

Lombardo Radice: cosa abbiamo imparato?

Lombardo Radice: what have we learned?

CLAUDIO CRIVELLARI

Much has been written about Lombardo Radice, analyzed and studied in its historical and pedagogical dimension for the irreplaceable contribution he has made to the educational system, but what can Lombardo Radice's legacy be today? What should a scuola serena be today? Today, the world has completely changed, registering a generalized feeling of distrust that pervades the new private generations, deprived of the future and who are gradually seeing the legacy of the past vanish.

KEYWORDS: TEACHER, STUDENT, FUTURE, HEREDITY, SERENITY.

La scuola di Lombardo Radice tra serenità e ingenuità

Su Lombardo Radice e sulla sua scuola è stato scritto tanto, la sua opera è stata sottoposta a valutazione critica nella dimensione personale¹, storica e pedagogica per il contributo insostituibile fornito al sistema educativo di inizio secolo scorso con i suoi studi, con i suoi scritti e con i suoi programmi elementari. Appare pertanto sempre più stimolante interrogarsi su quale possa essere l'eredità pedagogica di Lombardo Radice, oggi che il mondo è completamente cambiato, oggi che i parametri e i riferimenti del secolo scorso sono del tutto ribaltati, ma in cui, tuttavia, la Storia ripresenta scenari già vissuti che sembrano richiamare condizioni di rischio e sofferenza che pensavamo di non dover più affrontare².

La scuola di Lombardo Radice fu in particolare la scuola di un pedagogo che nel corso della vita aveva attraversato le correnti del socialismo e che immaginava una scuola del popolo e soprattutto per il popolo. Una scuola delineata in una serie di opere da cui emerge un orizzonte chiaramente metapolitico verso cui le scuole nuove, quelle della Riforma, avrebbero dovuto orientarsi³. La sua concezione di socialismo che, all'interno di uno dei periodi più controversi della storia contemporanea, ebbe un ruolo determinante nella sua idea di scuola, può essere schematizzata nei cinque punti del «programma minimo» del «socialismo italiano» che egli delineava in una lettera a un maestro del 1906:

«Per me il socialismo italiano è tutto qui: 1) impedire che gli organi dello Stato restino strumento di sfruttamento e di dominio, organizzando e dando una fede ai funzionari, contro l'asservimento parlamentare e burocratico; 2) organizzare e assorbire nel partito i gruppi sociali che si vengono costituendo silenziosamente, o che già possono sostituirsi ai vecchi; 3) abilitare alla libertà e alla civiltà, e difendere con tutti i mezzi i gruppi sociali incapaci di raggiungerla e di servirsene rapidamente; 4) correggere il parlamentarismo, col continuo riferirsi e quasi appellarsi all'opinione pubblica, delle varie classi competenti; 5) mantenersi isolato il più possibile dai gruppi politici pseudo-democratici, e tenere la più rigida intransigenza»⁴.

All'interno di una cultura pedagogica pervasa dal positivismo e di una scuola legata a formalistiche attività didattiche riconducibili alla visione di Herbart⁵, che apparivano sganciate dal tempo storico e lontane dalle riflessioni e dai confronti accademici che quasi mai arrivavano a condizionare l'operato di maestri e professori, Lombardo Radice, ispirato dalle teorie di Gentile, oppose la propria concezione idealistica a una cultura pedagogica positivista che, nonostante le premesse e i richiami al valore formativo del metodo scientifico nello sviluppo della capacità di analisi dello spirito critico, imponeva persino terminologie convenzionali, rendendo di fatto l'apprendimento scolastico stanco e ripetitivo⁶. Alla scuola positivista, considerata meccanica, astratta, vuota e mnemonica, Lombardo Radice oppose il proprio modello di educazione scolastica, caratterizzato da un tono amichevole, sereno, naturale e attivo, richiamando da un lato il concetto di educazione del cuore e familiare di Pestalozzi e dall'altro interpretando quel rinnovamento del sistema scolastico, in particolare elementare, che aprendosi definitivamente alle masse popolari e guardando al proliferare delle teorie pedagogiche di matrice attivistica che, soprattutto nell'Europa occidentale e negli Stati Uniti, diede vita al fenomeno delle *scuole nuove*⁷.

Muovendosi sui terreni della filosofia speculativa e sostanzialmente, anche con qualche contraddizione, nell'orbita dell'attualismo gentiliano, l'idealismo pedagogico di Lombardo Radice, come ricorda F. Cambi, fu caratterizzato da alcuni principi fondamentali, mediati dallo stesso Gentile e dalla stessa tradizione hegeliana. In primo luogo, l'educazione verte sulla formazione spirituale del soggetto, lo innalza alla vita spirituale sviluppandone l'interiorità e l'autocoscienza, introducendo l'individuo in un processo di universalizzazione e collegandolo alla cultura, alla storia, alla società. In secondo luogo, in questo sviluppo individuale un ruolo centrale è assegnato alla cultura, in grado di universalizzare l'uomo e innalzarlo sopra la propria naturalità. In terzo luogo, il principio della collaborazione, posta come fondamento della formazione umana dell'uomo, come suo mezzo e suo fine, è anche fondamento dell'educare: è sempre un interagire tra soggetti, tra soggetto e azioni, tra soggetto e cultura. «L'educazione, così, perde ogni

carattere autoritario o solo libertario, per porsi sotto il controllo dell'autorità liberatrice, che agisce *in interiore homine*»⁸.

