella dei Magisteri, nel 1992, e successivamente ancora trasformata dopo l’avvento del 3+2. Storicamente, però, erano esistite cattedre universitarie di Pedagogia nelle Facoltà di Lettere già nell’Ottocento (a Padova, prima dell’unità d’Italia, dentro l’ordinamento austro-ungarico; a Torino, per effetto della legge Boncompagni del 1848, una cattedra tenuta prima da A. Rayneri, poi da G. Allievo e successivamente da G. Vidari; a Bologna insegnò pedagogia Pietro Siciliani fin dal 1867; a Pavia insegnò Saverio De Dominicis; a Catania, dal 1911 al 1922, insegnò pedagogia Giuseppe Lombardo Radice, poi chiamato a Roma). Lo sviluppo di queste cattedre di pedagogia più antiche, sempre collocate nelle Facoltà di Lettere, è già legato direttamente alla formazione degli insegnanti elementari nelle scuole Normali, in cui venivano adottati i testi dei pedagogisti accademici. Nel 2002, una tesi di laurea documentò accuratamente le adozioni di testi e manuali di

pedagogia, dal 1861 al 1992, esistite presso l'Istituto Magistrale "Matilde di Canossa", di Reggio Emilia, che era stato appunto, nel tardo Ottocento, una Scuola Normale. Cfr. F. Catellani, *L'insegnamento della pedagogia in Italia attraverso i libri di testo. Una ricerca documentaria*, Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Bologna 2002.

¹³ Due esempi significativi relativi a Facoltà di Lettere: Milano Statale, in cui Riccardo Massa (1945-2000) avviò una effettiva e influente scuola pedagogica, che costituì il primo nucleo di docenti e di studi poi confluiti nell'attuale Facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca; Catania, lo abbiamo già visto, ebbe come docenti di Pedagogia prima lo stesso Bertin (1953-57), poi Dina Bertoni Jovine (1967-69), per un anno Piero Bertolini, poi Gino Corallo (dal 1970-71 al 1985). Quest'ultimo aveva avviato di fatto la gestazione di una scuola pedagogica, soprattutto nel decennio 1980/1990, promuovendo i suoi giovani allievi e insieme una rete di collaborazioni istituzionali sul territorio (per esempio l'IRRSAE Sicilia e il Comune di Catania).

¹⁴ Sono arrivata a Bologna quale vincitrice di concorso nazionale da associato, immaginando di fermarmi al massimo per un triennio, e di potere poi rientrare alla Facoltà di Lettere di Catania, dove avevo già insegnato nei precedenti quindici anni. Ero la più anziana fra gli allievi catanesi di Gino Corallo, e un'attiva espressione della sua scuola sul territorio. Di fatto Catania non mi richiamò mai, nonostante ripetute richieste e rinnovate promesse, mentre a Bologna trovai spazio presso la Facoltà di Lettere, che mi richiamò in servizio anche dopo il successivo concorso per l'ordinariato. Fra il 1992 e il 2012 ho afferito al Dipartimento di Scienze dell'Educazione. La chiamata a Bologna era stata comunque da me sollecitata, a partire dalla conoscenza cordiale che avevo di Piero Bertolini, e la mia scelta nasceva appunto dal prestigio della sede bolognese: non potendo prendere servizio a Catania, volevo lavorare per un certo periodo in un luogo dove supponevo di avere qualcosa da imparare. Bertolini fu di fatto il promotore della mia chiamata al Magistero di Bologna, e anche del mio successivo passaggio alla Facoltà di Lettere.

¹⁵ A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, scelta antologica a cura di G.M. Bertin, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 188.

¹⁶ A. Banfi, *Pestalozzi*, Vallecchi, Firenze 1929. Banfi sollecitò, presumibilmente, anche alcune traduzioni italiane di Pestalozzi (1746-1827). Altre, negli anni Venti, le aveva sollecitate certamente G. Lombardo Radice. L'importanza di questo dettaglio risiede nel fatto che le opere di Pestalozzi venivano tradotte in italiano a oltre un secolo di distanza dalla loro apparizione e dalla loro diffusione nel mondo occidentale.

