

FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

- 2 -

Comitato Scientifico

Alessandro Mariani (*Università di Firenze, Direttore*)
Armin Bernhard (*Universität Duisburg-Essen*)
David Bridges (*University of Cambridge*)
Franco Cambi (*Università degli Studi di Firenze*)
Mauro Ceruti (*Università degli Studi di Bergamo*)
Enza Colicchi (*Università degli Studi di Messina*)
Mariagrazia Contini (*Università degli Studi di Bologna*)
Rita Fadda (*Università degli Studi di Cagliari*)
Mario Gennari (*Università degli Studi di Genova*)
Epifania Giambalvo † (*Università degli Studi di Palermo*)
Francesco Mattei (*Università degli Studi di Roma Tre*)
Luigina Mortari (*Università degli Studi di Verona*)
Mutombo Mpanya (*California Institute of Integral Studies*)
Fritz Osterwalder (*Universität Bern*)
Dominique Ottavi (*Université de Caen*)
Carla Xodo (*Università degli Studi di Padova*)

GIACOMO CIVES

Pedagogisti e educatori
tra scuola e università

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2018

Pedagogisti e educatori tra scuola e università / Giacomo Cives.
– Firenze : Firenze University Press, 2018.
(Filosofia dell'educazione ; 2)

<http://digital.casalini.it/9788864536910>

ISBN 978-88-6453-690-3 (print)

ISBN 978-88-6453-691-0 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

A. Dolfi (Presidente), M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, M. Garzaniti, M.C. Grisolia, P. Guarnieri, R. Lanfredini, A. Lenzi, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, G. Nigro, A. Perulli, M.C. Torricelli.

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

This book is printed on acid-free paper

CC 2018 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com
Printed in Italy

SOMMARIO

PREMESSA

MAESTRI E EDUCATORI DI IERI PER LA DEMOCRAZIA DELLA SCUOLA 1

1. ANNIBALE TONA, GUIDA E MAESTRO DELLA SCUOLA ITALIANA	19
2. RAFFAELE RESTA E IL SUO TENACE CAMMINO	23
3. GIOVANNI CALÒ TRA TEORIA E STORIA DELL'EDUCAZIONE	29
4. FRANCO LOMBARDI OLTRE L'IDEALISMO	37
5. LUIGI VOLPICELLI PEDAGOGISTA UMANISTICO	43
6. DINA BERTONI JOVINE E IL SUO IMPEGNO STORIOGRAFICO INNOVATIVO	49
7. REMO CANTONI TRA ANTROPOLOGIA, LETTERATURA E FILOSOFIA	53
8. MARCO OLIVETTI MAESTRO E EDUCATORE	57
9. VIRGILIO ZANGRILLI EDUCATORE SCOLASTICO E CIVILE	61
10. GIACOMO SANTUCCI MONTESSORIANO INDIMENTICABILE	65
11. GIUSTINO BROCCOLINI ATTENTO MONTESSORIANO	69
12. ANGELO BROCCOLI E L'“AMBIVALENZA” DELLA PEDAGOGIA	71
13. TINA TOMASI E LA SUA INSTANCABILE RICERCA	79
14. ANTONIO SANTONI RUGIU: AMICIZIA E BATTAGLIE COMUNI	83
15. REMO FORNACA PEDAGOGISTA GENTILUOMO	87

APPENDICE

**UNA VITA TRA SCUOLA E PEDAGOGIA. INTERVISTA A
GIACOMO CIVES (TENUTA A FIRENZE E A ROMA NELLA
PRIMAVERA 2008)**

a cura di Alessandro Mariani

93

PREMESSA

Maestri e educatori di ieri per la democrazia della scuola

Oggi la pedagogia è in crisi. All'educare si è sostituito l'istruire, a una riflessione e progettazione generale, aperta sull'ampio orizzonte della cultura, dell'arte, della filosofia, del sociale, si è sostituita una specializzazione parcellizzata, senza più impegno per una visione d'insieme. Ma, come ha ben osservato Chiosso (Chiosso, 2015, p. 233), "chi è coinvolto nella definizione di singole tematiche, specie se minute, rischia di restare lontano e indifferente dalla loro sistemazione entro quadri sintetici".

E ancora: "Con la frammentazione specialistica il bagaglio formativo del pedagogo si svuotò degli apporti più storicamente significativi e anche più solidi (per esempio il contatto con 'i grandi classici' o quelle che si possono definire 'le antinomie della ragione pedagogica') e si riempì di strumenti funzionali della messa a punto di pratiche empiriche e sperimentali".

Qui dunque "l'indebolimento della pedagogia come soggetto pubblico e la sua possibile disarticolazione nei territori spesso coincidenti con il 'saper fare'" (p. 234).

Così accade che "se l'uomo è una sorta di creatura del dr. Frankenstein, la scuola anziché porsi troppi 'perché' è spinta a operare nell'orizzonte del 'come' fare. Le finalità 'etico-culturali' sono sovrastate dal perfezionamento (certamente meritorio, beninteso) dei metodi" (p. 255).

In questo modo il ruolo del pedagogo è sostituito da quello dello psicologo, del tecnico della comunicazione, dell'esperto di tecnologie digitali, e si perde con la visione d'insieme il progetto di un uomo nuovo e una nuova società (si confronti al riguardo l'insistenza invece di Maria Montessori), l'approfondimento insieme, notava di recente Franco Cambi, della stessa logica, epistemologia, specificità, delle discipline insegnate.

Non migliore il quadro per la storia della pedagogia odierna. Anche qui si abbandona l'impegno per una visione complessiva, animatrice insieme di un impegno per la costruzione di una cultura e una società più solidali ed aperte, orientate a valori di libertà e di giustizia.

Come ha con acutezza osservato Luciana Bellatalla (Bellatalla, 2016, p. 63), anche per la storia della pedagogia "non possiamo negare [...] che da qualche anno a questa parte la componente dell'impegno 'totale' del ricercatore e lo sforzo di coniugare passato, presente e futuro è andata

perdendosi: il quadro di oggi rimanda ad un livello di erudizione più che di vera e propria storiografia, mentre il mosaico dell'universo educativo va dettagliandosi e specializzandosi, non sempre riuscendo a realizzare quell'armonia inter- o almeno multi-disciplinare che sarebbe auspicabile. Insomma tendenza all'archivismo fine a se stesso, all'erudizione e all'iper-specializzazione, i tre pericoli incombenti sulla nostra disciplina".

Anche qui è caduto il volar alto, lo studio e l'attualizzazione dei classici (sulla cui difesa cfr. Cives, Genovesi, Russo, a cura di, 1999).

Alla ricostruzione complessiva e animata del passato, alla partecipazione culturale e civile, alla ricerca di un quadro complessivo del sapere e di una motivazione etico-sociale, di un senso d'insieme degli accadimenti, sostenitore discreto del programma per il domani, si è sostituita una ricerca parcellizzata, particolare e fine a se stessa, in funzione piuttosto della costruzione delle carriere universitarie che di quella di panorami complessivi d'insieme interpretativi della realtà, diretti, sia pur sempre con misura, a una inserzione costruttiva e emancipatrice della complessiva realtà.

Ben diversa era la situazione nella seconda metà del secolo scorso. I pedagogisti e gli storici della pedagogia, affiancati dai filosofi, dagli storici generali, dai politici democratici, dagli stessi specialisti delle emergenti scienze umane, orientate allora a un impegnativo progetto di liberazione dell'uomo e non chiusi in ristrette sofisticate tecnologie fine a se stesse, da Freud a Adler, da Fromm a Erikson, da Frankl a Rogers, erano coinvolti nella costruzione di una educazione nuova e democratica, in una realtà statuale e sociale nuova.

La motivazione forte era la ricostruzione innovatrice, dopo la tragica esperienza della dittatura, anzi delle dittature, e della sconfitta nella avventurosa guerra imperialistica e di sopraffazione. Era il desiderio di ricostruire su basi ben più avanzate del passato una democrazia intesa non solo nel senso strumentale di buon governo, ma soprattutto nel suo elevato *ethos* morale e civile, come già aveva sostenuto Dewey (cfr. Cives, 2010), di animare e sostenere la ricerca, il dibattito, la progettazione, la creazione di realizzazioni nuove.

Così fu varata sul piano politico l'esemplare e coraggiosa Costituzione, cui seguì la sua faticosa e non ancora compiuta attuazione, e sul piano educativo la promozione del rinnovamento della scuola, non senza grandi e spossanti resistenze.

Ma con l'azione promotrice soprattutto delle forze laiche e di sinistra e nella mediazione realizzatrice con quelle cattoliche, soprattutto negli anni del centro-sinistra, si poterono realizzare le più importanti riforme scolastiche orientate in un orizzonte democratico, dalla scuola media unica alla scuola materna statale, dagli organi collegiali alla formazione universitaria dei maestri e degli educatori dell'infanzia, dall'apertura all'Università agli allievi di tutte le scuole secondarie all'avvio della scuola a pieno tempo e la realizzazione della "scuola dei moduli", poi colpevolmente stroncate.

Un grande slancio, un grande fervore animò quegli anni, e se ne sente in molti di noi un forte rimpianto. Poi hanno inciso negativamente gli

anni a guida berlusconiana, il tramonto delle ideologie, la crisi economica non solo italiana ma mondiale, le valenze negative della globalizzazione. Così è subentrata l'atmosfera grigia, quando non anche cupa, degli anni vicini, lo scadimento della vita politica e insieme della scuola, con connessa eclissi come abbiam detto delle nostre discipline.

Per reagire a questo calo di interesse, di speranza e partecipazione è utile allora guardare alle vicende culturali, politiche e educative e alle figure più rappresentative di quegli anni, per quanto riguarda la scuola, ai suoi promotori più significativi, ai suoi "Maestri, pedagogisti e educatori" più impegnati, nella speranza che possano riaccendere col loro esempio un fervore allora così alto e ora così assopito.

E quelle figure come accennavamo erano espresse soprattutto in ambito laico e di sinistra, impegnate però nel dialogo e nel confronto dialettico con un variegato mondo cattolico, ove pur non mancavano personaggi aspiranti anche loro a una positiva trasformazione e al rinnovamento. Emblematica, per tutti, la figura di don Milani, non a caso posta da me e dai miei allievi e collaboratori al termine e all'apice di una rassegna di personaggi impegnati nel cammino "verso una scuola di tutti" (Cives, D'Arcangeli, Pesci, Trabalzini, 2014). Senza dimenticare le altre varie figure di "cattolici del dissenso", impegnati nella lotta per la promozione educativa e civile, come padre Balducci e don Zeno.

Queste personalità di pedagogisti, storici della pedagogia, educatori innovatori in primo luogo provenivano dall'Università. Basti pensare al ruolo centrale della cosiddetta "scuola di Firenze" (cfr. Cambi, 1982 e per i miei rapporti con questa Cives, 2016), con forte richiamo a Ernesto Codignola, a Borghi, alla Tomasi, a Santoni Rugiu, poi a Cambi, Trisciuzzi, Carmen Betti e altri cui furono vicini vari altri pedagogisti come De Bartolomeis, Laporta, Visalberghi, Capitini, Bertin.

Poi è giusto ricordare tra i marxisti Dina Bertoni Jovine, Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice (prestato dalla matematica alla pedagogia) e in posizioni *sui generis* Angelo Broccoli. Tra i cattolici e "personalisti" autorevoli del periodo con cui si ebbe un vivace dialettico confronto si possono ricordare, tra gli altri, Agosti, Agazzi, Flores D'Arcais, Catalfamo, Santomauro, poi Pazzaglia, Chiosso. E fra i salesiani, particolarmente disponibili a un libero dialogo e una libera ricerca, almeno Braido.

Però la ricerca e elaborazione pedagogica non si espresse solo nell'Università, ma si svolse con molta vivacità anche nella scuola. Del resto va ricordato che a quel tempo era normale (e a mio parere molto salutare) che i professori universitari avessero fatto le loro prime esperienze educative come insegnanti. Soprattutto nelle secondarie, ma in qualche caso, con sbocco pedagogico, anche nella scuola elementare. Così vari pedagogisti universitari sono stati prima maestri. Del resto come vi erano in campo confessionale i "maestri sperimentatori" di Pietralba, con forte slancio ri-

formatore e impegno civile collegandosi specie con la “scuola di Firenze”, operavano i maestri (o direttori) e professori del Movimento di Cooperazione Educativa e dei CEMEA, in cui erano particolarmente impegnati, tra gli altri, rispettivamente Lodi, Ciari, Pettini e Trentanove.

Ma molti erano anche i maestri, professori di scuole secondarie, dirigenti scolastici impegnati per la riforma della scuola nelle organizzazioni degli insegnanti. Basterà ricordare ad esempio per il sindacato della scuola media le figure di due professori, poi passati all'Università: tra i laici Antonio Santoni Rugiu, vicepresidente del sindacato, che fu membro di rilievo della Commissione d'indagine del 1962-63, tra i cattolici Luciano Corradini, per più anni membro del Consiglio superiore della pubblica istruzione, che poi più tardi diverrà anche sottosegretario alla Pubblica Istruzione.

Quanto al sindacalismo magistrale, è bene ricordare che l'associazionismo dei maestri ha scritto pagine importanti. Anche se non certo all'altezza dei contributi culturali della FNISM, nel passato il sindacato magistrale laico e democratico, allora maggioritario, Unione Magistrale Nazionale, presieduto da Credaro, diede pur con le sue tormentate vicende interne un contributo importante allo sviluppo della scuola popolare, specie maturando la realizzazione dell'avocazione della scuola elementare allo Stato del 1911. Ha osservato a ragione Furio Pesci (Pesci, 2015, p. 279) che “sulla scia di ricerche condotte da figure come Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi, gli storici della scuola si sono presto accorti della necessità di ricerche accurate sulla letteratura magistrale e sull'attività concreta di maestre e maestri che si assunsero il compito di organizzare a livello locale e nazionale quella che concepivano non senza un po' di retorica mista ad un certo spirito utopistico come una vera e propria ‘classe sociale’”.

Quanto agli anni successivi alla seconda guerra mondiale, erede in qualche modo dell'Unione, con la stessa prospettiva laica e democratica si è sviluppato il sindacato, questa volta di minoranza, SNASE (Sindacato Nazionale Autonomo Scuola Elementare), che ha sostenuto programmi riformatori della scuola. Presso di questo mi onoro di aver proposto di costituire e di aver diretto l'Ufficio Studi Nazionale, impegnato in attività di studio e di proposta per il rinnovamento educativo. Così nacquero i fortunati “Giovedì del maestro”, con relazioni (seguite da dibattito) di autorevoli protagonisti della cultura pedagogica italiana. Tra questi Volpicelli, Valitutti, Visalberghi, Bertoni Jovine, Isnardi, Santoni Rugiu (cfr. SNASE, a cura di, 1965). Lo SNASE si impegnò con forza a favore della scuola integrata e a pieno tempo, alla cui realizzazione e al cui sviluppo dedicò a Roma due importanti convegni nazionali nel 1966 e nel 1972 (cfr. Cives, 1974).

Molti maestri e direttori didattici (vari dei quali in seguito passati all'Università) furono poi ben presenti con studi, articoli, saggi, resoconti di esperienze nella stampa magistrale e pedagogica. Penso agli storici “I Diritti della Scuola” che in età giolittiana erano stati legati in un rapporto forte con l'Unione, e nel dopoguerra, pur con una minore combattività

ma sempre con la guida carismatica e indimenticabile di Annibale Tona, maestro di indipendenza e libertà, ebbero un buon rapporto di vicinanza con la SNASE, il sindacato che si richiamava idealmente all'UNM. Non è un caso comunque che nel 1952 "I Diritti" pubblicassero nelle loro edizioni una ricostruzione storica delle vicende dell'UNM, a loro idealmente vicina (cfr. Cremaschi, 1952). E poi penso, con la loro carica didattica socializzatrice, a "Cooperazione educativa", organo del MCE, che proponeva le esperienze di maestri e professori innovatori.