Ma al di là del valore speculativo, qual era o voleva essere la scuola di Lombardo Radice? Come sottolinea l'allieva I. Picco, una scuola certamente permeata dal ricordo dell'esperienza vissuta direttamente, una sorta di ritrovo immaginato come un insostituibile centro di irradiazione, un panorama di stimoli e di esperienze condivise fra generazioni diverse, tra insegnanti e scolari, in cui, in sintonia con le tesi dell'idealismo gentiliano⁹, «la scuola è il maestro», affermazione che tra l'altro appare di particolare significato, soprattutto oggi che la classe docente attraversa una vera e propria crisi d'identità, schiacciata tra responsabilità enormi e un tessuto sociale che ne mette in discussione tempi e metodi di lavoro¹⁰.

Una scuola, quella di Lombardo Radice, intesa come contesto collaborativo di incontri umani fra adulti e giovani, una scuola serena insomma, serena perché rasserenatrice della irrequietezza tipica dell'età evolutiva; serena perché affidata alla libera creatività dei maestri; serena, attiva e quindi scuola non noiosa, in quanto scuola che si rinnova in situazione, non condizionata da particolari metodi o da tecniche prestabilite.

Scuola serena, attiva e scuola di speranza, dicevamo, che ambisce a essere lo specchio di una comunità rinnovata, in cui gli scolari responsabilizzati progettano le gite e organizzano i particolari nei minimi dettagli, sempre sotto la guida attenta e autorevole degli insegnanti, guida e sostegno in tutte le esperienze. Nella scuola, così come concepita da Lombardo Radice, si delinea e rafforza quel continuo rapporto giovane-adulto, «in virtù del quale il giovane contribuisce con il suo entusiasmo, la sua diretta partecipazione, le sue aspettative, alla realizzazione di ricerche stimulate dagli insegnanti, cui contribuiscono a loro volta gli adulti con la loro esperienza ordinatrice e lungimirante»¹¹.

Un sistema in cui quasi tutto si svolge a scuola, mentre a casa si svolgono solo letture e lavori di approfondimento relativi a quanto si è appreso sui banchi, con l'insegnante che con autorevolezza condivide con i ragazzi difficoltà e speranze.

Una scuola del cuore, ricorda ancora I. Picco, come scuola del ricordo e della speranza, che si presenta, insomma, come un ambiente umano di ragazzi che crescono attraverso un reciproco e continuo scambio anche affettivo fra loro e con adulti consapevoli del loro bisogno di essere autonomi e al tempo stesso di essere guidati e indirizzati. Il profilo della scuola di Lombardo Radice in definitiva è un confronto fra uomini, nobilitato dai valori della cultura, un centro qualificato di vita giovanile, perché accoglie e sollecita l'autentica attività dello stadio evolutivo attraverso la conoscenza. Una sorta di laboratorio della creatività che si alimenta costantemente di riflessione, ma soprattutto un mondo morale, espressione e conquista della libertà che deriva dall'autodisciplina¹².

I meriti di Lombardo Radice, quindi, sono certamente nel campo della pedagogia pratica, intesa come consapevolezza dell'opera educatrice del sapere vissuto, ma in particolare nel volere solo un tipo di scuola, la scuola serena, senza la figura del maestro che opprime con la lezione sempre uguale, qualunque sia il contesto che ha di fronte, che non dialoga e che ripropone sempre gli stessi compiti, attento al programma ministeriale da svolgere nei tempi prestabiliti e che spinge, inevitabilmente, i giovani a fuggire e a sognare altri contesti in cui vivere serenamente il proprio tempo¹³ ed esprimere liberamente la propria creatività.

Nella scuola l'insegnante deve essere preparato e autorevole, certamente, ma deve portare nelle aule la vita reale in cui i ragazzi possano riconoscere la propria esperienza, poiché a scuola, in una dialettica a tratti anche ingenua che si riassume nel concetto di poesia e di fanciullo-poeta, ci si deve confrontare con la vita, attraverso lezioni in cui si dialoga anche in dialetto se necessario, nel dialetto dei ragazzi, per poi passare progressivamente, senza traumi, a una lingua più corretta.

Una scuola, insomma, non sempre uguale a se stessa e opprimente, che muove anche da una precisa critica didattica, intesa come bilancio critico dell'esperienza e consapevole dell'impossibilità di un metodo valido per tutti, in cui invece i metodi si sperimentano senza l'intenzione di uniformare e livellare le teste degli alunni, senza dimenticare le differenze individuali, senza ignorare che il sapere riflesso viene dopo la creatività, dove gli educatori applicano gli strumenti educativi e i pedagogisti eseguono in seguito l'analisi critica degli strumenti stessi¹⁴.