¹⁷ F. Cambi, *Introduzione a A. Banfi - G.M. Bertin, Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, con una presentazione di F. Frabboni, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", Palermo-Firenze 2008, pp. 15-31, p. 19.

¹⁸ Come per esempio Husserl, di cui Banfi cita in una lettera a Bertin "la cara e buona immagine paterna". Banfi si era inizialmente laureato a Milano con Martinetti, nella cui cattedra subentrò nel 1931, dopo il rifiuto di quest'ultimo di giurare fedeltà al fascismo. È significativo che, ritornato dalla Germania, restasse deluso dall'irrigidirsi dell'ortodossia nel gruppo di Martinetti ("una specie di chiesuola laica"). Anche di questo parla in una lettera a Bertin.

¹⁹ Banfi- Bertin, *Carteggio*, cit., p. 58.

²⁰ Per il lavoro di Banfi senatore in tema di educazione e scuola, una guida preziosa è: F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999. Per gli scritti di Banfi di filosofia della religione si veda M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1- 2015, pp. 81-116. Devo dire che alla scoperta di questi saggi di Banfi mi indirizzò ancora, sebbene indirettamente, Bertin, che su di essi (e non sulle prospettive pedagogiche) aveva incentrato la sua relazione all'Istituto Banfi nel 1967, anno decennale della morte del Maestro (G. Bertin, *L'esperienza religiosa nel pensiero di Antonio Banfi*, pubblicato nello stesso 1967 come *Introduzione a A. Banfi, Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino). L'introduzione di Bertin precede la riproduzione di alcuni scritti minori di filosofia della religione di Banfi, che Bertin, evidentemente, non intendeva andassero dimenticati o dispersi. Io stavo, negli anni 2010-16, lavorando alla riscoperta del tema religiosità come oggetto pedagogico, tema che costituisce uno dei miei contributi originali allo sviluppo della scuola pedagogica di Bologna: ho dedicato il saggio su Banfi idealmente a Bertin, ma sapendo anche che egli avrebbe approvato la mia intera direzione di lavoro.

²¹ Banfi - Bertin, *Carteggio*, cit., p. 57.

²² M. Manini, *Note introduttive*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando G.M. Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 17-18.

²³ Il volume contiene una presentazione di Enzo Paci ed è dedicato a lui.

²⁴ È lo stesso Bertolini a sottolineare la matrice banfiana che lo accomuna a Bertin: "il nostro modo di pensare filosoficamente e pedagogicamente era, pur nelle inevitabili differenze, molto simile, avendo entrambi come punto di riferimento il pensiero di Banfi, da lui assorbito e personalizzato direttamente e da me attraverso la significativa mediazione di Enzo Paci. Ma era proprio questa somiglianza nella differenza che consentiva il dispiegarsi fra noi di un colloquio non formale". P. Bertolini, *L'eredità di Giovanni M. Bertin*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, cit., pp. 147-148. Anche Bertin, in altre occasioni, aveva preso le distanze da Bertolini, attribuendogli una sorta di "personalismo", sia pure fenomenologico e antidogmatico (Cfr. Bertin, *Educazione alla ragione* [1968], Armando, Roma 1984⁵, p. 76).

²⁵ Profondamente religioso era stato suo padre, mentre la madre, Anna, sorella del filosofo L. Geymonat (1908-1991), si propose sempre al figlio come una "intelligenza laica".

²⁶ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965; *Delinquenza minorile e disadattamento*, Armando, Roma 1971; *Ragazzi difficili* (con L. Caronia), La Nuova Italia, Firenze 1993. Un'intuizione centrale di Bertolini era che i soggetti "difficili" dovessero in primo luogo essere aiutati a modificare l'immagine di sé, recuperando "il senso della loro dignità" (M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali*, cit., pp. 201-224).