"Scuola e Città" era legata alla già ricordata "scuola di Firenze", ma accoglieva anche contributi di maestri e professori impegnati sul fronte della riforma. Forse più spazio alla diretta voce di uomini di scuola riservava la marxista "Riforma della scuola", mentre maestri e professori con le loro dirette esperienze e riflessioni erano ben presenti in "Vita dell'Infanzia", organo dell'ONM, che più che a specifiche riforme puntava a tener alto il grande modello educativo di Maria Montessori, di promozione delle infinite potenzialità del bambino, della pratica della libertà, dell'educazione alla pace. È interessante ricordare che nell'ultimo periodo del Novecento, di particolare validità, la rivista montessoriana è stata guidata dal direttore didattico Augusto Scocchera (su di lui cfr. Cives, 2004), vicepresidente dell'ONM, importante studioso della Montessori, in precedenza promotore e direttore della piccola ma significativa rivista "Il maestro oggi", coraggiosa e controcorrente, democratica e culturalmente impegnata, espressione appunto dei maestri ma che si avvale di autorevoli e incoraggianti collaborazioni. Sono molto lieto di aver preso parte attiva alla pubblicazione di questo periodico, cui poi altri due analoghi seguirono ("Scuola primaria" e "Educazione e scuola") ma con minor successo.

Gli scritti su queste varie riviste erano occasione di vivaci dibattiti e confronti, specie con giornali e riviste cattoliche come "Scuola italiana moderna" e "Pedagogia e vita". Confronti e dibattiti appunto salutari, anzi purtroppo troppo poco frequenti, perché nel dialogo è il sale della democrazia.

Allora Maestri, pedagogisti e educatori di ieri tra Università e scuola. Ma anche tra sindacati (e organismi associativi come l'ADESSPI e la rinata FNISM) e stampa. Una vivacità che era segno di partecipazione e di vita. E che oggi non vi sono più perché vi è torpore e disimpegno.

Come si è detto, ricordare quel periodo e quei personaggi vuole nutrire la speranza di dare un piccolo contributo alla rinascita di quello slancio, di quell'impegno. Un auspicio e forse un'illusione. Ma la speranza non deve mai spegnersi, e ognuno deve dare il suo apporto per non farla morire. Io do qui quello di riproporre quindi profili, rievocazioni o memorie di personaggi caratterizzati positivamente in quel periodo (seconda metà del Novecento), su cui ho scritto in anni diversi, e da me tutti personalmente incontrati, con rapporti soprattutto epistolari e brevi incontri (così per Calò) o di allievo e studioso coi Maestri, o di impegno e di lotte comuni o anche insieme di fraterna amicizia.

Sono pure una testimonianza esistenziale del mio lento cammino verso lo scrivere con chiarezza (cfr. Cives, 2014, specie pp. 63-77), dopo una

partenza di scrittura troppo scolastica e involuta, e non senza enfasi anche qui testimoniata.

Un cenno a questo punto sui personaggi cui si riferiscono questi scritti, con qualche eventuale notizia sui modi in cui è avvenuto con loro il mio incontro, e in vari casi l'assiduo e affettuoso sodalizio. Non a caso la prima rievocazione è dedicata a Annibale Tona (1876-1964), già maestro, storico direttore de "I Diritti della Scuola", su cui felicemente Luigi Volpicelli, promotore della sottoscrizione per una medaglia d'oro a lui dedicata, consegnatagli poco prima della morte, volle fare iscrivere le parole "Maestro e Guida della scuola italiana". Quale segretario di quella iniziativa, vidi come fossero numerose e pronte le sottoscrizioni per quella medaglia, constatando come rimanessero vivi l'affetto e la gratitudine per lui di uomini di scuola di quegli e di anni meno vicini.

Collaborando a "I Diritti" ebbi modo di incontrarlo molte volte e di ammirarne la dirittura, l'onestà, l'amore operoso per la scuola e in particolare, oltre che, e in primo luogo, per i suoi alunni, e tanto più per quelli più umili e emarginati, per i suoi lettori insegnanti e dirigenti, costantemente difesi e incoraggiati alla loro tanto importante quanto sottovalutata attività e, quando non si parlava ancora di aggiornamento, all'assiduità dello studio. Non a caso un libro edito nel 1947 da "I Diritti", redatto da Pasquale Soccio, si intitolava proprio *Il maestro studioso*: ed era una guida a perfezionare la propria preparazione.

Giovanni Calò, che aveva a lungo collaborato in anni lontani ai "Diritti", scriveva poco dopo la scomparsa di Tona nella rivista sul suo storico direttore (Calò, 1964, p. 7): "Così per decenni e decenni, i 'Diritti della Scuola' furono una fucina e una bandiera; una fucina il cui fuoco e il cui lavoro Tona tenne sempre vivi con inesausta alacrità, una bandiera che egli tenne sempre alta e agitò sempre più forte quando urgeva l'appello alle forze vive della scuola e più ne erano in pericolo i vitali interessi". Anche nei tempi più difficili, "non fu mai ripudio e rinuncia al desiderio del bene, mai violazione dell'onestà dei propositi e degli ideali e dell'amor della scuola conservati invitti nell'anima".

Fu proprio Tona a sollecitarmi a scrivere per la rivista i profili di due studiosi che qui compaiono come i miei due scritti successivi, e coi quali già in età giolittiana aveva felicemente collaborato: Raffaele Resta (1876-1961) e appunto Giovanni Calò (1882-1970). Che guarda caso della loro generazione (e Tona non era stato mai idealista) forse solo loro due, secondo Chiosso, "tra gli studiosi di maggior peso [...] potevano dirsi non gentiliani" (Chiosso, 2015, p. 10).

Ancora nonostante gli anni dopo il 1945 in piena attività di ricerca e

produzione, Raffaele Resta, troppo a lungo dimenticato (ma cfr. ora Spina, 2013) nel corso della sua vita molto operosa con forte notazione filosofica (pur senza mai negare l'autonomia della pedagogia) ha sviluppato, come è stato definito, il suo originale "realismo spiritualistico".

Questa sua teorizzazione, pur prendendo le mosse dal positivismo del tempo, rimanendo legata a interessi di psicologia sociale e collettiva e di sociologia, nel netto rifiuto sia dell'evoluzionismo positivista che dell'idealismo, si è aperto con personali e complesse posizioni speculative a una prospettiva finalistica, senza preclusioni per l'Assoluto e la Provvidenza di Dio. Nella appassionata ricerca e costruzione di ampie e articolate posizioni teoretiche ricche di neologismi e invenzioni, vi è forse anche il sapore della generosità costruttiva dell'autodidatta, che in parte fu Resta, conquistando con faticosa perseveranza, mentre lavorava presso una bottega di legatoria, la qualifica di maestro, punto di partenza per la successiva libera docenza e poi vittoria a cattedre universitarie. E in tale qualità di insegnante divenne vicepresidente dell'Unione Magistrale Nazionale, testimonianza di quel positivo legame tra associazionismo degli insegnanti e Università a cui abbiamo accennato. Lo vedremo continuato pure nelle nuove generazioni anche dopo la Liberazione, ed è per questo che questa esperienza va sottolineata.

Entrato in corrispondenza con Resta in occasione del mio articolo a lui relativo dei "Diritti", l'incontrai poi varie volte, nelle sue scappate da Genova ove risiedeva e aveva insegnato a Roma in un suo appartamento a me vicino presso piazza Bologna. Fu sempre particolarmente gentile e incoraggiante, esortandomi a raccogliere in un volume le puntate delle mie "Letture del maestro", rassegna di testi non solo di pedagogia che stavo pubblicando sui "Diritti". Quella raccolta di scritti (apparsi tra gli altri sui "Diritti", ma anche altrove) può realizzarsi solo qui ora, non all'inizio ma a compimento della mia storia personale.

Pure di "realismo spiritualistico" si è parlato per Giovanni Calò, allievo di De Sarlo, che nella traccia dell'interesse herbartiano per la psicologia e la morale e delle suggestioni neo-kantiane, unì interessi empirici ad esempio per l'educazione degli anormali a impegno teoretico, dove lui pure aprì il suo pensiero a Dio, Soggetto Assoluto, in un auspicato raccordo di umanesimo liberale, umanesimo cristiano e storia della pedagogia. Tutto questo in una straordinaria, ricca operosità.

Il suo grande livello culturale, congiunto alla sua capacità politica di mediazione, maturata evidentemente anche nella sua partecipazione come sottosegretario di Stato al primo governo Facta, gli permise di mantenere posizioni autorevoli e di prestigio dall'età giolittiana a quella dell'egemonia democristiana, conservando sempre col suo grande equilibrio la sua autonomia teoretica e ideale. Insomma senza divenir mai fascista, e i fascisti in realtà l'avevano in parte emarginato, o appunto democristiano (cfr. Chiosso, 2015, pp. 31-33). Il che non impedì a Gonella di affidargli l'incarico di sovrintendere alla stesura "della riforma da lui proposta". Anche se rimasta poi senza alcuna attuazione (p. 32).

Con Calò ebbi corrispondenza con varie lettere in occasione della stesura dell'articolo su di lui e della organizzazione della cerimonia, già ricordata, del conferimento della medaglia d'oro a Tona. Occasione in cui l'incontrai di persona. Ma già l'avevo incontrato quale benevolo presidente della commissione d'esame per la mia libera docenza.

Ricordo come di Calò mi dicesse un giorno Resta: più e meglio che pedagogista, Calò è un valoroso storico della pedagogia. Del resto non a caso Gentile aveva posto Calò a dirigere la sezione di storia della pedagogia alla Treccani.

Sui suoi rilevanti scritti di storico mi sono trovato particolarmente d'accordo quando alcuni anni or sono mi soffermai in particolare, in vista di una relazione che dovevo svolgere su Raffaele Lambruschini, sul lungo saggio dedicatogli da Calò, poi raccolto nella densa *Pedagogia del Risorgimento* (Calò, 1965). Rimasi colpito dalla scrupolosità, ricchezza e acutezza di informazioni e interpretazioni e avvertii la stoffa dello storico di razza, che aveva fatto della ricerca un impegno alto della sua vita e della sua operosità.

I due testi che seguono sono relativi a due studiosi che mi sono stati Maestri al Magistero di Roma, con la cui guida ho studiato e coi quali poi per diversi anni ho collaborato: Franco Lombardi (1906-1989) e Luigi Volpicelli (1900-1983).

Con Lombardi mi laureai nel 1953 con una tesi sull'irrazionale nella filosofia moderna, la cui ricerca fu per me molto formativa e mi segnò con la sua problematica per tutta la vita. Di lui mi sono occupato in parecchie occasioni, particolarmente in rapporto al suo volume *Senso della pedagogia* (Lombardi, 1948), nato da lui, filosofo, da un corso universitario di pedagogia. Era un intreccio originale e ben riuscito di riflessione filosofica, caratterizzazione socio-culturale e libera osservazione empirica. Con lui respirai al Magistero l'aria libera, dopo tante ingestioni attualistiche, di una filosofia nuova, in particolare quella della Sinistra hegeliana, specie di Feuerbach e di Kirkegaard, una considerazione non provinciale della realtà e della cultura del mondo.

Contro le enfasi idealistiche ecco, ora, con lui e col suo insegnamento appassionato e sanguigno, un nuovo realismo, l'attenzione per un mondo concreto di uomini, coi loro problemi reali e non retorici. Con lui si iniziò il mio incontro con Dewey, il maggior pedagogista democratico del Novecento, al cui costante studio ammirato e assiduo mi dedicai poi per tutti gli anni successivi.

Ho una gran gratitudine per il suo insegnamento, del quale come tanti colleghi di studio rimasi allora veramente entusiasta.

Non da ultimo sono molto riconoscente alla sua memoria per avermi chiamato a collaborare con l'Università, col compito sì modesto di "incaricato di esercitazioni", ma primo avvio a una lunga attività e ascesa nei

gradi accademici, fino a quello (ahi quanta immodestia) della nomina ultima di “emerito”, conferitami nel 2008, già modesto maestro delle degradate borgate romane.

Quanto a Volpicelli, che si è voluto collegare all’indirizzo della “pedagogia della cultura”, vorrei ricordare appunto il senso vivo della cultura e della vita con cui considerò i problemi educativi, rompendo gli schematismi e formalismi tradizionali. Così valorizzò la radio, il cinema, lo sport (“antisportivo”), il teatro nella pratica dell’educazione e introdusse in questa un marcato senso di umanità e autenticità. Umanità che ha caratterizzato fortemente la sua forte personalità con grande fiducia e rispetto per le personalità altrui, in particolare di quella così ricca di potenzialità del bambino da valorizzare e incoraggiare.

Contraddistinto da fiducia e disponibilità per gli altri, ricordo che Tona mi diceva come quando il regime lo volle vice-direttore de “I Diritti”, sospettati per il loro passato di perduranti nostalgie liberali, si comportò sempre con spirito di grande signorilità e tolleranza e non di controllare rifiutando sempre settarismo e fiscalismo. In particolare non dimentico (una curiosità) come Tona ricordasse che al titolo della rivista “I Diritti della Scuola” fu aggiunto il sottotitolo “I diritti della scuola sono i suoi doveri”. Un pedaggio per non essere eliminati.

La sua grande sensibilità umana si rivelava, osservavo una volta con Laeng, nel capire rapidamente le personalità altrui, per valorizzarne le possibilità positive. Tra i suoi molti interessi non ultimo vi era quello per la storia della pedagogia, dove si era occupato con successo tra l’altro della storia della scuola sovietica, di quella primaria e materna del comune di Roma, della pedagogia della Controriforma (Volpicelli, 1950, 1963, 1977, 1960). E che dire delle sue insostituibili analisi di *Pinocchio*?

Segue il testo su Dina Bertoni Jovine (1898-1970), già stata maestra e direttrice didattica anche all’estero. Le sue importanti ricostruzioni della storia della scuola e della relativa pedagogia nell’Italia moderna e contemporanea hanno i meriti insostituibili della visione complessa e del confronto delle teorie e delle realizzazioni educative, in bene e in male, con le concrete esigenze della società, coi bisogni, colla reale condizione dei bambini, delle donne, dei lavoratori, così spesso dimenticati e mortificati.

Portava qui la sua concreta sensibilità e partecipazione politica di militante e dirigente marxista, accompagnata in lei da una grande disponibilità umana e personale, come ho potuto constatare in tanti incontri e rapporti di collaborazione, in relazione a dibattiti, conferenze, preparazione e compilazione di recensioni e articoli per il giornale “Paese-sera”, specie sezione “Libri”.

Si dibatte da tempo la questione se la cura della storiografia pedagogica sia di competenza piuttosto degli storici *tout-court* che dei pedagogisti storici. Ora pur riconoscendo in generale la superiorità di metodo dei

primi, credo che la sensibilità per i problemi dell'educare, vissuta molto spesso innanzitutto nella scuola, dei secondi, congiunta in molti casi a un elevato impegno vissuto di partecipazione etico-civile, renda insostituibile l'apporto che questi ultimi possono recare e spesso hanno recato. Com'è il caso esemplare di Dina Bertoni Jovine la cui introduzione storica ai problemi della scuola italiana è stata davvero fondamentale e insostituibile. Credo comunque che al di là di sterili primati l'apporto degli storici-storici e degli storici provenienti dalla scuola e dalla pedagogia sia complementare, recando gli uni e gli altri in genere una specifica sensibilità e competenza, che serva ad approfondire e rendere più ricca la ricostruzione delle vicende e dei problemi dell'educare meglio padroneggiati dai primi nelle loro fonti e documentazioni.