Una scuola rasserenatrice oggi: quali caratteristiche

Cosa c'è di moderno nel pensiero di Lombardo Radice? Sicuramente tanto, come ad esempio la necessità di avere insegnanti autorevoli ma riflessivi, umani e collaborativi, non pedissequamente legati a programmi e a metodi prestabiliti, ma in grado di adattare la propria azione didattica ai diversi contesti; il rifiuto dei metodi didattici stabiliti a priori e uguali per tutti; l'attenzione alle diverse esperienze di vita e il «senso concreto di ogni forma di istituzione educativa». Questi sì, questi aspetti sono moderni, un po' meno moderna appare invece la ristretta applicabilità del modello di Lombardo Radice alle scuole dei grandi centri urbani che caratterizzano, oggi più di allora, la società post-industriale. Analizzando il suo pensiero e i suoi scritti, infatti, si avverte un panorama domestico, rurale, meridionale, abbastanza lontano dai contesti cittadini che pure stavano caratterizzando la società borghese a cavallo tra '800 e '900, in cui era oggettivamente complicato portare i bambini nei campi o nei giardini e le cui differenze lo stesso Lombardo Radice ben conosceva. Già alla fine dell'800, infatti, le città

acquisiscono rapidamente un volto abbastanza simile al loro aspetto attuale, sviluppando modi di vita tipicamente urbani, radicalmente differenti da quelli delle chiuse comunità contadine e caratterizzati da un progressivo distacco dalla natura, da un maggior individualismo, dal forte contrasto tra ricchezza e povertà, dalla separazione degli ambienti privati e pubblici e da ritmi di vita sempre più vertiginosi¹⁵.

In quest'ottica, l'attualità di Giuseppe Lombardo Radice sembra quindi temere l'usura del tempo che cambia, come ricordava M. Laeng già alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, sottolineando come in un periodo di intensa mobilità sociale verticale e orizzontale, di migrazioni, di rimescolamento delle caratteristiche etniche e regionali, di riduzione o scomparsa del dialetto e del folklore, sembra che la «carità del natio loco si vada stemperando ormai in una nostalgia lontana». Il tesoro della cultura popolare affidato alla tradizione, tanto cara a Lombardo Radice, sembra destinato all'oblio. In questo processo, sottolinea ancora Laeng, c'è qualcosa di irreversibile che non può essere contrastato, ma piuttosto alimentato e favorito¹⁶.

Ciò nonostante, al netto di alcune contraddizioni, ingenuità e anacronismi, la concretezza della scuola serena, la critica didattica e l'unicità dell'alunno di Lombardo Radice richiamano oggi concetti assai moderni, da trasformare, da aggiornare, da contestualizzare, ma sicuramente moderni. Oggi più che mai, oggi che la scuola rischia di perdere definitivamente la connotazione di ascensore sociale, che continua per tanti motivi ad allontanarsi da una realtà complessa e articolata, difficile da spiegare e da circoscrivere, oggi che il successo formativo continua a non essere un orizzonte uguale per tutti, come evidenziato dalle ricerche del Censis, da cui emerge come le possibilità di occupazione aumentino in numero inversamente proporzionale al livello di studio e come soltanto un diplomato su quattro sia riuscito negli ultimi anni a migliorare le condizioni di partenza della propria famiglia¹⁷. Il dibattito all'interno delle scienze dell'educazione ha recentemente concentrato la propria attenzione in particolare sulle cause che, a fronte di una crescita esponenziale della domanda d'istruzione e formazione, continuano ad alimentare diseguaglianze assolute e relative connesse a caratteristiche ascritte delle persone, in particolare alla loro provenienza sociale, al loro genere e alla loro appartenenza etnica¹⁸.

L'analisi attenta della società postmoderna mostra infatti in maniera evidente che la complessità pone i soggetti di fronte a una pluralità di stimoli e di offerte formative spesso in condizione di semplice coesistenza, talvolta di sovrapposizione e di contraddittorietà, con risultati finali non sempre adeguati alle esigenze dei rapporti umani e che talvolta rendono l'esperienza scolastica traumatica e tutt'altro che serena.

Appare evidente che il compito di mediare spetti a una scuola attiva, libera dai condizionamenti e l'autoreferenzialità del passato, consapevole che, pur non potendo far

fronte da sola alla totalità dei bisogni educativi, il suo ruolo resti comunque centrale e determinante. Alla scuola, pertanto, dovrebbe spettare il compito autorevole e riconosciuto di progettare strategie e percorsi per favorire il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni, divenendo strumento di sintesi tra i diversi protagonisti, attraverso l'applicazione concreta delle scienze educative e un approccio didattico riflessivo e partecipativo. Perché una scuola serena o rasserenatrice oggi ha il compito anzitutto di indicare un orizzonte di senso e garantire pari opportunità anche ai più svantaggiati, partendo ancora da una rivalutazione critica della propria azione didattica, ricorrendo agli strumenti della progettualità pedagogica, dell'autonomia e trasformando i docenti da esecutori di programmi, o peggio da esecutori di programmazioni, in progettisti di una formazione contestualizzata, che tenga in debito conto la molteplicità di fattori sociali e curriculari, interni ed esterni, che consentono il successo formativo.