²⁷ Si deve a Bertolini la materializzazione di una scuola di pedagogia fenomenologica, che si radicò di fatto anche fuori da Bologna, a partire dalla rivista "Encyclopaideia", e dalla collana editoriale dallo stesso nome, comunque si identifichino oggi i suoi attuali esponenti. Vedi P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica, Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001. In questo volume Bertolini ricostruisce il suo percorso personale e lo sviluppo della prospettiva fenomenologica in pedagogia. Si veda anche: M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006. Nel saggio

conclusivo incluso in questo volume, Bertolini si congedava dal percorso accademico. Quel saggio divenne di fatto il suo ultimo scritto, data la morte sopraggiunta in quello stesso anno.

²⁸ P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994; P. Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

²⁹ Il giorno della mia prima lezione a Bologna, sul corso di Materie Letterarie, dove trovai solo due studentesse, il grande Bertin, che frequentava il Dipartimento da emerito, mi offrì un caffè in segno di benvenuto, e ritenne di “consolarmi” per il numero modesto di studenti, spiegandomi che anche lui, a Catania, alla prima lezione, aveva avuto solo due studenti. Ma subito aggiunse che “Però erano Gattullo e sua moglie”. Sentii tutto l’orgoglio con cui ricordava Gattullo. Allora era fisicamente un vecchietto esile e totalmente sordo, ma della sua statura morale non aveva perso nulla. Mi telefonò, dopo l’uscita del mio primo libro del periodo bolognese, nel 1994, per congratularsi con me, e per ringraziarmi di averlo citato “dal momento che non ero affatto obbligata a farlo”. Conosceva bene la mia formazione e la persona del mio Maestro, con il quale aveva conservato, sebbene a distanza, rapporti cordiali, ma la sua disponibilità per l’ultima arrivata a Bologna, quale ero io, dimostrava il senso di un pluralismo non formale.

³⁰ L. Giovannini, nel suo saggio del 2012, cita ampiamente il testo in cui Bertin, commemorando Gattullo su “Scuola e città”, nel 1992, spiega le ragioni per cui “non gli potevano bastare le prospettive di pedagogia problematicista, sia pure di fondazione banfiana e antimetafisica”.

³¹ L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri. Radici comuni e approcci plurali*, cit.

³² Milena Manini e Roberto Farné erano stati effettivamente allievi e collaboratori diretti di Bertolini. Andrea Canevaro (1939), ordinario dal 1980, ed emerito dal 2014, era stato anche lui Direttore del Dipartimento, e aveva fondato e potenziato la Pedagogia Speciale a Bologna. Per lui, come per me, per un verso il riferimento a Bertolini era più affettivo che scientifico, per l’altro esisteva una originaria matrice religiosa nelle nostre posizioni, in me sempre dichiarata, in Andrea non evidenziata, ma neppure nascosta. Lavorammo fianco a fianco negli anni della sua direzione, in funzione del coordinamento di una ricerca di Dipartimento sull’insuccesso scolastico, il cui voluminoso *Report*, apparso nel 2000, ebbe solo circolazione interna. Gli esiti del lavoro furono per me deludenti, e mi confermarono nell’idea che il paradigma delle scienze dell’educazione presentasse dei grandi limiti. I contributi delle quattro aree del Dipartimento restarono paralleli e separati, e in larga misura frammentari. Non fu possibile produrre un testo di sintesi destinato al grande pubblico. Nel *Report* la mia appartenenza a Bologna era di fatto riconosciuta. In seguito, l’inserimento di un mio testo nel volume del 2012, su specifica richiesta di Frabboni, fu per me uno dei pochi segnali di formale riconoscimento di appartenenza alla scuola bolognese.

³³ Vittorio Telmon (1923-2003) era stato assistente di Bertin fin dal 1960, e ordinario dal 1970. F. Frabboni (1935) era stato fra i primi promettenti allievi bolognesi di Bertin e fra i più giovani ordinari di Bologna. L’investimento iniziale di Bertin su di lui mi fu chiaro perché a Frabboni erano state assegnate le voci *Banfi* e *Bertin* nell’*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng, e ciò poteva essere avvenuto solo per diretta designazione di Bertin. In ogni caso è Frabboni a definire Bertin suo Maestro, proprio nella voce dedicata a lui. È possibile però che Bertin si aspettasse da Frabboni il compimento di una vocazione filosofica, piuttosto che un impegno per la didattica. Tuttavia, come nel caso di Gattullo, Bertin accettò le direzioni di ricerca intraprese da Frabboni.