Le mie due rievocazioni successive riguardano due figure non di pedagogisti ma di filosofi: Remo Cantoni (1914-1978) e Marco Olivetti (1943-2006).

Il primo apparteneva a quella corrente di "razionalità critica" banfiana, che non è stata priva di influssi sulla mia maturazione (cfr. Cives, 1994, pp. 131-155, pp. 176-178). Del resto era ben presente in questa l'attenzione per i problemi della teoria dell'educazione.

Basti pensare per Antonio Banfi tra varie sue opere ai suoi rilevanti testi su *Pestalozzi* (Banfi, 1929) e su *L'uomo copernicano* (Banfi, 1950). E per uno studioso banfiano interamente impegnato nella pedagogia a Giuseppe Maria Bertin, assiduamente dedito col suo problematismo alla costruzione di una aperta e mediatrice, attenta alla pluralità ma insieme organica filosofia dell'*Educazione alla ragione* (cfr. Bertin, 1968; Cives, 1994, pp. 131-155), impegnato appunto con continuità nella dimensione purtroppo oggi declinante filosofica della pedagogia. Anche se di non minore interesse erano le sue indagini su temi particolari di storia della cultura, come Nietzsche e la "morte di Dio".

Cantoni ha insegnato anche se per breve tempo alla Facoltà di Magistero di Roma, e così ho avuto modo in quella sede di incontrarlo più volte e discutere con lui.

Fuori da etichette e classificazioni restrittive, Cantoni nelle sue ricerche si muoveva con viva disponibilità problematica nelle dimensioni più varie della cultura, cogliendo imprevisi collegamenti tra antropologia (Cassirer, Levy-Bruhl...), fenomenologia della vita quotidiana, letteratura (come il caso di Dostojevskij), filosofia (Pascal, Erasmo, Kierkegaard, Hartmann...).

In questo variegato orizzonte, che si può dire appunto sostanzialmente di storia della cultura, Cantoni ha sostenuto la continuità tollerante (un tema quanto mai attuale) pensiero pre-logico e pensiero anche più sofisticato.

Allora per Cantoni continuità tra primitivo e uomo civilizzato, tra mito e scempi come indagine. Dimensioni entrambe necessarie e che si

potenziano in modo reciproco. Qui dunque una bella lezione appunto di disponibilità alla ricerca senza preclusioni.

Su di lui Abbagnano (cfr. Maiorca, p. 86) ha osservato: “[...] Nella direzione della ricerca della verità e della difesa della libertà individuale, Cantoni si schiera a mio modo di vedere contro i pregiudizi razziali, contro la società chiusa, contro lo spirito tribale, contro le ideologie settarie e contro i miti – questi sì degenerativi – del nazionalismo, del colonialismo e dell’imperialismo”.

Debbo dire che questa impostazione diciamo “democratica” di Cantoni ha positivamente influenzato in me in particolare la dimensione di quella che ho chiamato “mediazione pedagogica”, come apertura della riflessione sull’educazione antigerarchica legata alle molteplici dimensioni della filosofia, della prassi, della letteratura, dell’arte, della storia, della vita sociale, con la perdita forse di precise e sicure qualificazioni epistemologiche, ma con l’arricchimento di molte dimensioni esistenziali e civili positivamente interagenti tra loro.

Con Marco Olivetti, filosofo della religione, mi sono trovato a insegnare alle Università di Chieti, Bari e infine più a lungo alla “Sapienza” di Roma, esperienze in cui è maturata una profonda amicizia, nutrita di grande stima reciproca. Apprezzò e incoraggiò a Roma, divenuto presidente della prima Facoltà di Filosofia, gli insegnamenti pedagogici, e fu un grande e ineguagliabile educatore, non solo rispetto ai suoi allievi ma anche ai colleghi, cui diede l’esempio di una grande disponibilità, capacità di ascolto, attenzione forse anche con eccessiva modestia, tale che talvolta non faceva avvertire nei meno sensibili le sue straordinarie qualità umane e scientifiche.

Io riconobbi in lui la personalità più alta e esemplare per umanità, dirittura e scrupolo scientifico incontrata all’Università di Roma, e non solo in quella. È così che continuo a sentire la drammaticità della sua morte, improvvisa e precoce.

Le pagine che seguono riguardano in primo luogo Virgilio Zangrilli (1925-1970), direttore didattico, collaboratore della “scuola di Firenze”, di Capitini e di don Milani, educatore di straordinaria moralità laica, che nel generale conformismo della scuola e della società seppe esprimere, non senza pedaggio, il suo “dissenso” morale, civile e educativo.

Di lui, della sua pedagogia ho scritto introducendo parte dei suoi scritti, non numerosi ma comprendenti tra l’altro un importante saggio su Capitini da me raccolti nel 1973 col titolo *Pedagogia del dissenso* (Zangrilli, 1973). Dove ho notato tra l’altro (Cives, 1973, pp. XI-XII): “Modestia e saggezza radicate nelle origini tra povera gente e nella sua frequentazione; carattere etico di ciascuna azione intrapresa, fosse anche il semplice stilare una recensione; comprensione sorridente e benevola degli altri (un

sorriso questo che era pure quello di Capitini senza per questo derogare d'un pollice dalla propria testimonianza, costi quel che costi, di coerente anticonformismo; antiretorica e primato dell'operare concreto di fronte al quale lo scrivere, il teorizzare, sia pur inevitabile, di quanto meno dialettica e possibile artificiosità e inautenticità, tutti questi sono stati caratteri distintivi della personalità di eccezione di Virgilio Zangrilli".

Del fraterno amico Virgilio incontrato tante volte, oltre che per le occasioni della collaborazione a Formia con le nostre famiglie in vacanza, ho sempre rilevato le sue qualità non comuni anche in occasione di numerose rievocazioni di lui e di quel libro di suoi scritti che sono stato chiamato a svolgere a Spigno (ove era nato), a Minturno, a Gaeta dagli amici del luogo orgogliosi della sua memoria. Così per non ripetermi nel breve testo qui riportato, e inviato alla vivace rivista locale "Il Golfo", mi sono limitato a riferirmi all'aspetto marginale di una sua collaborazione a "Il maestro oggi". Ma il riferimento sotteso è alla sua straordinaria figura di educatore civile discreto quanto incisivo ed esemplare, testimone di un impegno tenace e profondo quanto schivo e non esibito.

Ed eccoci al ricordo di Giacomo Santucci (1922-2001), direttore didattico, impegnato con impeto e generosità per la realizzazione della democrazia nella società civile (fu anche assessore di sinistra del Comune di Perugia) e della liberazione delle immense potenzialità del bambino all'insegna del grande insegnamento di Maria Montessori. Sulla quale ha anche scritto pagine di acuta ricostruzione pedagogica e storica. E, oltre che a "Vita dell'Infanzia", ha preso parte attiva, scrivendo saggi e articoli penetranti e appassionanti, a varie riviste, tra cui specialmente quelle magistrali dirette da Augusto Schocchera, nelle quali pur io ero fortemente impegnato.

Ma soprattutto era inesauribile promotore di iniziative educative, organizzando esperienze di ricerca e aggiornamento dei maestri. Ma non era stato neppure distaccato dalla promozione della ricerca della pedagogia all'Università, orientata particolarmente alla sperimentazione e all'esperienza. Aldo Capitini, cui era profondamente legato, l'aveva voluto come è ricordato qui nel testo accanto a sé all'Università perugina per più anni come assistente di fatto, pur non essendo laureato.

Accanto a lui, sollecitato dal suo slancio inesauribile, dalla sua indole vulcanica, a lui unito da profonda amicizia, ho partecipato a tanti incontri, iniziative, convegni, svolti da istituzioni e associazioni come l'Asilo italo-svizzero di Rimini e il Movimento di Cooperazione Educativa, a tanti incontri di studio e aggiornamento come già detto in diversi circoli didattici specialmente dell'Umbria, organizzati da lui e sotto la sua guida.

A Santucci, come molte volte ho ricordato, debbo il primo stimolo a scoprire l'inesauribile lezione della Montessori, di cui via via sono poi divenuto sempre più assiduo ammiratore e studioso. Quella Montessori che ebbe al primo posto dei suoi Maestri. A lei uniti dalla fedeltà e appunto dalla mai cessata ammirazione, come qui è pure fatto presente nel testo, erano quelli incontrati direttamente in carne ed ossa, vale a dire Luigi Volpicelli, Salvatore Valitutti (per lungo tempo vicepresidente dell'Opera

Nazionale Montessori) e Aldo Capitini. Una bella scuola da cui Santucci ha ricavato una spinta per elevare l'educare.

È qui poi raccolto il ricordo del caro amico, legato da tanti studi comuni, Giustino Broccolini (1926-1993), altro fedele della Montessori, alla quale ha dedicato apprezzati volumi, accanto a monografie su importanti pedagogisti del nostro tempo da Cousinet a Suchodolski (più agili), a Hessen (più impegnativa). Ricordo che una volta a casa sua mi mostrò i suoi testi montessoriani. Mi colpirono per la meticolosità di sottolineature, schede, *post-it* incollati di rinvii ad altri luoghi e volumi. Testimonianza di uno studio meticoloso e approfondito, da cui derivarono poi scritti così puntuali. Con le sue forze, con la sua costanza, con il suo ingegno Giustino ha percorso in sostanza la mia stessa strada dalla scuola all'Università. È stato maestro, direttore, ispettore centrale, professore universitario (associato) presso l'Università di Perugia. L'insegnamento accademico era il giusto compimento di un'attività di ricerca costante e puntigliosa, diretta piuttosto che alla partecipazione per le battaglie per la riforma scolastica (in cui erano stati in prima fila Zangrilli e Santucci) all'orientamento critico sulla pedagogia del nostro tempo e alla ricostruzione del grande modello scientifico-utopico proposto dalla "Dottoressa" per la costruzione del "Bambino Nuovo", quale padre dell'"Uomo Nuovo".

I tre autori a cui subito dopo mi riferisco sono Angelo Broccoli (1933-1987), Tina Tomasi (1912-1990), Antonio Santoni Rugiu (1921-2011). Tutti e tre professori universitari di storia della pedagogia, sono da collegare (Broccoli a suo modo) alla "scuola di Firenze" e al suo organo principale già ricordato "Scuola e Città", di cui il primo è stato condirettore, la seconda (che insegnava all'Università di Firenze) collaboratrice, il terzo direttore. Broccoli e Santoni Rugiu sono stati miei carissimi amici, e in tante occasioni vicini nella lotta combattuta insieme per il rinnovamento democratico della scuola.

Broccoli in particolare, con notazioni anti-deweyane, ha recato un originale contributo all'elaborazione delle teorie marxiste generali e dell'educazione. Con risonanza anche fuori d'Italia, e con una carica notevole di *vis* speculativa, merito riconosciutogli in campi anche molto lontani dalle sue posizioni, ha approfondito con originalità le tematiche dell'egemonia e della creatività nella filosofia della prassi. Ha denunciato insieme l'uso deteriormente ideologico e mistificatorio che è stato fatto per tanto tempo con la pedagogia dell'educazione e della scuola, diretto a una visione alterata della realtà e di comodo per i ceti dominanti. In questa direzione si è forse sbilanciato troppo a mio avviso in una critica negativa della intera pedagogia, trascurando di considerare e sostenere anche le possibilità positive dell'educare e della teorizzazione relativa. Ma prima di queste ricerche Broccoli si era impegnato validamente nello studio della storia della pedagogia e dell'educazione pre-unitaria nel Regno delle Due Sici-

lie, condividendo in particolare la critica di Cuoco della “rivoluzione passiva” del 1799, “importata” e non radicata nella partecipazione popolare.

Ricordo come discutevano appassionatamente di Antonio Genovese e di Pisacane, di Filangieri e di De Sanctis, di Cuoco e di Colajanni nelle stanze romane del Provveditorato e poi del Ministero della P.I. ove Broccoli era allora funzionario, mentre io ero direttore didattico e poi ispettore centrale. Mentre Tomasi e Santoni Rugiu avevano mosso i loro primi passi quali insegnanti di scuola secondaria. Ricordo di Angelo il forte calore umano e, con l’acutezza costruttiva delle analisi, il vivace slancio delle sue ricerche, condotte oltre che con penetrante originalità con passione e partecipazione.

Tina Tomasi, oltre che ad occuparsi di figure come Mazzini, Ghisleri, Gabelli e (con allievi e collaboratori) del sorgere e svilupparsi in Italia della scuola di base, della scuola secondaria, dell’Università, della Scuola Normale di Pisa (con Nella Sistoli Paoli), si è dedicata allo studio di temi particolari e in genere trascurati, come le vicende del rapporto tra educazione e massoneria e (con Giovanni Genovesi) del ruolo dell’utopia nell’educare e nella costruzione della sua prospettiva.

Condotti sempre con quella intransigenza morale e quel rigore che sono stati considerati propri della sua posizione “azionista” di partenza, sempre con straordinaria operosità, e con un chiaro orientamento laico e democratico, ha ricostruito con ottimi risultati in particolare gli sviluppi della scuola e della pedagogia in Italia “dalla dittatura alla Repubblica” e dal 1948 al 1960.

Notavo diversi anni fa (Cives, 1994, p. 204) che “l’opera della Tomasi si svolge in un rapporto dinamico tra rispetto dei fatti e ispirazione emancipativa (cfr. in tal senso Cambi, 1982, p. 135). È viva in essa l’attenzione per la tensione tra educazione e politica, tra istanze di formazione liberatrice e tendenze autoritarie e prevaricatrici del potere”.

Nella Sistoli Paoli, sua fedele allieva e collaboratrice, ha ricordato (Sistoli Paoli, 2013, p. 181) “la sua grande capacità di sollecitare e incoraggiare giovani collaboratori, ma pure allievi, insegnanti, amici, anche se con poca esperienza, a svolgere ricerche serie e di prima mano”. Nei suoi ultimi anni, ormai quasi priva della vista, ancora “riusciva a seguire più ricerche contemporaneamente: quasi ogni giorno della settimana lavorava con una persona diversa e ad uno studio diverso ed era sorprendente come tenesse perfettamente le fila di tutti lucidamente, senza incertezze”.

Insomma, era una gran ricercatrice, e una vera Maestra.

E Mario Alighiero Manacorda ha osservato (Manacorda, 1976, p. 4) che nei suoi scritti “la massa dei dati è ingente, e colpisce, accanto a questa capacità di attenzione, la qualità del giudizio, sempre partecipe e impegnato: sì che, nel proseguire o approfondire le ricerche, d’ora in poi non si potrà non tener conto di questa mole di lavoro e di questa sensibilità di giudizio”.

Va ricordato poi che Tina Tomasi ha promosso la fondazione con Giovanni Genovesi nel 1980 del Centro Italiano di Ricerca Storico-Educative (CIRSE), di cui è stata primo presidente e che cerca, sia pur a fatica, di contrastare la deriva della storiografia pedagogica, ridotta a ricerche particolari

senza prospettive complessive (quelle che erano così ben vive nell'attività della pedagogista pisana) di cui abbiamo detto all'inizio. Dal CIRSE, alla cui vita ho partecipato fin qui, ho avuto molti felici stimoli per la ricerca, da cui la mia viva riconoscenza.