La problematica relativa ai programmi talvolta obsoleti e alle programmazioni spesso schematiche e ripetitive ha attraversato il dibattito pedagogico del secolo scorso, attraverso contributi in grado di scardinare dinamiche di insegnamento/apprendimento troppo spesso statiche e poco stimolanti. È il caso, ad esempio, dello statunitense R.W. Tyler, che ha introdotto il termine "valutazione" associando il concetto di misura e test con quello di obiettivo formativo, avviando un programma nazionale dal 1933 al 1941 e coinvolgendo 30 scuole secondarie e 300 enti tra college e università soggetti alla rigidità dei programmi¹⁹. La complementarità tra istanze interne ed esterne al sistema scolastico, ad esempio, può rappresentare una dimensione propulsiva di un reale cambiamento della programmazione didattica in cui si tenti di sottoporre continuamente a prova gli obiettivi a lungo termine, individuati come validi, ma non ancora compiutamente realizzati nella quotidianità dell'esperienza scolastica²⁰.

L'identità della scuola moderna e serena non può certo essere più quella del secolo scorso, quella dei campi, domestica e rurale, ma partendo proprio dalla ricerca pedagogica, può centrare il proprio tempo storico in rapporto a) alla centralità dell'alunno; b) ai saperi utili; c) alla partecipazione attiva alle dinamiche delle società complesse, quasi sempre richiamate nei piani programmatici e raramente affrontate nella loro fenomenologia più profonda, poiché le grandi trasformazioni hanno visto, come sottolinea S. Ulivieri, un contributo costante e progressivo delle scienze dell'educazione, impegnate a fornire modelli e riflessioni tali da superare schemi consolidati e anacronistiche rigidità.

La pedagogia ha sviluppato e sviluppa nel tempo numerosi modelli educativi e approfondite riflessioni critiche, mirate alle trasformazioni sociali in atto soprattutto rispetto ai bambini e ai ragazzi e ai soggetti in formazione (nei comportamenti, negli stili relazionali, nelle abitudini di vita) e a come l'educazione debba interpretarle, fornendo indicazioni etiche, sociali, culturali, politiche ed

economiche atte a delineare il profilo, per le future generazioni, di una nuova umanità, di un modo nuovo di essere "cittadini" di un paese che partecipino attivamente alla realizzazione del bene comune del loro territorio. La riflessione pedagogica, che non si astiene, ma "prende parte e posizione", mirando sempre a costruire nuovi percorsi formativi, è una riflessione impegnata e critica: non esprime modelli piatti di benessere autoreferenziale, bensì costruisce "modelli partecipati", indicando e fornendo agli operatori della formazione da un lato e alle comunità locali nel loro complesso, ma soprattutto alle loro politiche socio-educative dall'altro, quali possono essere i temi prioritari da affrontare e quali le ricerche da condurre per garantire una migliore qualità della vita quotidiana, sia privata che professionale²¹.

Sulla centralità e unicità dell'alunno, sostenuta a gran voce da Lombardo Radice, secondo il quale "educare significa mettere l'alunno in grado di essere il signore della sua vita, nella consapevolezza della sua umana dignità"²², si basano tutte le principali teorie psico-pedagogiche, secondo le quali il soggetto in formazione deve essere percepito come persona unica e irripetibile a cui fornire gli strumenti per costruire la propria identità e per orientarsi con autonomia e in maniera competente nella complessità.

La visione di persona come insieme di potenzialità positive da sviluppare attraverso l'educazione è da tempo condivisa da diversi studiosi come, solo per citare alcuni esempi operanti in campi e contesti diversi, lo statunitense C. Rogers o il francese C. Freinet. «Si tratta di una concezione evidentemente ottimistica che scorge in ciascun individuo, custode del motore della sua crescita e agente del proprio cambiamento, non soltanto l'aspirazione a realizzarsi e a perfezionarsi, ma anche la capacità di farlo». In tale prospettiva, il compito dell'educatore è quello di rafforzare gli aspetti positivi e costitutivi della persona e tale condizione diventa possibile quando le relazioni interpersonali si svolgono nella logica di una "relazione di aiuto" in grado di favorire una crescita equilibrata, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo della capacità di affrontare e di superare gli ostacoli²³.

Un passaggio necessario quest'ultimo, anche se non semplice e tantomeno scontato, soprattutto in sistemi scolastici in cui la logica dei numeri prevale talvolta sul processo educativo, attraverso un sovraffollamento delle classi e un conseguente e dannoso livellamento metodologico, ledendo in alcuni casi anche i diritti allo studio costituzionalmente sanciti. La composizione numerica delle classi rappresenta oggettivamente un problema particolarmente delicato soprattutto in Italia, dove le strutture scolastiche sono talvolta inadeguate e troppo spesso per questioni economiche si ricorre a classi sovradimensionate in cui la prospettiva educativa e l'unicità dell'alunno risultano oggettivamente penalizzate²⁴. La costruzione dell'identità dei singoli, infatti, costituisce l'obiettivo principale di tutto il processo formativo, in quanto consiste nel favorire una matura trasformazione della persona, quale fattore sociale positivo e costruttivo, attraverso meccanismi di responsabilità, di solidarietà e di partecipazione

attiva e critica²⁵ difficili da configurare in classi scolastiche estremamente numerose e in contesti eterogenei.