³⁴ I. Gianni, *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, Manni, S. Cesario di Lecce 2006. Una riflessione più approfondita, con riferimento alla religione, in M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi*, cit.

³⁵ La militanza politica costituiva un elemento unificante anche rispetto ad altri studiosi, collocati fin dagli anni Settanta nel Dipartimento di Bologna, che ebbero interessi di ricerca in materia educativa e collaborarono a studi e pubblicazioni insieme a Bertolini o a Frabboni: lo fece ad esempio Matilde Callari Galli (1934), antropologa culturale, senatrice del PCI fra l’87 e il 92. Per un altro verso, non si può negare l’influenza, esercitata sulla scuola, da altri libri e studiosi di area socio-antropologica: oltre alla già citata Callari Galli, mi limiterò a ricordare Marzio Barbagli (1938), ordinario di sociologia dal 1979, divenuto emerito nel 2012. Ma ce ne furono diversi altri. Queste figure favorirono presumibilmente la convinzione dei pedagogisti bolognesi che il “contenitore” delle scienze dell’educazione fosse concretamente e positivamente realizzabile anche in termini scientifici.

³⁶ Gattullo era Presidente della Siped, nel momento della sua morte. Dopo un triennio di Presidenza Visalberghi, la Presidenza Siped tornò a Bologna con l’elezione di Piero Bertolini e la mia Segreteria (1994-1997). La sede Siped restò a Bologna ancora nel triennio 1997/2000, con la Presidenza Scurati e ancora la mia Segreteria. Nel 2000 la Presidenza passò a Franco Frabboni, con la segreteria di R. Farné. Ritengo che gli anni 1992-2000 furono quelli in cui i pedagogisti italiani, impegnati con i nuovi corsi di laurea, si incontrarono fra loro, dentro e fuori dalla Siped, come non avevano mai fatto prima. In quel momento la leadership di Bologna appariva fuori discussione, e Bologna, allo sguardo esterno, era soprattutto Bertolini.

³⁷ Non mi è possibile naturalmente, in questo testo, dare notizia di tutti i componenti del gruppo, associati, ricercatori e collaboratori esterni, incontrati a Bologna in venticinque anni di servizio.

³⁸ Questo, che apparve per anni come un elemento positivamente trainante, a posteriori si rivela uno dei limiti scientifici più gravi, perché si finisce con il “non vedere più” gli aspetti non privilegiati, e si abbandonano gli studi storico-teoretici.

³⁹ F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra, *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali*, cit., pp. 24-25.

⁴⁰ Ci sono già i segnali di una nuova stagione, per quanto i suoi caratteri mi siano ancora relativamente sconosciuti. Per esempio, due degli attuali ordinari di Bologna, Maurizio Fabbri, a suo tempo allievo di Mariagrazia Contini, e Tiziana Pironi, inizialmente allieva di Telmon, hanno pubblicato nel 2020 una selezione antologica di scritti di Bertin, il cui titolo (*Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Studium, Roma) anticipa già una nuova attenzione, e probabilmente una revisione del pensiero di Bertin, insieme ad una ripresa dell’interesse storico-teoretico. E questa è certamente l’apertura di una nuova pagina.