Antonio Santoni Rugiu è stato molto impegnato (e io gli ero vicino) nelle battaglie per la caratterizzazione laica della scuola e la sua riforma democratica, guidate sul piano politico-parlamentare da Tristano Codignola. Ma specie nel campo della ricerca storico-educativa è stato molto operoso. Per cui è stato giudicato (Betti, Bandini, Oliviero, 2014, p. 9) "uno degli studiosi più produttivi e longevi del Novecento italiano e del primo decennio del nuovo millennio. Ha infatti operato e scritto per oltre sessant'anni, regalandoci una produzione molto vasta [...] e insieme originalissima".

A tale proposito insostituibile era l'ironia di Antonio, così rara nell'empireo pedagogico. La sua vera natura era quella di artista, da cui la grande scorrevolezza e felicità della sua scrittura, e l'ariosità dei temi considerati, oltre i tradizionali recinti della ricerca.

Cambi ha ben ricostruito (Cambi, 2014) le tappe del suo cammino. Dagli iniziali interessi pedagogici (e didattici: si pensi all'attenzione dedicata al "gioco drammatico" di Moreno), provenendo da "una posizione di origine deweyana ma irrobustita da Marx" (p. 53), Antonio ha proceduto "dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e alla storia della pedagogia", approdando all'orizzonte aperto di un'educazione non circoscritta alle aule scolastiche ma realizzato nei rapporti civili, in quelli relazionali del lavoro e della vita.

Coll'ironia appunto e il suo tono scanzonato in qualche modo all'inizio di "monello" della pedagogia (ricordo come la caricatura che egli aveva tracciato nel suo primo libro sulla storia del professore delle posizioni del neo-hegelismo e di Gentile avesse fatto inalberare chi in queste aveva creduto appassionatamente) era partito nella ricostruzione controcorrente della storia della scuola italiana. Discorso che si era fatto poi sempre oltre che approfondito più nuovo e concreto, nell'indagare la storia della formazione ma insieme la condizione di vita del maestro della scuola elementare, del professore di scuola secondaria, dell'artigiano maestro di formazione nell'ambito della sua bottega, della madre educatrice nel classico riferimento a Cornelia madre dei Gracchi.

E Marcello Trentanove nella sua testimonianza (Trentanove, 2014, p. 261) mette in rilievo appunto la "sottile ironia" con cui sapeva "sdrammatizzare le situazioni, anche le più problematiche, senza tuttavia perderne la serietà". Ma ricorda insieme la "sua intransigenza, cioè la sua costante aderenza ai principi e agli ideali che ispiravano la sua azione e, di conseguenza, il suo rifiuto di ogni compromesso. Per Antonio il nuovo era sempre pane per i suoi denti, avendo egli percorso strade innovative in ogni settore in cui aveva esercitato la propria ricerca, come risulta *ad abundantiam* nella sua poderosa *Storia sociale dell'educazione*" (cfr. Santoni Rugiu, 1979).

E siamo all'ultimo autore di questa antologia, Remo Fornaca (1925-2015). Tra tutti i pedagogisti che ho conosciuto (e con lui per anni ho collaborato e sono stato in fitto rapporto, fino a poco prima della sua scomparsa), era il più umano, gentile, buono, disponibile. Anche lui era stato impegnato con grande assiduità alla costruzione di una scuola libera da ipoteche invasive di potere, di ideologie e di religioni. Questo soprattutto attraverso analisi storiche minuziose quanto originali e comprensive, relative alla storia vicina dell'istruzione in Italia, a analisi approfondite di personaggi come Cattaneo, Croce ministro della P.I., e soprattutto Maria Montessori, pedagogista innovatrice dalle molte dimensioni da me e da lui amata insieme con continuità, su cui Remo ha scritto pagine da non dimenticare.

E sulla sua cortesia, attenzione benevola, partecipazione verso i suoi interlocutori, allievi e colleghi, incideva probabilmente l'esperienza dell'umile punto di partenza, con l'aver percorso i vari gradi dell'insegnamento, da maestro elementare a professore e poi preside della scuola secondaria, prima di diventar assistente e poi ordinario all'Università. Un'esperienza che non mi stanco di considerare formativa, se ben vissuta scuola di pazienza, di empatia, di comprensione e interazione con l'altro. In particolare ricordo con quanta attenzione leggeva i miei scritti che gli mandavo, e prontamente esprimeva giudizi tanto penetranti quanto ricchi di incoraggiamento. Con la sua riservatezza, la sua estraneità a ogni lotta di potere, Remo non è stato apprezzato nel suo valore come ha meritato. Valgano queste pagine a proporre il suo modello di Maestro e educatore quale esempio di ricercatore e insegnante di qualità, insieme di impegno, onestà, intelligenza, disponibilità umana. Valga insieme a quello di tanti studiosi di valore, vari dei quali ricordati in queste pagine, a riproporre (lo ripeto ancora) l'urgente esigenza della necessaria realizzazione di una scuola e di una formazione dall'asilo nido all'Università, promotrice per tutti di giustizia e di libertà, di crescita senza scorie e esclusioni, di maturazione equilibrata ed apertura personale, culturale, sociale ed umana. Dopo così lunga stagnazione, ne abbiamo gran bisogno.

A conclusione di queste pagine riporto una intervista fattami da Alessandro Mariani, ordinario all'Università di Firenze, in cui appare l'assiduo legame che ho avuto nella vita con la scuola e con l'Università. Così potranno apparire meglio le condizioni dei miei incontri coi personaggi qui ricordati.

Avvertenza

Gli articoli e saggi di questo volume sono stati lasciati nella loro forma originaria, salvo qualche limitato ritocco, soprattutto di forma. Alcuni dei loro titoli sono stati parzialmente modificati.

Ringraziamenti

Un grazie commosso ai proff. Marco Antonio D'Arcangeli e Paola Trabalzini che anche questa volta con la loro paziente e affettuosa disponibilità hanno permesso la realizzazione grafica di questo volume. E grazie pure a Eleonora Paniccia e alla dott.ssa Valentina Apollonio che con la loro intelligente e paziente, insostituibile applicazione hanno consentito il trasferimento in formato digitale dei suoi testi, ai fini della realizzazione a stampa.

Ringrazio infine di cuore il dott. Cosimo Di Bari e le dott.sse Elena Falaschi e Farnaz Farahi per la preziosa, attenta e vigile revisione degli aspetti grafici del testo, con puntuali osservazioni.

Riferimenti bibliografici

- Banfi A., *Pestalozzi*, Firenze, Vallecchi, 1929.
- Banfi A., *L'uomo copernicano*, Milano, Mondadori, 1950.
- Bellatalla L., *Storia dell'educazione: un bilancio generazionale*, in "Rivista di storia dell'educazione", a. 2°, 2016, pp. 57-65.
- Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968.
- Betti C., Bandini G., Oliviero S., *Introduzione* in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Calò G., *L'educatore, l'apostolo, il giornalista*, in "I Diritti della Scuola", supplemento al n. 20 del 15 agosto 1964, pp. 5-9.
- Calò G., *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965.
- Cambi F., *Contributo a una storia della storiografia pedagogica in Italia: l'opera di Tina Tomasi*, in "I problemi della pedagogia", a. XXVIII, n. 1-2, gennaio-aprile, 1982, pp. 133-153.
- Cambi F., *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Cambi F., *Una pedagogia deweyana-marxista per la laicità*, in Carmen Betti, Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità, democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 53-61.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Cives G., *Virgilio Zangrilli educatore non violento*, in Virgilio Zangrilli, *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. VII-XXX.
- Cives G., *Scuola integrata e servizio scolastico*, II ed. ampliata, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (I ed. 1967).
- Cives G., *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo Radice a Tina Tomasi*, Bari, Giuseppe Laterza, 1994.
- Cives G., *Augusto Scocchera pedagogista critico*, in "Vita dell'Infanzia", a. LIII, n. 7-8, settembre-ottobre, 2004, pp. 5-8 (e poi in Cives G., *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Roma, Anicia, 2008, pp. 117-121).
- Cives G., *Dewey e la democrazia*, in G. Cives, *L'impegno di una vita. Per*

- l'educazione*, con nota introduttiva di Alessandro Mariani e Franca Pinto Minerva, Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 97-147.
- Cives G., *Leggere e scrivere (e insegnare)*, Roma, UniversItalia, 2014.
- Cives G., *Una scuola di democrazia e di laicità*, in Franco Cambi, Paolo Federighi, Alessandro Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze 1950-2015. Modelli Metamorfosi Figure*, Firenze, University Press, pp. 105-116, 2016.
- Cives G. (con G. Genovesi, P. Russo) (a cura di) (1999), *I classici della pedagogia*. Atti del Seminario del CIRSE, Cassino, 3-4 dicembre 1997, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Cremaschi L., *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Roma, Edizioni "I Diritti della Scuola", 1952.
- Lombardi F., *Senso della pedagogia*, Roma, Editrice Faro, 1948 (II ed. riv. e ampl. Roma, Armando, III ed. nuovamente riv. e ampl. Firenze, Sansoni, 1971).
- Maiorca B., *Filosofi italiani contemporanei. Parlano i protagonisti*, Bari, Edizioni Dedalo, 1984.
- Manacorda M. A., *Prefazione* in Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 3-5.
- Pesci F., *Recensione* di Ernesto Loparco, *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano [...] (1893-1917)*, Macerata, EUM, 2014, in "Storia dell'educazione", a. II, n. 2, pp. 278-281.
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.
- Sistoli Paoli N., *Tina Tomasi, maestra ed amica*, in "Annali online della Didattica e della Formazione docente", n. 6, monografico a cura di Luciana Bellatalla, 2013, pp. 176-181.
- SNASE (a cura di), *Maestri e scuola nella società moderna*, con prefazione di Giacomo Cives, Roma, Armando, 1965.
- Spina C., *Educare al meglio di sé. La pedagogia di Raffaele Resta*, Brescia, Edizioni Vita e Pensiero, 2013.
- Trentanove M., *Ricordo di un amico intransigente*, in Carmen Betti, Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità, democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 260-261.
- Volpicelli L., *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1950.
- Volpicelli L. (a cura di), *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Firenze, Giunti-Sansoni, 1960.
- Volpicelli L., *Storia della scuola elementare a Roma*, Roma, Armando, 1963.
- Volpicelli L., *Prima storia degli asili infantili a Roma*, Roma, Bulzoni, 1979.
- Zangrilli V., *Pedagogia del dissenso*, a cura di Giacomo Cives, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

ANNIBALE TONA, GUIDA E MAESTRO DELLA SCUOLA ITALIANA

La scuola ha dato più che non abbia ricevuto, e ciò per merito dei suoi maestri. La Nazione, che pure affida loro i suoi figli, non ha mostrato ancora di riconoscere, se non a parole, quale presidio di unità e di saldezza morale essa abbia in questa sua silenziosa milizia, armata solo di bontà e di pazienza. Nelle ore più buie in cui ogni senso umano e civile sembra perduto per sempre, è solo per l'opera sua che si può ancora confidare in un avvenire migliore. Alle soglie della scuola si infrange l'urto di una nuova bufera. Pur quando il Paese soggiacque a una infausta dittatura e parve che anch'essa, la scuola, le si fosse asservita, in realtà essa continuò a servire quegli ideali di concordia, di disciplina, di onore nazionale a cui si appellava il regime. Tra le sue quattro pareti cadevano le sovrastrutture, le soperchierie, gl'inganni, e sulle labbra del maestro non risonavano che parole di eterno valore: *Dovere, Patria, Dio...*

Annibale Tona

Da "I Diritti della Scuola", supplemento al n. 5-6 del 15-30 dicembre 1949.

Chi scrive ebbe occasione di interessere grado a grado, e non *d'emblée* e tutto in una volta, i propri rapporti personali, quale collaboratore della rivista "I Diritti della scuola", poi via via, in qualche modo, quale amico (se l'espressione, davvero qui in un senso *sui generis*, è per lui lecita), senza naturalmente dimenticare tra le altre cose la diversità di età e quindi la propria naturale reverenza con quell'autentica "Guida e Maestro della scuola italiana" (come poi fu scritto, un mese dalla morte, nella medaglia d'oro a lui offerta, per pubblica sottoscrizione, nella sede del Magistero di Roma) che è stato per tutti la cara, buona, nobile figura di Annibale Tona. Frequentando (la cosa cominciò oltre 10 anni fa) l'amico Masselli, sempre meno saltuariamente, nella redazione della rivista, la figura cortese e schiva di Tona era là, nella sua stanza, come una presenza magica, eppur misteriosa, a rappresentare come il santuario di una tradizione affascinante (e chi non la conosceva, e ammirava, e chi non aveva visto fanciullo, le pagine colorate dei "Diritti", nelle mani del suo insegnante?) e ancor così vivace e mordente, innanzitutto di "senso", di "amore della scuola".

Poi pian piano il "mistero" si sciolse, e Tona mi apparve più da vicino: con la sua concreta umanità, la sua bontà e signorilità, anche la sua impercettibile vena di ironia che era soprattutto volontà di capire, di intendere e mai condannare alcuno, la sua schiettezza e meravigliosa onestà. Ma non

da ultimo con la sua capacità di far sentire gli altri a loro agio, di rispettare la loro personalità, i loro problemi, le loro idee, le loro speranze, senza preclusione di alcun genere, la sua meravigliosa sostanziale e inesauribile giovinezza (al di là delle particolari opinioni che potevano su singoli problemi pur essere diverse, ma oltre le quali egli riusciva sempre a cogliere le convergenze di fondo, che più contano); per cui sapeva, nel suo stesso umano contatto, incoraggiare – perché era un educatore autentico – ad essere sempre più e meglio se stessi, senza timori.

Qui il suo amore della dignità e della libertà: i valori vale a dire in cui i giovani credono, ma in cui, quanto più in ciò li disanima la quotidiana “esperienza del mondo”, han bisogno di essere più confermati e potenziati...

Il fatto è che i contatti si facevan sempre più frequenti, di lavoro, di collaborazione, di cordialità, di convivenza: ebbi anche la fortuna i trascorrere le vacanze familiari... quasi con lui (io ero in Val di Non alla “Regina del bosco”, un albergo convenzionato coll’ENAM, in una frazione di Ronzone, e lui a Ronzone, la distanza sarà stata di un chilometro: oh gite indimenticabili al “lago azzurro”, al passo del Tonale, e così via). E così giorno per giorno, quasi impercettibilmente io imparavo a sentirmi più a mio agio con quest’uomo caro, saggio e probo. Io imparavo da lui qualcosa di nuovo e di migliore: la tolleranza, la comprensione, la schiettezza, lo stesso coraggio.

Basterebbe ricordare un solo episodio: quella volta che in redazione c’eravamo consultati a lungo e accordati per un mio articolo, da dedicare alla “storia vicina”, troppo spesso taciuta dagli insegnanti. Eravamo convinti che, come pur volevano i programmi del 1945, si dovesse dir chiaro e netto che era illegittimo, civilmente riprovevole e pedagogicamente erroneo fermarsi nella trattazione della storia al 1918: il fascismo c’era stato, con tutta la sua tragedia, la sua violenza, la sua cieca intolleranza e mostruosa arroganza, il suo peso spaventoso di corruzione, di diseducazione e di rovina. Anche se insieme col suo carico di ingenuità e di confusi buoni propositi, in tanti uomini semplici e laboriosi. Si trattava di tener conto di tutto ciò e di scrivere un articolo esauriente e sereno. Orbene, l’articolo apparve, indicando che della storia vicina non era lecito tacere, che non era giusto sottrarsi al dovere di denunciare le colpe, i vizi profondi, gli errori radicali, di prevaricazione di fondo (e non dell’ultima ora) del regime che aveva da noi imperato per un ventennio. Quando Tona lo lesse, i timori, le preoccupazioni di aver potuto urtare la sensibilità di qualche lettore, ferire qualche insegnante che, diciamo pure, fosse stato un fascista in buona fede e non per personale vantaggio, per confusione dell’ideale pur sempre nobile e rispettabile della patria colla ideologia sempre riprovevole della violenza, dell’“autarchia” culturale, del caporalismo e del razzismo, si sciolsero come neve al sole. Ancora una volta Tona insegnava ad andar dritti senza preoccupazioni nella ricerca e nella testimonianza della verità (che appunto perché tale non può naturalmente essere faziosità). Giacché fare giornalismo magistrale per Tona non poteva essere che rispettare sì e sempre i maestri, ma per migliorarli, interpretandone le più vere ragioni e

i bisogni più profondi, non per blandirli e corteggiarli. Qui l'insegnamento migliore della sua opera, così antidemagogica, così carica di moralità (ma insieme non moralistica: legata alla vita concreta, alle iniziative, alle lotte di una categoria che aveva saputo affermare i suoi diritti attraverso le esperienze, le iniziative democratiche).