Percezione dell'io e autonomia critica nelle giovani generazioni della società complessa e globale rappresentano la vera sfida educativa della scuola moderna, quale luogo di formazione e di apprendimento privilegiato e istituzione di coordinamento e filtro di tutte le agenzie e forme educative che caratterizzano l'attuale società postmoderna. Il concetto di identità nella società postmoderna, così come, del resto, la centralità del soggetto in educazione, ha caratterizzato buona parte del dibattito pedagogico più recente, alimentato anche da approcci sperimentali riconducibili, ad esempio, a J. P. Pourtois, secondo il quale la postmodernità reclama una prospettiva di necessaria e possibile interazione tra soggetto e ragione, tra soggettività e oggettività, favorendo il dialogo e traducendo i bisogni fondamentali della costruzione dall'identità di ogni uomo in un modello educativo conforme alle trasformazioni e basato sulle dimensioni principali che concorrono alla costruzione dell'io²⁶.

Costruzione dell'identità, quindi, che genera autonomia critica, intesa come capacità di rispondere in modo personale alle grandi tensioni e ai numerosi stimoli che caratterizzano il processo di crescita, o anche come capacità critica di non omologarsi con facile assuefazione agli *standards* comportamentali e valoriali imposti dalla logica dell'abitudine e dell'imitazione. In definitiva non teste livellate, l'autonomia personale oggi più che mai consiste nel rompere le nuove forme di dipendenza e di massificazione. L'attuale rischio di dipendenza e massificazione richiama senza dubbio il ruolo svolto dai *mass media* tradizionali e la loro capacità di omologare le coscienze, ma anche e soprattutto dai più moderni *personal media* legati al mondo dell'informatica e utilizzati in particolare dalle giovani generazioni, che spesso in alternativa alla formazione scolastica consentono l'accesso a potentissimi canali di divulgazione, diffusissimi in tutto il mondo e in grado di rimbalzare le notizie in maniera frenetica²⁷, anestetizzandole attraverso il filtro protetto di un monitor e di una tastiera e ridisegnando il contatto con la realtà, per mezzo di una indubbia capacità di deresponsabilizzare e di sfumare da un lato ciò che invece è drammaticamente reale, nonché di alimentare dall'altro quella ricerca di protagonismo che caratterizza il vuoto esistenziale del nostro tempo. Del resto, appare evidente che la nostra epoca è pervasa anche da un desiderio e un bisogno di protagonismo, inseguito come una sorta di meccanismo compensativo di esistenze caratterizzate troppo spesso da inquietudine e noia, per cui i modelli di riferimento di molti giovani non sono più persone o istituzioni con identità definite, ma personaggi e strutture che esistono solo attraverso la spettacolarizzazione e la mitizzazione di un nuovo modello di esistenza virtuale.

Con l'avvento della società postmoderna, l'uomo vive, interpreta, sceglie all'interno di un

mondo in cui la tecnica è imperante in ogni ambito della vita, in cui essere con gli altri passa in secondo piano, così come anche il senso stesso dell'esserci²⁸. Dal momento in cui il mondo dei media si basa su meccanismi filtrati di comunicazione inautentica, spesso privi di dimensione umana, passando attraverso mezzi invasivi e omologanti, lo strumento mediatico viene ampliato a dismisura, così come pure la sua capacità di plasmare le coscienze di coloro che lo subiscono, relegando sullo sfondo la comunicazione autentica che viene dalla formazione scolastica e ridimensionando, pertanto, il ruolo e il senso concreto dell'istituzione educativa reclamato da Lombardo Radice.

Se l'identità costituisce il fulcro del processo educativo e di crescita della persona, se l'autonomia è il primo supporto affettivo e cognitivo per la sua maturazione, per cui non c'è vera identità senza autonomia, non meno importante appare nella scuola moderna anche il problema dei saperi utili e delle competenze, da acquisire non soltanto attraverso le tradizionali attività teoriche, così come già richiamato nelle opere dello stesso Lombardo Radice o di J. Dewey,

«nel cui modello pedagogico si coglie un'anticipazione della scuola come microcosmo, sulla quale la recente normativa torna a puntare con le esperienze di alternanza scuola-lavoro. L'opera di Dewey nella quale viene chiaramente delineato il suo modello di "scuola laboratorio", in cui, come nella vita reale, le attività pratiche non possono essere separate dall'esercizio delle abilità cognitive, essendo, appunto, il risultato di tale esercizio, è *Scuola e società*. In quest'opera Dewey mette in evidenza il volto nuovo della scuola, il cui dovere, a suo parere, è quello di formare nei bambini e nei ragazzi lo spirito indagatore, nella consapevolezza che l'intelligenza matura solo attraverso il confronto con l'esperienza, vero motore della curiosità e della mente operativa. (...) Le attività pratiche sono invece importanti perché insieme al sapere contribuiscono a formare personalità integrali, futuri lavoratori consapevoli del processo produttivo»²⁹.

Vale la pena ricordare, a tal proposito, che lo stesso Lombardo Radice contribuì a introdurre in Italia il modello pedagogico di Dewey, sia pur in modo preliminare, pubblicando già nel 1915 *La scuola e la società* e compilando e facendo compilare dai suoi allievi vari articoli sul filosofo statunitense³⁰. Al tempo stesso, vale la pena sottolineare come l'attuale normativa scolastica, pur dimostrando particolare attenzione al tema dell'apprendimento attraverso attività di alternanza scuola-lavoro non sembra in grado di rispondere ai bisogni formativi in maniera davvero efficace. L'alternanza scuola-lavoro, infatti, introdotta nella legislazione italiana già dall'art. 4 della Legge 28 marzo 2003, n. 53, potrebbe rappresentare una strategia metodologica finalizzata a un percorso coerente, nel quale si integrano reciprocamente attività di aula ed esperienze di lavoro e si concretizza attraverso la trasmissione di un metodo basato sul concetto di educare facendo e sull'applicazione di una didattica innovativa, in linea con le nuove prospettive

professionali, ma in realtà ha visto nel corso degli anni un progressivo depauperamento, tale da svilirne alla radice le potenzialità formative³¹.