RECENSIONI

M. Fabbri, T. Pironi, *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Studium, Roma 2020.

Con la pubblicazione di questa scelta antologica degli scritti di Giovanni Maria Bertin, Maurizio Fabbri e Tiziana Pironi rendono un servizio meritorio alla pedagogia italiana, e assolvono un debito di gratitudine nei confronti del riconosciuto fondatore della loro scuola di appartenenza. Naturalmente Bertin (1912-2003) non è stato direttamente il loro Maestro, per ovvie ragioni cronologiche, ma egli permane uno dei riferimenti teorici più importanti della scuola pedagogica bolognese nella seconda metà del Novecento. Meritoria è anche l'impresa del rendere nuovamente disponibili per gli studenti le pagine originali di Bertin, in un testo organizzato per sezioni tematiche e periodi, ogni volta precedute da una sintetica introduzione facilitante. L'introduzione contiene anche una biografia intellettuale di Bertin, desunta da un suo testo. Curare una selezione antologica a partire da una produzione ricca e articolata come quella di Bertin, comporta il farsi carico della responsabilità di una rilettura, di una ripresentazione che quasi inevitabilmente comporta una ricollocazione storico-teoretica dell'autore. E questa è sempre impresa non facile. Ma a mio parere Fabbri e Pironi l'hanno affrontata egregiamente. La selezione operata non tenta di ricondurre a unità lineare un'opera di per sé complessa, e che nella sua articolazione evidenzia interessi diversi e tensioni ambivalenti. Bertin aveva una grande ricchezza di interessi: soprattutto artistico letterari e religiosi, oltre che filosofico pedagogici. Fabbri e Pironi ci restituiscono dunque Bertin nella sua originaria componente irrazionalistica, estetica, religiosa (una sensibilità per certi aspetti "mistica"), che alla scuola di Banfi si costringe nell'alveo del razionalismo critico, e da esso affronta e riformula il problema pedagogico, che per Bertin permane comunque, in primo luogo, un problema di

filosofia dell'educazione (come settore distinto dalla pedagogia in senso proprio). E d'altro canto un Maestro non è tale per le soluzioni trovate, ma piuttosto per i problemi posti, osserva Baldacci nella sua post-fazione al volume. Il saggio di Massimo Baldacci analizza in maniera puntuale e documentata le origini (non solo banfiane) e le prospettive del problematicismo di Bertin, nel quadro e al confronto della filosofia italiana del secondo dopoguerra, in cui la crisi dell'idealismo gentiliano sfociava in nuove prospettive. Il saggio di Baldacci non costituisce tanto una lettura differente, rispetto alle scelte antologiche di Fabbri e Pironi. La sua collocazione in termini di post-fazione ci sembra piuttosto finalizzata ad evidenziare la duplice direzione in cui si sono mossi i problematicisti bolognesi: Frabboni, maestro di Baldacci, verso una educazione che costruisca la società, e Contini, maestra di Fabbri, nella direzione del costruttivismo esistenziale (sviluppando la seconda fase bolognese del lavoro di Bertin). Ma anche per questa prospettiva l'inserimento di una post-fazione ci sembra un elemento positivo, che rinnova il tradizionale pluralismo degli approcci teoretici nella scuola bolognese.

Il volume è infine integrato da una accurata bibliografia degli scritti di Bertin e degli studi su di lui. Ci ralleghiamo, in conclusione, per una iniziativa editoriale che riporta all'attenzione della pedagogia italiana il lavoro di uno dei suoi protagonisti e padri fondatori. In particolare, trovo stimolante che la rinnovata attenzione a Bertin suscitata da questa antologia ce ne mostri un profilo dinamico e sostanzialmente ancora "in ricerca" fino alle sue ultime stagioni. Lungi dal rappresentarsi come un "fondatore" e un "caposcuola", l'ultimo Bertin (a mio personale giudizio, e avendolo io conosciuto solo in

quell'ultima stagione) avrebbe scelto per congedarsi ed essere ricordato da noi proprio la

cifra dell'incompiutezza, dell'inquietudine, della sua laica "religiosità".

MARIA TERESA MOSCATO

University of Bologna - Alma Mater Studiorum

M. Attinà, P. Martino, *Lo sguardo sul mondo, la ricerca del senso. La proposta educativa di Giuseppe Acone: scelte antologiche*, con una Postfazione di Giorgio Chiosso, Studium, Roma 2020.