Venne poi l'incidente, decisivo, della caduta e della frattura: la degenza in clinica, la riduzione del ritmo di lavoro, l'attività sempre più domestica, cioè ridotta materialmente, anche se non isolata e chiusa (e basterebbe pensare alla mole di lettere pervenutegli sempre, fino alla morte) nelle quattro mura dell'abitazione... La mia frequenza con Annibale Tona si fece, spontaneamente, sempre più assidua.

Egli era ormai per me un insostituibile amico (nel modo singolare e rispettoso che ho detto all'inizio) e simbolicamente, se la confessione è lecita, vorrei quasi dir padre.

Uscivo da quegli incontri più sereno, più fiducioso, più confortato e compreso nel mio lavoro, nei miei propositi di attività: perché questo Tona sapeva fare nel miglior modo: comprendere, mettere a proprio agio, semplificare il mondo e i problemi, per indicare la via vera, maestra da seguire, la via più chiara e sana dell'operosità... E per tutto il resto non c'era da prendersela, valeva uno di quei sorrisi impagabili: quei sorrisi di chi conosce il mondo, ma insieme non lo giudica, non si perde dietro le frange e i margini ma punta alla sostanza: che era per lui veramente la sostanza educativa, la fedeltà alla sua antica e sempre confermata vocazione di maestro (anche se si era fatto poi maestro di maestri): e come dimenticare quei suoi discorsi così accorati, così dolenti, negli ultimi anni, negli ultimi mesi, sulla condizione ancor sempre così drammatica, così, come si dice oggi, "alienata" dell'infanzia, ancora e sempre sfruttata, non compresa, non rispettata, umiliata nel lavoro precoce o nell'egoismo o nella violenza, come così spesso appare (e a lui stesso appariva) anche dalle crude cronache della stampa.

Anche questa serenità, questa capacità di chiarificazione, demistificazione, riduzione alle radici e alla verità, costituiva una delle ragioni del fascino esercitato da Annibale Tona sull'animo dei giovani.

Da "I Diritti della Scuola", supplemento al n. 20 del 15 agosto 1964, pp. 15-16.

RAFFAELE RESTA E IL SUO TENACE CAMMINO

I

Raffaele Resta, decano dei pedagogisti italiani, Maestro di tanti maestri, esempio straordinario di operosità scientifica (egli, con i suoi 85 anni, è ancora sulla breccia e ha in cantiere numerosi e impegnativi lavori) e insieme, di umanità e di tenacia morale. È pertanto particolarmente interessante, nel suo caso, ricordare la sua vita, dalle modeste origini attraverso il duro lavoro alla luminosa affermazione, così da percorrere tutti i gradi dell'insegnamento, che rappresenta davvero un modello di ciò che possano ingegno e volontà congiunti, anche nelle circostanze più avverse.

Nato a Turi di Bari nel 1876, Raffaele Resta non ha potuto per necessità di famiglia seguire regolari corsi di studi. Non deludeva però, ugualmente, il suo spontaneo amore per gli studi: aiutando gratuitamente il suo maestro elementare nel suo lavoro commerciale di legatore di libri, trovava modo di assimilare la sapienza di intere biblioteche di medici, di avvocati, di studiosi delle più disparate discipline, componendo suoi libriccini di appunti e riassunti. S'impadroniva così della cultura del suo tempo, specie nel campo della filosofia, della psicologia, della sociologia, dell'economia politica, del diritto, della storia. Intanto si preparava, da solo, per la "patente" magistrale e nel contempo pubblicava saggi sulla "Critica Sociale" di F. Turati (dal 1897) e nella "Rivista italiana di Sociologia" di G. Sergi.

Turati, Sergi, Ardigò: questi i maggiori maestri che hanno incoraggiato il giovanissimo Resta nei suoi liberi studi. Sergi, in particolare. E Resta fu per un decennio redattore della nutrita rubrica bibliografica che pubblicava la sua "Rivista italiana di Sociologia", palestra della migliore cultura italiana di quel tempo, per le correnti dell'evoluzionismo e del positivismo, da Loria a Lombroso.

Nel frattempo prestava la sua opera (a lire 3,75 al giorno!) quale maestro diurnista delle scuole di Roma. Egli, maestro (e avrebbe dovuto essere in seguito anche vicepresidente della maggiore organizzazione dei maestri dell'epoca, l'Unione Magistrale Nazionale), svolgeva in quegli anni attività di segretario in uno dei primissimi educatori romani, l'"Educatore Giuseppe Mazzini" a Prati di Castello fondato da Virginia Meli Nathan, l'emerita benefattrice moglie di Ernesto Nathan, destinato ad essere poi, come è noto, sindaco di Roma.

Resta però continuava i suoi studi: e così eccolo nel 1906 a vincere a Roma, insieme, tre esami di concorso per l'abilitazione alla direzione di-

dattica, per il posto di ruolo di direttore delle scuole elementari romane, per la libera docenza universitaria in pedagogia.

Seguono lunghi anni in cui i suoi studi si perfezionano, fino all'inserimento organico nell'insegnamento universitario: cioè fino a quando nel 1925 vince contemporaneamente il concorso alle cattedre di pedagogia nell'Università di Bologna e nel Magistero di Messina (optando per quest'ultimo, causa la maggiore importanza che vi assume la materia). Ed eccolo Direttore di quel Magistero, eccolo più tardi, nel 1943, che passa all'Università di Genova, dove insegna pedagogia e poi filosofia della religione, a Genova ove diviene direttore di quel Magistero, ove si svolge e si compie la sua appassionata carriera di professore universitario. Carriera ricca di fervore di studi, di opere, di insegnamenti raccolti da allievi numerosi che tramandano nell'insegnamento l'ardente passione per la scuola, che ha animato e sorretto e sorregge ancora l'anziano Maestro...

Dovremmo a questo punto esporre in sintesi il suo pensiero filosofico e pedagogico: compito ben gravoso ed arduo se si considera la complessità delle sue sistemazioni gnoseologiche, metafisiche, etiche, teologiche, pedagogiche e didattiche, affidate a una serie di opere nutrite, che vanno dal 1908 ai nostri anni. Cominciamo perciò col segnalare ai lettori il bel volume *Gli aspetti essenziali di una vita e di un pensiero. Studi in onore di Raffaele Resta*, di R.V. Chiantella. A. Chini, L. Gosio, E. Maggiori, A. Moscato, F. M. Volpati (Bari, Aster, 1956). L'opera, omaggio di allievi "nel felice compimento dell'ottantesimo anno del loro Maestro", offre, per chi lo desidera, un'ordinata panoramica del suo pensiero (con bibliografie ragionate e biografia). Ne riferimmo estesamente noi stessi nel n. 3 del 1956 de "I Diritti" [v. qui II].

A voler dare però il senso più generale del pensiero filosofico di R. Resta diremo che esso presenta le caratteristiche di una crescente maturazione in cui vien sempre più superata la cultura del positivismo ottocentesco imperante nella sua epoca di formazione per una apertura, sempre però con novità di accenti e un'esigenza piena di totalità, a una gnoseologia realistica, e da essa a una teoria dell'esistente fondata sull'immanenza della legge dell'ordine in cui si rivela a sua volta un principio di Provvidenza che è attributo di Dio. In altre parole Resta, in netta opposizione alle filosofie così del positivismo e del fenomenismo come specialmente dell'idealismo, quindi del suo tempo, dal 1920 in poi ha sostenuto il concetto della realtà in sé dell'infinito cosmico che è, per lui, retto nella dinamica del suo movimento da una legge di ordine: onde la filosofia di Resta è una metafisica della realtà del mondo infinita in quanto ha per base la legge dell'ordine, cioè il dovere dell'essere e ha per centro la trascendenza di Dio, come creatore nella forma della Provvidenza.

"Realismo teleologico", dunque, si può dire, e posizione spiritualistica originale. Come osserva Faggiotto: "Il pensiero filosofico e pedagogico di Resta matura nell'opposizione all'evoluzionismo naturalistico e sociologico, e viene progressivamente delineandosi come una concezione realistica e spiritualistica". E come osserva anche M. F. Sciacca: "una forma [...]"

intransigente di realismo ha sempre sostenuto R. Resta, che, quantunque si sia formato nel periodo dell'evoluzionismo naturalistico e sociologico e si sia occupato di psicologia collettiva, tuttavia, anche in questa fase può considerarsi un positivistico *extra muros*".

A mano a mano ha accentuato la sua opposizione tanto allo scientismo quanto ad ogni forma d'idealismo.

Coerente con questa impostazione si svolge il pensiero pedagogico di Resta. Un punto di vista del tutto personale egli sostiene riguardo il concetto di pedagogia e di educazione come forma razionale dell'insegnamento in tutti i gradi della scuola. Il principio dominante con cui si deve attuare l'insegnamento, egli afferma, secondo i programmi progressivi della cultura, è ciò che da Rousseau in poi si dice genericamente: autonomia della persona umana. Solo che il principio di tale autonomia, rispetto all'oggettività dei valori della cultura della scuola, deve avere un significato concreto e specifico. L'autonomia della persona deve essere il motore di una propria perfezione, rappresentando il dovere della conquista della perfezione nella attività pratica del principio di libertà e di vocazionalità.

L'attività concreta del principio di autonomia o di libertà dello scolaro è quindi secondo Resta una progressiva elevazione spirituale che consiste nel farsi maestri di se stessi per farsi maestri delle cose e delle leggi del mondo. Educativo è ogni atto della scuola solo in quanto atto di elevazione progressiva dalla posizione di allievo a quella di chi "si fa maestro" cioè acquista padronanza di sé onde "far da maestro" del mondo e della storia, operare come maestro della cultura. Siamo qui alla "legge di maestria", punto centrale e ricco di sviluppi di questa concezione pedagogica.

Difatti il fondamento pedagogico ed educativo di ogni grado e specie di cultura secondo Resta ha per entità di misura il concetto dell'uomo come *maestro* (il *magister* dei Vangeli), non l'uomo come eterno *suddito*: e ciò vale così per l'ordinamento della scuola come per quello della società e dello Stato.

Soprattutto i due impegnativi volumi *Filosofia dell'educazione* (1944) e *La teoria della cultura e l'insegnamento* (1951) costituiscono l'approfondimento dell'imperativo categorico del farsi maestro ed essere maestro da parte del soggetto, "secondo – ad usare il linguaggio restiano – l'ordine obiettivante valido delle leggi del mondo e di Dio". Son essi pertanto, lo si intende chiaramente, i caposaldi del suo pensiero educativo. Ma intorno ad essi una serie nutrita di opere si svolge, con un ritmo organico intorno a grossi temi, da *L'anima del fanciullo e la pedagogia* (1908) (in cui è già una originale presa di posizione contro l'associazionismo e il determinismo deteriore) a *L'educazione del geografo* (1922), da *Dante e la filosofia dell'amore* (1953) a *Il lavoro e la scuola del lavoro* (1928) (che vuol essere una visione sistematica della società e della scuola del lavoro, "secondo una metafisica dei valori").

Numerose altre sono le opere di Resta inedite, già pronte o in via di perfezionamento. Come: *L'anima, la tua esistenza e la sua immortalità; Il conoscere e la metafisica della cosa in sé; Il giudizio ecc.; La dottrina*

dell'esistenza del cosmo; Teoria metafisica del principio della vita: Dio e la creazione, La dottrina metafisica dello Stato; Lo Stato educatore; Il materialismo storico; L'etica e il socialismo; Filosofia della lingua; La famiglia ecc.; La teoria dell'insegnamento e l'axiologia della scuola; Scuola del lavoro, non scuola attiva. Un programma non da poco.

L'augurio più vivo che noi, come – riteniamo – gli uomini di tutta la scuola italiana, possiamo rivolgere al Maestro di Turi, così operoso, così umano, così perseverante nella fede nel lavoro culturale, di cui ha date prove così considerevoli, è quello di poterli completare tutti e di pubblicarli al più presto, oltre a quello di intraprendere con il consueto vigore ancora nuove fatiche creative.

Da "I Diritti della Scuola", a. LXI, n. 9, 1 febbraio 1961, pp. 613-614.

II

È molto interessante seguire l'itinerario culturale, estremamente denso ed operoso, di Raffaele Resta, snodantesi, con crescente fruttuosità, attraverso una non breve serie di decenni (i suoi primi scritti si trovano infatti a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento). Emerge allora in primo luogo un riflesso del tempo storico che appare rilevante a chi voglia ricostruire (come in studi notevoli, da quelli di Sciacca a quelli di Garin e di Lombardi, si è cercato o si sta cercando di ricostruire) la curva, sotto l'ambito del pensiero filosofico, di quegli anni decisivi che segnano il passaggio dall'età della "sicurezza" e del "progresso" a questa nostra epoca più incerta, tormentosa e spietata, periodo di instabilità e di trasmutazione di valori. Ma, in secondo luogo, a questa importante testimonianza di una cultura che si svolge in tempi e in società storiche e concrete, si accompagna, si intreccia, affiorando, un altro motivo contrastante: il carattere estremamente singolare del pensiero di Resta, pensatore per eccellenza, come si è scritto, "solitario", cioè personale, indipendente da mode, non facilmente riconducibile agli "ismi" delle scuole e delle correnti.

Dentro e fuori (se esserlo è possibile) dal tempo; cioè aperto e sensibile alla realtà sociale, ma anche criticamente vigile ed impegnato in una propria caratteristica ricerca e vocazione speculativa: qui, mi sembra, il sottile equilibrio distintivo del pensiero di Raffaele Resta.

Sotto il primo aspetto (il legame alla cultura del suo tempo) verrebbe da ravvisare anche in lui il comune itinerario della cultura del suo tempo, passata dal positivismo (dell'Ottocento e dei primi decenni del nostro secolo) allo spiritualismo (risultato, come si sa, dalla violenta rottura, in Italia, del neo-hegelismo crociano e gentiliano), con quegli abbondanti studi restiani, all'inizio, positivi, di pedagogia e psicologia sociale e collettiva (v. in particolare l'assidua collaborazione alla "Rivista italiana di Sociologia", accanto a Sergi e a Cavaglieri); in seguito con quella tendenza, maturata attraverso la costruzione di una pedagogia "realistica" di forte intonazio-

ne filosofica, a costruire un compiuto edificio metafisico e una propria teologia (v. le opere dal *Trattato di Pedagogia*, Roma, Dante Alighieri, 1919, alla *Teoria della cultura e l'insegnamento*, Genova, Ist. di Magistero, 1951, e a *Dio secondo la ragione*, Bari, Aster, 1948).