L'obiettivo da perseguire, in ogni caso, non è tanto il trasferimento del sapere in quanto tale, ma il trasferimento di un sapere utile alla definizione della propria identità autonoma e al proprio consapevole ruolo sociale in un contesto in rapida e spesso ingovernata trasformazione.

Se la scuola non è in grado di raccogliere la sfida di quel rinnovamento costante tanto caro a Lombardo Radice, il rischio per la nostra società, per le prossime generazioni, è elevatissimo, e non soltanto nei termini già di per se stessi drammatici di abbandono, di insuccesso formativo, di incapacità di cogliere le opportunità di una cittadinanza piena, ma è elevatissimo nel sentimento di sfiducia generalizzata che pervade le nuove generazioni, private del futuro e della grande eredità di un passato a cui diventa sempre più complicato fare riferimento. Il rischio consiste in una futura generazione di nuovi poveri, insomma, non tanto e non solo economicamente, ma poveri di prospettive e di esperienza e, per dirla con W. Benjamin, probabilmente è ancora peggio³².

La scuola è il fulcro della crescita e il volano della società, lo sapeva e lo ribadiva con forza Lombardo Radice un secolo fa, in un mondo certamente diverso, ma tuttavia con alcune evidenti punti di contatto. Come detto, di Lombardo Radice è stato scritto tanto, ma probabilmente non abbiamo appreso completamente, o non abbiamo saputo concretizzare, gli aspetti più significativi della sua lezione, in particolare sul ruolo, la funzione e la centralità della scuola.

CLAUDIO CRIVELLARI

University of Chieti-Pescara

¹ Di particolare interesse appare uno scritto intitolato *Mein Weg zum Kinde* e pubblicato nel 1927 sulla rivista *Das werdende Zeitalter* diretta da Elisabeth Rotten che, attraverso una ricostruzione autobiografica, fornisce indicazioni preziose sulla vicenda umana e intellettuale di Lombardo Radice e, in qualche modo, sulla genesi stessa della sua vocazione pedagogica. Lo scritto venne pubblicato in Italia sempre nel 1927 con il titolo di *Lettera alla signorina Rotten* all'interno di una raccolta antologica dal titolo *Saggi di critica didattica*. G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica. Antologia con introduzione e note a cura di L. Stefanini*, SEI, Torino 1927.

² Il riferimento è all'attuale contesto epidemiologico che sembra richiamare le grandi epidemie del passato, come ad esempio l'influenza spagnola di inizio secolo scorso. L'influenza spagnola fra il 1918 e il 1920 arrivò a contagiare circa mezzo miliardo di persone in tutto il mondo, provocando 50 milioni di decessi su una popolazione mondiale di circa 2 miliardi di persone. In Italia si stima che le vittime furono almeno 600 000, con un'incidenza di circa l'1,5% della popolazione di quasi 40 milioni di abitanti. Il primo allarme venne lanciato a Sossano (Vicenza) nel settembre del 1918, quando il capitano medico dirigente del Servizio sanitario del secondo gruppo reparti d'assalto invitò il sindaco a chiudere le scuole per una sospetta epidemia di tifo. La prima interrogazione parlamentare risale al 3 ottobre 1918 e riguarda la diffusione del contagio tra gli allievi della scuola

meccanici di Castellammare. Per un approfondimento vedi P. Ianni, *Cenni sulla pandemia "spagnola": riflessioni su alcune fonti d'archivio parlamentari*, «MemoriaWeb» Trimestrale dell'Archivio storico del Senato della Repubblica - n. 30, 2020; E. Tognotti, *La «Spagnola» in Italia. Storia dell'influenza che fece temere la fine del mondo (1918-1919)*, FrancoAngeli, Milano 2015; L. Spinney, *1918. L'influenza spagnola. La pandemia che cambiò il mondo*, Marsilio, Venezia 2018.

³ Cfr. G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita della scuola del popolo*, Sandron, Palermo 1925; G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, Sandron, Palermo 1925.

In seguito alle dimissioni dall'incarico ministeriale del 1924 in opposizione al regime fascista, negli anni successivi Lombardo Radice lavorò instancabilmente per spiegare e difendere la sua riforma, attraverso una serie di volumi come *Educazione e diseducazione* (1923), *Accanto ai maestri* (1925), *Athena fanciulla* (1926), *Saggi di critica didattica* (1927) nonché la rivisitazione de *Il nostro Pestalozzi* (1927). Cfr. L. Cantatore, *Lombardo Radice Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2014.

Per un approfondimento vedi anche A.M. Colaci (a cura di), *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce 2018.