Merita particolarmente una segnalazione la pubblicazione di questa scelta antologica, con cui le Autrici hanno scelto di “testimoniare” la presenza di Giuseppe Acone (1942-2018), loro Maestro, nell’orizzonte della pedagogia italiana dell’ultimo Novecento. Un’antologia ha sempre il merito di riproporre e rendere disponibili a nuove generazioni di studenti un Autore nelle sue pagine più importanti, fornendone anche un inquadramento storico e teoretico, e ciò è particolarmente utile in presenza di produzioni complesse e articolate. Perciò, al di là di qualsiasi affettuosa testimonianza degli allievi, simili antologie sono in primo luogo un servizio alla pedagogia italiana, e alla ricostruzione storica dei suoi orizzonti del secondo Novecento. In molti casi ci permettono di individuare le parabole di scuole pedagogiche sviluppate (o mancate) nelle diverse sedi, in qualche caso cessate per implosione interna, altre volte rinnovate per l’impulso di una nuova generazione.

È vero che chi cura una selezione antologica si assume la responsabilità di proporre al pubblico la propria interpretazione del Maestro, ma si tratta di un rischio che gli allievi devono sempre e inevitabilmente correre, come abbiamo fatto tutti, e come aveva fatto anche Acone, nei confronti del suo Maestro, Roberto Mazzetti (1908-1981)¹.

Di questa iniziativa deve perciò essere dato merito anche all’Editrice Studium, che presumibilmente ha elaborato in questa direzione un proprio progetto editoriale².

¹ G. Acone (a cura di), *Società e cultura. Testimonianza-colloqui con Roberto Mazzetti*, Morano, Napoli, 1977; G. Acone (a cura di), *Roberto Mazzetti. Scritti inediti*, Morano, Napoli, 1989. Acone ha curato anche la voce *Roberto Mazzetti* sulla *Enciclopedia Pedagogica* a cura di M. Laeng, La Scuola, Brescia, 1989-2003, Vol. IV, pp. 7477-7482.

² Lo ipotizzo in ragione di altri due volumi, che presentano la stessa struttura: (M. Fabbri – T. Pironi, *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Postfazione di M. Baldacci, Studium, Roma, 2020; C. Costa (a cura di), *Costruirsi nel dialogo. La proposta*

Ricostruendo il percorso intellettuale ed esistenziale di Giuseppe Acone, le Autrici evidenziano di lui l’ampiezza dello sguardo, ma anche l’ampiezza del cuore, e la singolare coesistenza di un profilo intellettuale raffinato e di livello internazionale con il “cuore di un fanciullo”, profondamente legato alla sua terra campana, così come alle radici religiose di molto precedenti ogni riflessione teorica (ricordiamo la fede della madre evocata da lui stesso nella sua relazione a Scholé del 1984 sull’educazione cristiana). Acone non rinnegò mai la sua identità meridionale, come la sua personale fede cristiana: le ripensò, piuttosto, nella riflessività di una cultura filosofica di ampio respiro.

Assegnò alla pedagogia una vocazione trasformatrice dei limiti di ogni socio-cultura. Fra i suoi impegni istituzionali, si preoccupò sempre di garantire la presenza di pedagogisti accademici qualificati soprattutto sulle cattedre del Sud, curandoli come fossero stati tutti suoi allievi. E di ciò gli si deve riconoscere un merito specifico.

Il volume si chiude con una postfazione di Giorgio Chiosso, che delinea, anche con elementi di conoscenza personale, la battaglia culturale condotta da Acone contro il nichilismo serpeggiante nella contemporaneità.

Le Autrici hanno naturalmente curato, oltre alla Introduzione, che include la biografia intellettuale di Acone e delinea il suo percorso di studioso, una accurata bibliografia completa dei suoi scritti e degli studi su di lui. Dunque, un lavoro pregevole sotto diversi aspetti e per diverse finalità, di cui ci rallegriamo e congratuliamo con loro.

MARIA TERESA MOSCATO

University of Bologna - Alma Mater Studiorum

educativa di Edda Ducci. Postfazione di F. Mattei, Studium, Roma 2018.