A ben guardare, tuttavia, si avverte come un siffatto schema sia tutt'altro che valido e idoneo a cogliere tutto il portato originale del pensiero restiano, positivistico *extra muros*" (come di esso scrive M. F. Sciacca: *Il secolo XX*, parte prima, Milano, Bocca, 1942, p. 207) per la sua fase iniziale, quanto, in seguito, spiritualistico solo in un senso *sui generis*. È avverso infatti, fin dai suoi primi studi, ad ogni forma di scientismo deterioro, di psicologismo miope e superficiale – rischi maggiori di un certo tipo di ricerca positivista –, orientato fin da quegli stessi primi scritti (cfr. ad esempio *L'anima del fanciullo e la pedagogia* del 1906-1908) verso una propria filosofia dell'Io, "principio originario dell'essere umano", ricca di motivi finalistici ed esplicitamente anti meccanicistica. Resta, in tempi di entusiasmi neohegeliani, rivendica contro l'evanescenza impersonale e magica dello Spirito Assoluto, con notevole anticipazione sulle critiche antidealistiche più recenti, un sano realismo, una filosofia aperta all'essere e alla sua non esauribile ricerca, non bloccata nelle formule circolari e misteriosofiche di una dialettica senza realtà (cfr. in merito il recente scritto di un allievo di Resta: Ferdinando Maria Volpati, *Filosofia del circolo e filosofia dell'apertura*, Bari Aster, s. a.). Né si può dire che il pensiero dell'operosissimo docente delle Facoltà di Magistero di Messina e di Genova si riduca alle linee classiche della filosofia di Aristotele e di Tommaso d'Aquino – della quale pure risente una innegabile influenza – con quella così forte accentuazione di motivi naturalistici (come si può ad esempio vedere esaminando i principi analitici e sintetici di Resta, le sue "sette categorie": materia, energia, vita, coscienza, io, individuo, stirpe, specie) e quella anticipatrice filosofia del lavoro che si rivela sì aperta nella direzione del Valore e dell'Assoluto, ma anche radicata in una esigenza ed esperienza sociale, per non dire socialista. Che fu anche, nella sua vita – noterò per inciso –, concreta lotta ed impegno per la categoria lavoratrice dei "proletari della cultura", dei maestri, condotta attraverso l'associazione loro maggiore (l'Unione Magistrale Nazionale), di cui ogni educatore della nostra generazione, che non fu testimone di quelle incruenti ma nobili battaglie, dovrebbe studiare, spiritualmente arricchendosi, il cammino. (Ed ottimo in tal senso si presenta il lucido, misurato ed agile volumetto di Luigi Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Roma, Ed. "I Diritti della Scuola", 1950, pp. 254).

Tempi quelli più generosi, più fiduciosi, più ingenui e anche più romantici, ma pur sempre più solidamente umani, più sani dei nostri; e la loro presenza, commista a quel motivo irriducibile di personalità, riemerge ai nostri occhi nella cultura restiana, anche qui, addentrandoci via via nei suoi significati particolari. E spiega così certe resistenze a quelle correnti filosofiche del pragmatismo, dell'irrazionalismo e pedagogiche dell'attivismo, a cui pure è difficile per la nostra generazione (e così per noi stessi)

negare una parte notevole di simpatia e di solidarietà. Dove appare chiaro però che pur interessando l'esperienza culturale restiana – come prima si diceva – nel suo ambito storico, come testimonianza di una cultura, tra l'altro essa costituisce anche all'interno di quella cultura – con la sua solitudine, con la sua personalità, con la sua capacità di andar controcorrente – un alto stimolo critico per chi abbia orecchio per udire, per chi voglia cogliere l'esempio di un modo di pensare coraggioso, impegnato, al di fuori degli schemi correnti. Che “è l'esempio [come bene è stato scritto] tenace e risoluto di un uomo che seppe costruire – ogni giorno e ogni ora – con la sua fede e con le sue mani, tutto l'edificio della sua vita e della sua cultura, provando con i fatti, prima che con la penna, come ciascuno di noi possa essere maestro di se stesso, prima di elevare a dottrina la 'legge umana ed eterna della propria maestria', nel dominio delle cose e dello spirito” (Giuseppe Calogero, *Raffaele Resta e la pedagogia della cultura*, Catania, Istituto Ed. Moderno, 1955, p. 5). [...].

Da “I Diritti della Scuola”, a. LVII, n. 5, 5 novembre 1956, pp. 128-129.

GIOVANNI CALÒ TRA TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA

I

Chi viva la vita della scuola in Italia (ma non solo in Italia), chi si occupi di studi pedagogici non può non avere avuto modo di incontrarsi in occasioni numerose con gli scritti molteplici, poliedrici, ma sempre luminosi, fondamentali e moderni, con la parola limpida, puntuale e ariosissima di Giovanni Calò. In realtà nel suo pensiero equilibrato e chiarificatore, nella sua opera appassionata e incessante di Maestro della cultura pedagogica contemporanea italiana, colpisce la completezza e pluridimensionalità per cui è ad ogni livello teorico e pratico della problematica educativa (e non solamente e limitatamente scolastica: basti pensare ad esempio a tutto il suo interesse per l'educazione degli adulti) che v'è da avvalersi di un suo contributo veramente decisivo, e di cui sarebbe grave non tenere conto. In tal modo le sue opere numerose ma non mai facili, superficiali o secondarie, in cui si resta stupiti per la vastità estrema dell'informazione congiunta a un approfondimento quanto mai serio e impegnativo, toccano, pervase di giovanile vivacità di interessi e curiosità freschissimi e tempestivi, si può dire l'intera gamma della problematica educativa. È per questo che esse costituiscono un notevole patrimonio per allargare la propria formazione culturale "specificata" in direzioni antiprovinciali e dinamiche; patrimonio a cui si sono formati, ma v'è da pensare seguiranno a formarsi ancora, tanti educatori.

V'è accanto a questo felice equilibrio di teoria e pratica, di filosofia e didattica, di principi e applicazioni, di senso del "dover essere" e dell'"essere", a contraddistinguere l'orientamento culturale e scientifico di Calò, il ripudio costante per talune scorciatoie o riduzioni intellettualistico-assolute o panlogistiche di tipo idealistico o altrimenti irrazionalistiche. Formatosi alla scuola realistica e psicologica di De Sarlo (da cui non a caso dovevano venire ricercatori positivi e severi come Aliotta, Bonaventura e Garin), non senza echi e influssi del neokantismo e sia pur critici positivistici, e non a caso giovatosi in gioventù del suo incontro col binomio herbartiano etica-psicologia (i primi studi di Calò si avviarono del resto proprio in campo morale), egli è rimasto sempre fedele a un piano di lavoro a più livelli, paziente, costruttivo, aperto e pertanto in netta opposizione ad ogni schematismo unilaterale, dal sociologismo allo storicismo, dal positivismo metafisico ad ogni forma di dommatismo, riconfermando la sua fiducia nella scuola della esperien-

za, dell'equilibrio, dell'operatività intelligente, e pertanto per essa ad un umanesimo verticale, in cui è l'interezza e l'unità dell'uomo, dal suo soma al suo trascendentale destino, che viene considerata, pedagogicamente incoraggiata e sostenuta.

Unione di teoria e pratica, fedeltà a un metodo di lavoro faticoso ma insieme limpido e senza barriere o tabù (per cui accanto a vasti panorami organici come il famoso *Corso di pedagogia* non si fatica a trovare opere quanto mai tecniche e specifiche, psico-metodologiche, come *Elementi di psicologia* o *Pedagogia degli anormali*), ma insieme, terzo motivo per cui subito netta si caratterizza la figura di Calò, fedeltà piena ed assoluta (qui ancora in contrapposizione a tante soluzioni irrazionalistiche odierne, o anche meramente metodologiche o "neopositivistiche", ma insieme anche a soluzioni pesantemente dommatiche e sostanzialmente antiumanistiche) al metodo e al valore della ricerca storica. Da *Maestri e problemi di filosofia* a *Dottrina e opere nella storia dell'educazione*, da *Dall'Umanesimo alla scuola del lavoro* a *Gli asili apertiani a Lucca*, da *Momenti di storia dell'educazione* alle varie edizioni da Calò pregevolmente curate di opere di Rousseau e di Schiller, di Lambruschini e di Gioberti, di Comenio, di Kerschensteiner e di Ferrière, per non dire poi della ben nota e organica *Antologia pedagogica*, la produzione storiografica, per noi in realtà centrale, di Calò è così vasta e impegnativa, estesa dall'Umanesimo dei Vittorino da Feltre al Risorgimento dei nostri "cattolici liberali" al positivismo vivace dei Colozza, e così via via fino ad oggi, senza si può dir esclusione per periodo, filone o movimento che eserciti una qualche azione sul nostro presente. Già da sola basterebbe a dar la più alta fama allo Studioso, a parte tutta la sua opera intensissima di coordinatore, i suoi studi numerosi e chiarificatori di metodologia e di didattica (si pensi solo per i più recenti a *Responsabilità di educare* – da chi scrive già recensito sui "Diritti" – a *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*) e la sua produzione più nettamente filosofica. Per questa ultima, in realtà notevole, si è pur potuto d'altronde scrivere di recente da parte di un giovane, Giorgio Astaldi, dato il rilievo che essa assume, che "al fondo dell'atteggiamento del nostro pedagogista c'è [...] più una preoccupazione filosofica [...], a causa del suo continuo scavare intorno al destino dell'uomo e alla natura di quei valori obiettivi verso i quali l'uomo possa sentirsi eternamente obbligato e che sono anzi i coefficienti spontanei ed essenziali del suo essere spirituale. Vogliamo dire che il movente dei suoi interessi educativi è più propriamente filosofico [...]. E filosofico fu l'interesse primitivo di Calò [...]". Salvo subito dopo aggiungere che è proprio la filosofia del "dover essere" da cui egli muove che naturalmente e per sé "porta a porre l'uomo al centro di tutte le classiche antinomie [...], in una zona nella quale l'unica soluzione possibile ai suoi problemi è l'educazione, ossia il dovere di attingere a quelle norme perfezionatrici che sono connaturali all'uomo. Il quale per Calò [queste determinazioni di Astaldi ci paiono efficaci e precise] è natura ma anche libertà ovvero intelligenza, è spontaneità ma anche capacità di organizzarsi coscientemente attorno ai beni

e ai valori che gli sono propri, è storia e quindi personalità concreta, ma è pure valore assoluto ed eterno”.

Ma vediamo ora da vicino come si è svolta fino ad oggi la vita e l'azione di G. Calò.

Nato a Francavilla Fontana (Brindisi), autore già giovanissimo di dense indagini di filosofia morale (*Il problema della libertà ecc.* e *L'individualismo etico nel sec. XIX*, premiato dall'Acc. di Scienze morali e politiche di Napoli), sebbene già prima, è indicativo, avesse pubblicato importanti ricerche storico-filologiche su Villani, il cronista fiorentino, si avviò subito alla carriera universitaria. Entrato già in terna a 25 anni per il concorso di filosofia morale all'Università di Palermo, ha retto, dopo tre anni di incarico, la cattedra di pedagogia all'Università di Firenze. A parte le esperienze di vita politica (Calò fu deputato nella 25^a e 27^a legislatura, e Sottosegretario di Stato alle Belle Arti nel 1922 nel primo gabinetto Facta), le energie del Calò sono state spese senza risparmio per il progresso della problematica pedagogica: autore di oltre 30 volumi, alcune centinaia di saggi o articoli, 40 prefazioni e introduzioni, Maestro di pedagogia per tanti anni nell'Ateneo fiorentino, Calò ha preso parte come promotore e dirigente a innumerevoli organismi, commissioni, istituti educativi nazionali e internazionali. Nel 1925 organizzò la prima Mostra didattica nazionale di Firenze, donde è derivato il Centro Didattico Nazionale di Firenze, da lui presieduto. Ha fondato la Scuola Magistrale Ortofrenica di Firenze, di cui è direttore, e, con altri, sempre a Firenze la Scuola di Servizio Sociale, di cui è presidente. Così ha preso parte alla recente iniziativa della creazione del fiorentino Istituto Superiore per l'educazione fisica e sportiva, già in funzione, che egli presiede, così come presiede il Centro di Studi per l'Educazione fisica nella stessa città, del quale l'Istituto è filiazione. Numerosissime sono le cariche che Calò ha coperto o occupa ancora: già membro della Giunta dei Centri Didattici, ora soppressa, e così a suo tempo presidente della Consulta Didattica Naz. e del Consiglio di direzione del B.I.E. (Ginevra), presidente dell'Istituto di Studi Filosofici e della Associazione pedagogica italiana, presidente, tra le altre, della Commissione per la riforma della scuola 11-14 anni, nominata dal Min. P. Rossi, egli è delegato permanente dell'Italia alle Conferenze internazionali dell'Istruzione pubblica di Ginevra, vicepresidente della Commissione italiana dell'UNESCO, membro del Consiglio internazionale di vigilanza sull'Istituto per l'educazione dell'UNESCO ad Amburgo e del Comitato interno per gli studi su Comenio di Praga, vicepresidente della Società toscana per la Storia del Risorgimento, commissario per gli insegnamenti pedagogici nel Canton Ticino. Membro di numerose accademie, tra cui i "Lincei", dirige "Il Centro", la rivista del Centro Didattico di Firenze, nonché varie collane editoriali: la "Biblioteca Pedagogica" dell'editore Sansoni, la ben nota "Educazione nuova" della Bemporad-Marzocco, i "Classici del pensiero", col Castelli, presso Vallecchi.

L'elenco, del resto parziale, che abbiamo fatto ora, potrebbe apparire pedante ed accessorio, se non apparisse attraverso di esso quella qualità di cui si diceva all'inizio e che preme sottolineare: l'operosità infaticabile di Calò, e di conseguenza l'alto prestigio che per essa si è acquistato nel quadro della cultura pedagogica internazionale, facendolo in tal modo acquistare, come ben pochi altri pedagogisti italiani (come la Montessori ad esempio, la quale rimase però, com'è ben noto, "straniera in patria": ma non si potrebbero fare davvero troppi altri nomi), al nostro paese. Ed è questa una sua non ultima benemerita.

È resterebbe a questo punto da "etichettare" e caratterizzare il pensiero del Calò, più tecnicamente di quel che non sia fatto al principio. Per cui parleremo anche noi, allora, di "realismo spiritualistico". Il termine coglie la sintesi ma insieme l'evoluzione con continuità del pensiero del Calò. "Alla spiritualità Calò non è pervenuto per le vie dell'idealismo, come molti di noi oggi, da Carlini a Guzzo, da Sciacca a chi ha l'onore di parlarvi – diceva di recente Felice Battaglia –, ma proprio dallo sviluppo dello stesso realismo di De Sarlo [...]. Collaboratore di De Sarlo, con il quale scrisse nel 1906 i *Principi di scienza etica*, poteva parlare con riferimento ai principi di assiomi pratici e di predicati morali come ricavati da una particolare forma di reazione valutativa, le cui determinazioni sono poi riducibili in base a certe valutazioni elementari, fornite dei caratteri dell'universalità e della indipendenza da ogni riferimento a condizioni e interessi particolari del soggetto. Sono appunto i principi di cui si è detto che, nati in terreno herbartiano, diventati in De Sarlo assiomi pratici, predicati morali, si trasformano di poi in Calò in veri e propri valori; sottratti all'ipostasi di un'ipostatica assunzione o ad una meccanica funzionalità, reintegrano l'attività libera e personale, storica e concreta dello spirito, sono guise della spiritualità umana, la cui autonomia, pur nel condizionamento, egli rivendica con energia sempre maggiore".