⁴ Cfr. M. Volpicelli, *Giuseppe Lombardo Radice tra riflessione teorica e impegno pratico e aspetti della sua ricezione in Spagna*, Tesi dottorale XXVI ciclo p. 56; G. Lombardo Radice, *La Massoneria. Contro il popolarismo. A proposito di partiti (Lettere a un maestro)*, in *ID., Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1919)*, Sandron, Palermo 1910, pp. 51-52.

⁵ J.F. Herbart cercò nella moralità il collegamento tra natura e società e fece coincidere pedagogia e istruzione sulla base del presupposto che i veri valori etici sono quelli rintracciabili nella storia culturale dell'umanità. Il ruolo attribuito all'etica portò Herbart a rintracciare lo spazio proprio di quella che lui definisce scienza dell'educazione (pedagogia), collocato tra l'etica (vista come il fine dell'educazione) e la psicologia (che fornisce i mezzi necessari a raggiungere i fini educativi che ci si propone). Dal momento in cui educazione e istruzione vengono a coincidere nella visione di Herbart, il legame tra etica e psicologia, e quindi tra fini e mezzi, sarà dato essenzialmente dai contenuti stessi dell'istruzione. Per un approfondimento vedi G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014; I. Volpicelli (a cura di), *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

⁶ Cfr. S. Banchetti, *Scuola e maestri tra positivismo e idealismo*, CLUEB, Bologna 1988.

⁷ Cfr. D. De Salvo, *Alice nel paese della miseria*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), pp. 81-95.

Lombardo Radice elogia la scuola rurale della baronessa Alice Hallgarten Franchetti che aveva istituito una scuola nella fattoria Montesca presso Città di Castello in cui le lezioni erano in realtà dei continui esperimenti e ricerche naturalistiche svolte all'aperto. Per un approfondimento vedi L. Montecchi, *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, EUM, Macerata 2015; L. Montecchi, *Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening*, «HECL», XII, 1 (2017), pp. 607-614.

⁸ Cfr. F. Cambi, *Giuseppe Lombardo Radice*, «Dizionario biografico degli italiani» vol. 65, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, vol. 65, Roma 2005, p. 541. Per un approfondimento vedi anche F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma 2009;

⁹ Per un approfondimento vedi A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, V&P, Milano 2005.

¹⁰ Cfr. I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La nuova Italia, Firenze 1951; I. Picco, *La Scuola nella esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice*, «Rivista scuola ticinese», https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese.

¹¹ Per un approfondimento vedi A.M. Colaci, *Bisogna fare i maestri. L'educazione del popolo da Giuseppe Lombardo Radice ai nostri giorni*, Milella, Lecce 2018.

¹² I. Picco, allieva di Lombardo Radice, ha riorganizzato l'archivio del pedagogista catanese, catalogando un numero molto elevato di corrispondenza personale e di documenti, alcuni dei quali di grande rilievo. Per un approfondimento vedi I. Picco, A.M. Masi, M. Castellazzo, *Archivio Giuseppe Lombardo Radice. Catalogo*, Armando Editore, Roma 2004.

¹³ La scuola di fine '800, insomma, una scuola per nulla serena descritta anche in figure memorabili della letteratura per l'infanzia, come ad esempio Pinocchio e Lucignolo di Collodi. Lucignolo, in particolare, non voleva andare a scuola perché la scuola non era il suo mondo, perché lì avrebbe avuto solo un ruolo da emarginato e perché la scuola era solo formalmente concepita per gente come lui, ma non aveva in realtà gli strumenti necessari e non si sforzava più di tanto per accoglierla, pur nella radicata consapevolezza che l'analfabetismo alimentava anche la mancanza di condizione morale. Da qui il passo è breve, Lucignolo rifiutando l'emancipazione culturale si autocondannava a una vita di illegalità e di giusta punizione. Una scuola contraddittoria, dunque, ritenuta indispensabile per l'evoluzione individuale e collettiva di tutta la società, mirata a sconfiggere la piaga dell'analfabetismo e quindi idealizzata per chi tradizionalmente non aveva accesso all'istruzione, ma al tempo stesso negata, di fatto, alle classi meno abbienti. La scuola elementare frequentata da Lucignolo è, nei fatti, lontana anni luce dal modello di De Amicis e non ha alcuna possibilità di divenire un luogo di emancipazione e integrazione tra i vari strati sociali, penalizzata da strutture insufficienti per qualità e quantità, da personale docente improvvisato e da un quadro complessivo reso deficitario dalle necessità economiche di uno Stato in piena costruzione.

¹⁴ Cfr. V. Martorana, A. Ambrosi, M. Savarino, *Giuseppe Lombardo Radice e la scuola serena*, <http://www.dubladidattica.it/lomradice.html>. Per un approfondimento vedi G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1946.

¹⁵ Per un approfondimento vedi M. Guareschi, F. Rahola (a cura di), *Forme della città. Sociologia dell'urbanizzazione*, Agenzia X Editore, Milano 2015.

¹⁶ Cfr. M. Laeng, *Risposte*, «Riforma della scuola» (monografico Nel trentesimo della morte. Giuseppe Lombardo Radice - Studi, testimonianze, inchiesta, documenti, lettere inedite, biografia, bibliografia, ricordi fotografici), XIV, 1968, pp. 84-85.