È ha a sua volta osservato Enzo Petrini: "Il pensiero del Calò si è atteggiato da principio e sviluppato sempre più come un realismo spiritualistico, che ha al centro, lume e via a ogni realtà, la coscienza, e il pensiero, e al culmine il pensiero e il soggetto che tutto abbraccia, che da tutto l'essere è postulato come pensiero e soggetto, per il quale è e da cui ha luce nella sua totalità, il Pensiero e il Soggetto Assoluto ch'è Dio. Un realismo spiritualistico, che si è sempre opposto a ogni forma di subiettivismo e di relativismo, e che è pluralismo [...]. È sulla spiritualità che più approfondita si presenta l'indagine del Calò, distinguendovi il mondo naturale delle attività psichiche, sottoposto alla causalità e il mondo ideale dei valori della ragione, della libertà morale. Nel porsi del primo come mezzo e del secondo come fine si delinea il nucleo vivo e attivo del suo pensiero pedagogico, nel quale la idealità morale cui il processo educativo è finalizzato non esclude mai la presenza della concreta realtà della vita".

Pedagogia quanto mai aperta, ho scritto all'inizio. Dobbiamo ora tornare a ripeterlo considerando i vasti poliedrici orizzonti di ricerca, storici, scientifici, etici, che ne derivano. Per cui tornano ad apparire le

ragioni che rendono il suo insegnamento così fecondo e la sua azione così generalmente potenziatrice per tutti, qualunque debba essere il personale orientamento, ideologico, o metafisico, o di “visione del mondo” di ciascuno. Giacché nell’impostazione di Calò tanto tollerante e misurata, v’è così positiva sostanza concreta e così costante curiosità scientifica, che v’è modo, anzi opportunità di ricollegarsi ad essa dai più diversi piani di lavoro.

Da “I Diritti della Scuola”, a. LXI, n. 13, 1 aprile 1961, pp. 921-922.

II

Giovanni Calò non è più. Si è spento improvvisamente, mentre era preso tutto – quasi che il tempo non avesse peso per lui – dalla sua attività di studioso e pedagogista che lo portava da un capo all’altro d’Italia e d’Europa, nei consessi dell’UNESCO, nei congressi dell’Associazione Pedagogica Italiana, negli incontri dell’Accademia dei Lincei, nei più vari convegni di cultura, a svolgere le sue relazioni lucidissime, nutrite di documentazione preziosa e di organicità intellettuale, che svolgeva talvolta mirabilmente senza neppure una traccia o un appunto, tutti già avendo fissati nella mente e nella memoria i dati e le informazioni. Su tutto ciò svolgeva un discorso destinato a rimanere prezioso e fondamentale (vero quadro puntualissimo dei traguardi già raggiunti dalla ricerca, panorama e programma della ricerca futura) sia per la comprensione della nostra storia pedagogica (basti pensare al recente e magistrale volume sulla pedagogia del nostro Risorgimento), sia per la ricognizione della problematica attuale educativa, con particolare riferimento agli aspetti scientifici, psicologici, metodologici, che aveva avuto il merito di seguitare a coltivare negli stessi anni della “pan-filosofia” neo-hegeliana, negatrice delle scienze sperimentali dell’uomo, dell’autonomia pedagogica e della didattica come scienza.

Non si può non ricordare con commozione, particolarmente la bella celebrazione del nostro Annibale Tona tenuta da Giovanni Calò alcuni anni or sono al Magistero di Roma, all’Istituto di Pedagogia. Del direttore de “I Diritti”, aveva ammirato profondamente la generosa battaglia a favore della scuola popolare e dei suoi educatori, la sua onestà adamantina, la sua penetrante intelligenza che aveva saputo così lucidamente e fruttuosamente comprendere e interpretare gli sviluppi delle nostre istituzioni educative, prendendo via via posizione a favore dell’educazione di base e dell’emancipazione della categoria magistrale dalle troppe mortificazioni subite nel passato, particolarmente ad opera delle amministrazioni comunali e delle piccole consorterie imperanti in tante di esse. La stima e l’affetto erano pienamente ricambiati da Annibale Tona; sarebbe certamente molto interessante e fruttuoso per la storia della scuola italiana reperire e pubblicare il carteggio intercorso tra loro.

Di Giovanni Calò si può dire davvero “caduto sul lavoro”. Due gior-

ni prima della morte, avvenuta il 25 maggio 1970 in quella Francavilla Fontana in cui era nato il lontano 24-12-1882, aveva commemorato Paolo Lamanna, filosofo e storico della filosofia, stato suo collega all'Università di Firenze, l'incontro col quale – ha scritto con acutezza un suo fedele discepolo, Enzo Petrini – “risulta quasi simbolico, perché Giovanni Calò rappresentò il distacco e il superamento delle posizioni legate all'ammaestramento crociano e gentiliano, pur con dichiarati ancoraggi filosofici, che possono essere sintetizzati nell'affermazione: ‘senza trascendenza non c'è libertà’”. In proposito osservava giustamente Giraldi alcuni anni or sono, che per Calò “l'educazione è processo di cultura, è processo storico, ma sempre con la coscienza di Valori assoluti che sottendono la infinita varietà degli atti particolari. L'individuo non è il singolo delle filosofie solipsistiche ed anarchiche, ma l'individuo socialmente aperto e responsabile anche storicamente. Di qui Calò ha preso lo spunto per una smisurata messe di studi in ogni possibile settore dell'educazione, della scuola, delle istituzioni parascolastiche, delle metodologie, delle esperienze e della problematica pedagogica tanto differenziata e varia nel tempo nostro” (G. Giraldi, *Storia italiana della pedagogia*, III edizione, Roma, A. Armando, 1966, p. 487).

Chi scrive tracciò un profilo della vita e dell'opera di Giovanni Calò proprio su queste colonne, nel numero 13 de “I Diritti della Scuola” del 1960-61, apparso il primo aprile 1961 [v. qui parte I]. Alla caratterizzazione e al giudizio di fondo, di ammirazione per la sua costante e fedele testimonianza del valore e della dignità della pedagogia e dell'educazione in un'armonica integrazione di teoria e prassi, vi sarebbe forse poco da aggiungere, salvo registrare i prodotti della sua incessante attività ultima, come è il caso del già ricordato volume sul Risorgimento, o del libro *Famiglia e educazione oggi in Italia* (Bari, Laterza, 1964).

Sia consentito di quell'articolo del 1961 rivelare un particolare per nulla irrivente: Calò fece allora discretamente intendere, dopo la richiesta a lui rivolta di alcuni particolari biografici, che sarebbe stato lieto se non fosse apparsa la data della sua nascita. Quel vezzo aveva un legittimo fondamento: si sentiva ben più giovane di qualche l'età anagrafica attestasse, così lucido penetrante eloquente sempre, così operoso, e a così degno e alto livello, da apparir quasi libero, sciolto dal tempo. In realtà chi aveva modo di incontrarlo ed udirlo in questi ultimi anni non poteva non restare affascinato dalla sua perenne freschezza e vivacità intellettuale.

Ma il tempo ha preso la sua rivincita, troncando la sua vita nella maniera più impreveduta e improvvisa. Sopravvive e sopravvivrà però alla sua morte la sua opera: basti pensare ad esempio alle sue magistrali ricerche di storico della pedagogia. Basti pensare alla sua esemplare testimonianza di fedeltà alla pedagogia e alla complessità e pluralità dei suoi metodi, contro tante mode improvvisate di semplificazioni illusorie, di riduzioni unilaterali, di strumentalizzazioni di comodo, di vanificazioni dialettiche tanto raffinate quanto illusorie. Basti pensare alla sua profonda fedeltà

all'istanza realistica, variamente proposta a suo tempo dal versante positivistico o kantiano o spiritualistico (cfr. ad esempio Mosso, Vidari, De Sarlo), e oggi in sempre crescente misura recuperata dopo tante ubriacature di solipsismo attualistico. Istanza riproposta, si può aggiungere, entro lo stesso attualismo, dalla posizione concreta ed equilibrata di Lombardo Radice: Vidari stesso la definiva di "idealismo realistico" in una lettera inedita del 1913 estremamente interessante [...].

Da "I Diritti della Scuola", a. LXX, n. 19, 20 luglio 1970, pp. 11-12.

FRANCO LOMBARDI OLTRE L'IDEALISMO

“Dovetti arrendermi e scoprire, ma soltanto da ultimo – ha scritto F. Lombardi, titolare di filosofia morale all’Università di Roma, in *Ricostruzione filosofica* – che anche Gentile ‘non era gentiliano!’ [cioè davvero fedele alla realtà degli individui]. Quando redassi, nel giugno del ‘28, la mia tesi di laurea, ero già pervenuto a una tale consapevolezza [...] Mi resi conto che la critica da me effettuata del concetto della dialettica mi aveva portato [...] a prendere possesso di una terra nuova in filosofia, nella quale gli individui cosiddetti finiti, fatti di carne e ossa, nati di donna, intervengono con un loro pensiero per così dire sanguigno, e attraverso il loro umano dialogo, a rendersi conto di una realtà che essi devono tuttora conoscere, e dovetti finalmente riconoscere che la dottrina di Gentile, cui fino a lì avevo creduto di appoggiarmi, non era se non la dottrina di un Universale Soggetto o Spirito del mondo [...] di natura logica, in cui dovremmo affidare e perdere, insieme con la realtà del mondo, la umanità della nostra finitezza di individui [...].

“Io impieghi ancora quattro anni per continuare la lettura sistematica dei classici della filosofia, che avevo iniziata già innanzi, e per redigere una lunga opera in più volumi [...] tuttora manoscritta, che mi valse nel 1932 il premio triennale dell’Univ. di Firenze. Con esso vissi per un anno in Germania, dove [...] sono rimasto per nove anni iniziando il secondo periodo del mio isolamento [...]. Quando, all’incirca negli stessi anni 1932-33, pubblicai i primi articoli e saggi a stampa [...] io avevo dietro di me il mio primo periodo di una clausura novennale [...]. Negli anni giovanissimi io era stato un campione dello sport; probabilmente io portavo già nelle gare sportive quella disciplina esasperata, e starei per dire quel senso domenicano della vita che mi veniva da mia madre, e che dovevo portare quindi nel lavoro della filosofia. Ma, adesso, la natura aveva lavorato a rifare di me un altro corpo. [...] È vero, noi siamo da bambini i figli di nostra madre, per divenire soltanto con i quaranta anni i figli dei nostri padri: soltanto negli ultimi anni di vita di mio padre io gli ho reso giustizia per quel senso di ottimismo sereno che lo accompagnò anche nella avversa sorte, e contro cui io avevo combattuto con la ingiustizia dei figli verso i padri [...]. Forse io posso ripetere con Feuerbach (un uomo della cui esistenza terrena più di un caso si è ripetuto nella mia vita): ‘Giovane, celebrai la morte, vecchio, celebra la vita!’”

E altrove egli ha scritto di sé dopo il terzo periodo “novennale” di semiclandestinità, quello del primo insegnamento, dopo il 1943, di storia

della filosofia presso la Facoltà di Magistero di Roma (corsi nutritissimi... e pubblicazioni litografate), “che, come il servo della favola, sente a volte spezzarsi a grado a grado nel suo petto i tre cerchi che gli serravano il cuore e ritiene con ciò di essere ‘ringiovanito’ abbastanza per ritornare come libero cittadino nel discorso degli uomini”.

Ho voluto soffermarmi su questo brano così lungo per diverse ragioni. Innanzitutto perché esso dà subito conto del personalissimo stile dello scrittore, freddo e caldo in una volta, del nord e del sud, di ferro e di fuoco, “ad un tempo rigoroso e immaginoso”, come assai finemente ha notato una rivista francese; talché ci si sente “tanto la probità del pensiero che la vita autentica che lo sostiene”. E così si intravede anche la forza della sua personalità che è la più solida radice – come sempre accade per ogni temperamento – della sua filosofia, fattasi qui appunto, l’abbiamo già visto, difesa della singolarità, della realtà e peculiarità degli individui e della concreta città terrena, del mondo degli uomini, in cui il pensiero emerge da una preistoria ben profonda e a quella realtà emozionale, comune, “di carne e di sangue” continuamente riattinge, cosa da quella non sostanzialmente diversa, o sovrapposta in gerarchia. E quel pensiero pur si distingue radicalmente – nel suo rigore critico e scientifico – dalle evanescenze di un irrazionalismo gratuito, nihilistico o mistico.

Ma ancora e soprattutto già si può intravedere in quella frequenza con la solitudine (in cui proprio più rilievo vien assumendo il senso teso della personalità), in quella radicale moralità, in quel rigorismo “domenicano”, la vocazione per un pensiero libero (che non è poi molto lontano dal “libero pensiero”), il destino del “libero scrittore” che ha il gusto e la forza di andar controcorrente, e motivando poi quel suo itinerario con solidità, non insomma per vana moda, sia pur moda di *demodé* o di facile profeta intempestivo. Ecco allora le battaglie per il realismo contro l’idealismo imperante, per la divulgazione dell’esistenzialismo ben prima che esso si sia fatto anche maniera e convenzione (e in quel momento ecco l’opposizione di Lombardi a quella certa nuova moda e retorica), la battaglia in sede storiografica contro la generale visione idealistica per il riacquisto di Socrate e di Kant ad un interesse e ad una esperienza mondana e positiva e per la loro liberazione da un incasellamento aridamente logico-teologico. Ecco il ritorno alle vecchie bandiere dei padri, gloriose ma pur non prive di ferite, del positivismo in filosofia e del socialismo in politica. Ritorno che è però sempre critico e vigile, nemico di ipocrisie e accomodamenti: e così Lombardi non indugia a contrastare oggi l’ondata neopositivistica (analisi del linguaggio, logica matematica, ecc.) fattasi ai suoi occhi sovente unilaterale ricerca metodologica e rinuncia ad una corposa filosofia umanistica, come non indugiò ad uscire dal Partito Socialista (P.S.I.U.P.), nel 1946, non appena intravide l’involuzione conformistica, sia verso destra che verso sinistra, che l’attendeva per gli anni successivi.

L’anticonformismo è davvero nel sangue di questo filosofo napoletano (è nato difatti a Napoli nel 1906). Ed anche i più sereni colloqui con il mondo scientifico e culturale di oggi, instauratisi dopo il terzo dei

cicli dei “nove anni”, anche il crescente riconoscimento dei suoi meriti (con i lunghi viaggi per conferenze nell’America del Sud e del Nord, in Egitto, in India e così via, con il successo delle pubblicazioni, ecc.), non possono nascondere del tutto quell’ “antico amore” della ribellione. (Manifestandosi magari in un impegno di ricostruzione positiva della metafisica, ancora una volta fuori moda, in tanta abbondanza di filosofia della crisi...).

Dopo aver pubblicato *L’esperienza e l’uomo*, ecc. (Firenze, Le Monnier, 1935) e *Il mondo degli uomini* (*ibidem*), ove è segnato un decisivo superamento dell’idealismo che si rincontrerà dopo in altre opere, Lombardi dava alle stampe, frutto del periodo di attività nelle Università di Marburgo e poi di Francoforte sul Meno, i due studi fondamentali su Feuerbach (Firenze, La Nuova Italia, 1935) e Kierkegaard (*ib.*, 1936), arricchiti di una scelta di passi tradotti. L’importanza dei due volumi fu assai rilevante, non soltanto per la presentazione di filosofi da noi allora ben poco conosciuti, e non soltanto per il contributo che veniva così recato, attraverso la conoscenza della critica radicale a Hegel condotta in Germania nel 1840-50, al superamento del neo-hegelismo nostrano (Croce e Gentile): ma anche per l’influsso decisivo esercitato su Lombardi, col loro amore per l’uomo-intero “dalla testa al calcagno” e per il “singolo”, di quei “liberi” pensatori della Sinistra hegeliana, per cui egli doveva “per più di un caso” riconoscersi: tra l’altro anche per la tesi del carattere irrazionale dell’esperienza religiosa, sciolta dalla pretenziosa quanto impossibile tutela della filosofia.