¹⁷ Secondo il Censis, già nel 2014 solo il 16,4% dei nati tra il 1980 e il 1984 è riuscito a migliorare la propria condizione sociale, mentre un 29,5% è invece sceso sotto il livello di partenza, in un sistema ancora fortemente caratterizzato da un elevato livello di abbandoni, soprattutto tra i ragazzi provenienti dalle famiglie svantaggiate. L'abbandono scolastico tra i figli dei laureati, infatti, riguarda solo il 2,9% degli studenti, aumentando al 7,8% tra i figli dei diplomati e interessando il 28% dei ragazzi se i genitori hanno frequentato solo la scuola dell'obbligo. Fonte: www.censis.it

¹⁸ Cfr. A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 79-80. Per un approfondimento vedi anche D. Checchi, C.V. Florio, M. Leonardi, *Sessanta anni di istruzione in Italia*, «Rivista di politica economica» (Luglio-Agosto 2006), pp. 285-318.

¹⁹ Cfr. R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

Nel 1949 Tyler ha formalizzato i suoi studi sull'analisi e l'interpretazione del curriculum e il programma didattico in quattro parti principali:

1. Definizione di obiettivi di apprendimento appropriati;
2. Presentazione di esperienze di apprendimento utili;
3. Organizzazione di esperienze per massimizzare il loro effetto;
4. Valutazione del processo di revisione del progetto formativo ed individuazione delle aree poco efficaci.

²⁰ Per un approfondimento vedi A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenze strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016; D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²¹ Cfr. S. Ulivieri, *La missione sociale dell'educazione e della scuola*, «Pedagogia Oggi» *Insegnare nella società complessa*, 2, XIII (2015), pp. 13-20.

²² Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1936, p. 60.

²³ Cfr. G. Errico, *Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona*, «Rivista Scuola laD», 12 (2016), <http://rivista.scuolaiaid.it/n12-2016/carl-rogers-e-celestin-freinet>. Per un approfondimento vedi D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2007; G. Errico, *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*, Edizioni Anicia, Roma 2016.

²⁴ Una sentenza del TAR del Lazio del 10 luglio 2020 n. 07920 è intervenuta sulla composizione di una classe di 31 alunni con la presenza di diversi alunni disabili ed altri con disturbi dell'apprendimento. A tal proposito i giudici hanno affermato che "Il diritto all'educazione e all'istruzione, sancito dall'art. 12 della legge n. 104/1992, costituisce un diritto fondamentale del minore, che trova superiore riconoscimento nell'art. 38, comma 4 Costituzione e, sul piano degli obblighi internazionali dello Stato, nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con legge n. 18/2009. (...) E la qualificazione del diritto all'istruzione quale diritto fondamentale del minore rappresenta un approdo da tempo condiviso in seno alla giurisprudenza amministrativa, la quale riconosce come l'obiettivo primario resti quello della massima tutela possibile degli interessati all'istruzione e all'integrazione nella classe e nel gruppo scolastico: un diritto che assume natura individuale, ma anche sociale, dal momento che l'istruzione rappresenta uno dei fattori maggiormente incidenti sui rapporti dell'individuo e sulle sue possibilità di affermazione personale e professionale.

²⁵ Cfr. E.M. Bruni, *Pedagogia e trasformazione della persona*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2008, pp. 42-44.

²⁶ Cfr. A. Fornasari, *Pedagogia Postmoderna e Costruzione dell'Identità. Il contributo di Jean Pierre Pourtois alla ricerca empirica in educazione*, Edizioni Arti Grafiche Favia, Modugno 2013.

²⁷ Per un approfondimento vedi P.C. Rivoltella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁸ Per una riflessione sul tema vedi anche M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano ed. 1976.

²⁹ Cfr. B. De Serio, *Il "buon" lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro*, «Metis», *Lavoro liquido*, VII, 1 (2017). Per un approfondimento vedi J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1954 (Ed. originale 1899).

³⁰ Cfr. G. Cives, *Una scuola di democrazia e laicità*, «Studi sulla formazione», 1, (2013), p. 29.

Vale la pena sottolineare come Lucio Lombardo Radice, figlio del pedagogista catanese, agli inizi degli anni '50 del secolo scorso contribuì in maniera determinante alla conoscenza dell'attivismo e della pedagogia del collettivo di Makarenko, suggerendo la

lettura del *Poema pedagogico* in consapevole opposizione all'*Emilio* di Rousseau, come esaltazione di una nuova società educatrice. Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 165.

³¹ Nell'iter normativo che ha consolidato l'alternanza, un ruolo fondamentale è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104 e dalla Legge 107/2015 che rafforzano la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, al fine di facilitare l'applicazione di norme già esistenti che integrano apprendimenti formali e non formali e al fine di rilanciare le indicazioni europee in materia di istruzione e formazione, in cui l'alternanza è uno dei pilastri della strategia "Europa 2020", tradotta nel programma "Istruzione e Formazione 2020" (2009/C119/02). A decorrere dall'a.s. 2018/19 le attività di alternanza vengono ridefinite in Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, con una conseguente eliminazione della parola "lavoro", una riduzione dei carichi orario e un ridimensionamento dei fondi da assegnare alle istituzioni scolastiche nei limiti necessari allo svolgimento del numero minimo di ore.

³² Per un approfondimento vedi M. Palma (a cura di), *W. Benjamin. Esperienza e povertà*, Castelvecchi, Roma 2018.