Di grande impegno e significato per lo sviluppo del moderno umanesimo critico di Lombardi, è quindi *La libertà del volere e l’individuo* (Milano, Bocca, 1941), ove è anche arditamente dichiarato – in quei momenti politici tra i più oscuri – che il problema (pratico) dell’epoca è quello “dell’armonizzazione del principio della libertà con il principio della giustizia se essa non vuole venir meno al principio che è il principio stesso della civiltà europea, della libertà spirituale e della critica”. Scientificamente molto importanti sono i successivi scritti su Kant (*La filosofia critica*, voll. 2, Roma, Tumminelli, 1943-46), liberato dalla ricorrente ed erronea patente di conciliatore di un razionalismo alla Leibniz e di un empirismo alla Hume nel nome di un suo idealismo (“trascendentale”) pre-hegeliano. Illustrando l’interesse scientifico concreto del periodo precritico e “la nota di modestia del pensiero dell’uomo che si appaga dei verdi pascoli dell’esperienza” della prima *Critica* di Kant, Lombardi ha sottolineato il realismo kantiano e il suo positivo appello alla costruttività conoscitiva dell’uomo.

Senso della pedagogia (Roma, Faro, 1948) è una controprova della modernità del pensiero del filosofo di cui parliamo: perché la comprensione del problema educativo è certo, come è stato rilevato, un aspetto indispensabile di una cultura che sia davvero nuova, cioè fiduciosa nelle possibilità inventive, critiche dell’uomo e potenziante per la non nuova aspirazione alla gioia e alla felicità, ora però salvata dalle “catene della colpa”. L’opera costituisce una delle più felici se pur più libere introduzioni alla pedago-

gia democratica, aperta così ai temi della cultura come – di contro all’astrattezza metafisica dell’attualismo – alle vive esperienze sociologiche e psicologiche.

Seguono le pubblicazioni dell’Istituto di Storia della Filosofia della Facoltà di Magistero di Roma (di cui Lombardi è stato direttore) ove sono stati raccolti e ordinati prevalentemente i testi dei corsi accademici precedenti. Prima tra queste l’opera *Nascita del mondo moderno* (Asti, Arethusa, 1953) che è del più largo interesse, oltre che filosofico, storico, sociologico, politico e pedagogico, in cui è in iscorcio tutto il profilo della “visione del mondo” lombardiana.

Dal dirompersi dell’età armonica di Goethe e di Hegel è seguito il lento maturarsi di un concetto nuovo del pensiero, della libertà (come crisi) e dell’intelligenza dell’uomo (a un livello profondo e non solo logico o astratto), rispetto al quale è considerata “anacronistica” tanta parte di cultura “cosiddetta moderna”, teologizzante e negatrice dei molti individui concreti. Tutto ciò non potrà essere senza conseguenze anche politiche; e con acume polemico l’A. ritiene di poterle in qualche modo delineare nel senso – tra l’altro – di una civiltà laica, di una democrazia di massa e supernazionale.

Più tecnicamente delimitato, *Le origini della filosofia europea nel mondo greco* (Asti, Arethusa, 1954) affronta la grossa antinomia razionalismo-empirismo, vedendone il motivo storico nel permanere dell’antica impostazione platonica e aristotelica, con il fraintendimento (analogo a quello già veduto per Kant) dell’aperto e “umano mondo” di Socrate, e individuandone l’errore nell’“oggettivismo gnoseologico”, cioè nella comune teoria di un atteggiamento solo sterile e contemplativo dell’umano pensiero di fronte a una verità già data e costituita di per sé, sia essa l’Idea assoluta e lo Spirito assoluto. Così Lombardi difende un concetto dell’esperienza per cui la verità è continua costruzione della criticità dell’uomo concreto, posto in un atteggiamento di interazione di fronte alla realtà.

Il problema della possibilità e della struttura di una efficace storiografia filosofica viene affrontato in *Concetto e problemi della storia della filosofia* (Asti, Arethusa, 1953); e va di quest’opera notato il forte accento posto sulla umanità del filosofo, “un individuo come tutti gli altri”, mentre *Ricostruzione filosofica* (Asti, Arethusa, 1956) accompagna ad una succinta quanto acuta autobiografia le linee del rinnovamento filosofico necessario per contribuire alla “costruzione della città dell’uomo”, all’edificazione della “nuova epoca organica”, superatrice di quella attuale, “liberale” e “romantica”.

In mezzo due libri di più vasta mole.

Il primo, *Dopo lo storicismo* (Asti, Arethusa, 1955), dà una nuova fondazione di “una storicità positiva e valida del pensiero dell’uomo”, maturandola attraverso una assai perspicua analisi delle correnti storiografiche, dai greci a noi, delle involuzioni dogmatiche e teologiche, dice l’A., dello “storicismo” e dei limiti e delle possibilità a venire della dialettica. La seconda opera, *Il concetto della libertà* (Asti, Arethusa, 1955), particolar-

mente vicina agli attuali sviluppi del pensiero lombardiano, tratta di un concetto filosofico “preliminare” della libertà, che l’A. ben espurga da una qualunque contrapposizione neo-platonica di materia e spirito (fino al suo culmine di uno Spirito Assoluto, tutto idea e niente corpo), ma chiama libertà “pesante” cioè radicata nella continuità dei processi organici dell’individuo che criticamente realizza, non senza fatica e senza pena, il suo discorso e le sue opere.

Altri volumi di imminente pubblicazione sono: sempre per l’editrice Arethusa *La filosofia italiana negli ultimi cento anni, Filosofia e società e Feuerbach e Marx* (arricchimento e sviluppo del precedente *Feuerbach*), e per l’editore Mondadori *Il volto dell’uomo* (libro relativo ai viaggi nel nuovo e dell’antico mondo). Essi si inquadrano nell’incessante operosità di un filosofo – a cui non posso esimermi da manifestare la mia affettuosa gratitudine di discepolo – che con ben pochi altri (e verrebbe allora di fare i nomi di Banfi o di Abbagnano o di Garin...) ha lottato e lotta, e tra i primi, e con serietà, per liberare la nostra cultura filosofica dall’accademismo ancora perdurante, e dalla falsa religiosità di uno “spiritualismo” convenzionale e così spesso opportunistico. E qui si staglia, in questa battaglia mai interrotta, ancora l’eticità e la “singolarità” di questa figura di pensatore, non senza assiduità e passione ed ira, a cavallo tra un tempo antico ed uno nuovo, in un rimpianto per un Ottocento dei grandi uomini e come il suo dei grandi “temperamenti” (e viene in mente anche l’uso scherzoso del termine fattone in *La montagna incantata* di Th. Mann) e in un’aspirazione ad un domani più gioioso e più tollerante, e che forse pur s’annuncia meno generoso e meno eroico...

Da “I Diritti della Scuola”, a. LVII, n. 19, 5 agosto 1957, pp. 945-946.

LUIGI VOLPICELLI PEDAGOGISTA UMANISTICO

Scrivevo su “Luce con luce” nel 1960, a chiusura della presentazione della collana pedagogica sorta nel dopoguerra certo più significativa, *I problemi della pedagogia*, edita da A. Armando e diretta da L. Volpicelli, che in essa “l’attualità, la puntualità dei temi trattati la possiamo già cogliere soffermandoci un istante su di un libro della collezione: L. Volpicelli, *Educazione contemporanea: aspetti e problemi* (1959). Nella *Prefazione* del volume scrive l’A. che oggi ‘il discorso pedagogico impone una ricognizione assai vasta e paziente delle esperienze capaci di incidere educativamente sulla personalità dell’educando’. E di teatro e di cinema, di televisione e di turismo, di educazione fisica come organizzazione dei giochi e delle attività libere e di colonie diurne, di assistenza agli illegittimi e di prevenzione delle anomalie di sviluppo affettivo trattano appunto le varie sezioni del libro, in un discorso ad un tempo estetico e sociologico, di igiene mentale e di psicologia, di tecnica didattica e di classica cultura. Discorso sempre carico di sapide valenze pedagogiche, ma dove è direttamente l’immagine di un’educazione modernamente allargata.

“Questo libro è la testimonianza di un’elevata maturità critica, di una complessa formazione umana, di una consapevolezza profonda di ciò che costituisce uno dei maggiori valori del mondo in evoluzione d’oggi: il valore dell’infanzia.

“Il cui rispetto è il maggior dovere che si impone attualmente e la più grande speranza che si offre per il domani. Libro cui auguriamo di circolare anche fuori della scuola per l’arricchimento che può recare a ciascuno come uomo del nostro tempo e della civiltà dinamica e in formazione attuale, che richiede inconsueta larghezza di vedute, elasticità mentale, vastità d’informazione, liberazione dai ristretti orizzonti delle locali tradizioni non vagliate dall’esperienza, dalla riflessione, dal raffronto con quanto si va facendo negli altri paralleli.

“Conclusione che possiamo estendere da questo volume a tutta la collana in generale, a tutti i volumi della collana ‘I problemi della pedagogia’”.

E in più, va aggiunto, a tutta la posizione del suo autore, Luigi Volpicelli, la cui voce appare attenta e puntuale, con la sua straordinaria ed intensa operosità, con la sua articolata presenza in ogni punto focale, in ogni occasione di rilievo (convegno, dibattito, indagine, programmazione) della esperienza e del progresso educativo del nostro tempo. Questi intesi non già nel deteriore senso “scolasticistico”, quanto più largamente sociale, culturale, umano (non a caso uno dei capisaldi del suo pensiero

è la presa di coscienza, anche per il campo educativo, dell'avvenuta rivoluzione industriale). Tutto ciò ha avuto tanto vasta e nota risonanza non solo da noi, in Italia, ma anche in campo internazionale. E vale qui subito ricordare quante numerose traduzioni abbiano avuto sue opere di vasto respiro scientifico come la ormai famosa *Storia della scuola sovietica*, già tradotta in francese, in tedesco ecc., e come prontamente studiosi stranieri abbiano collegialmente risposto ai suoi inviti onde far apparire in Italia, per la cura di lui e di altri, panorami completi e aggiornati, della scuola oggi, in U.R.S.S., in Inghilterra, in Francia, in Germania, in U.S.A., nella citata collana "I problemi della pedagogia" e in numeri speciali della omonima rivista da lui diretta.

Vi sono in realtà alla base del senso autentico, del gusto della pedagogia (che son sempre più e meglio del mero "sistema pedagogico") di L. Volpicelli, quel che salvaguarda dagli scivolamenti "professorali", boriosi e sterili, dall'astrazione rarefatta e senza presa sulla realtà, una radice culturale viva ed equilibrata tra il passato, il presente e il domani (e vale ricordare qui il titolo di una delle sue stesse prime opere: *Tra la scuola di oggi e quella di domani*, Torino, Paravia, 1935), un "orecchio" aperto e sensibilissimo alle voci di progresso e di sviluppo, una vivacissima sensibilità estetica che per prima spiega l'eccezionale felicità di scrittura dell'articolo, del *pamphlet*, del saggio specie poi se polemico, ed inoltre l'attenzione sempre così vigile per l'educazione artistica, latamente intesa, del bambino come dell'adulto, un inserimento assiduo e preciso nella contemporaneità, nei nostri problemi e nel nostro mondo.

Siamo in una pedagogia dunque per eccellenza anti-"pedologica" (come insieme anti-"metafisica", in ciò che il termine "metafisica" comporta di presuntuoso e di chiuso in un periodo storico tipicamente di transizione), e soprattutto antiaccademica. Ancora una volta, dunque, una pedagogia che si manifesta fruttuosa, in quanto radicata in più profondi, antichi interessi e rapporti. Ma in ciò insieme, paradossale verità, una pedagogia autonoma, non più dedotta direttamente da concetti di filosofia dell'essere (o del divenire), o derivata in senso stretto da una ideologia, e sebbene non già messianicamente e antistoricamente svolta, nelle tradizioni della pedagogia utopistica, come palingenesi radicale dal nostro grave presente (la scuola da sola del resto non muta il mondo), tuttavia luogo aperto e concreto di incontro tra scienze e prospettive diverse, nella convinzione che la risoluzione del problema educativo non è davvero l'ultima condizione di un rinnovamento sociale e culturale.

Nato a Siena nel 1900, già condirettore dei "Diritti della Scuola", collaboratore da tanti anni appassionato e assiduo di numerose riviste, di giornali e periodici, Luigi Volpicelli, oggi direttore dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, ordinario della materia nella romana Facoltà di Magistero, ove da qualche anno ha impiantato una libera scuola biennale

di perfezionamento magistrale, da vari anni promotore della vivacissima “Consulta dei professori universitari (ordinari) di Pedagogia”, ha senza dubbio avuto una formazione idealistica, benché non già imputabile di intellettualismo, di mancanza di senso critico (cfr. il volume scritto col fratello Arnaldo e U. Spirito su B. Croce, Roma, 1929). Idealismo rivissuto soprattutto come esigenza di sintesi culturale e pertanto tutt'altro che sordo alle esigenze della realtà e del più pressante presente, spericolatamente antidogmatico e problematico. Diceva così ad esempio nel 1940 Volpicelli, in un ciclo di conferenze (in realtà dal tema davvero non privo di mordente) sull'introduzione del lavoro produttivo nella scuola (nel ciclo parlarono tra l'altro G. De Ruggiero, R. Resta, G. Calò, M. Casotti ecc.), poi raccolte a stampa dall'Editrice D'Anna, sulla controversa “frattura tra l'uomo di cultura e il tecnico” (e in proposito ricorderò anche dell'A. *Scuola e lavoro*, Roma, Signorelli, 1941): “Non si vede come il problema non sia di negazione ma di ricomposizione, e consista nel riconoscere che un nuovo mondo è sorto di cui dobbiamo intendere, rilevare, per potenziarli, i valori spirituali! Negando [...], non possiamo affermare altro che la storia ci è scappata di mano.

“È compito della nuova scuola sanare questo dissidio risolvendo la problematicità in lavoro o la concezione del sapere in quella del saper fare. In tal senso il problema assume profondi aspetti morali, e la tecnica avvia decisamente il mondo moderno verso una nuova etica”.

È ben vivo il motivo della rivalutazione del fare e della stessa tecnologia, in chiave sociale, per cui felicemente l'A. ricorda nella stessa occasione per affinità il valore della posizione di Villari (altro “laico” in una posizione personalissima, se mai “di destra” insieme positivo – o positivista – e socialmente quanto mai sensibile), il quale “criticando tutti i maggiori esperimenti europei di lavoro scolastico, quelli da cui deriva tutto il movimento italiano tra l'800 e il '900, parla di un rapporto sociale della scuola, che vive nella società ignorandola. Villari, ciò pensando, si riallaccia alle preoccupazioni più intelligenti e socialmente consapevoli del nostro Risorgimento che sono da ricercarsi nelle correnti federaliste. Credo, infatti – osserva con viva attualità l'A. –, che dopo tant'aver esaltato gli unitari bisognerà rivendicare un giorno i federalisti”. Anche se si deve subito aggiungere, per la verità, che per una effettiva prospettiva culturale unitaria, davvero teorico-pratica, cioè davvero sociale e pertanto democratica, bisognava giungere a anni ben più aperti di quelli non aperti affatto, demagogici, irresponsabili e ben pesantemente autoritari, in cui l'A. scriveva quelle parole.

Ebbene, la vivacità polemica anticonformista, l'esigenza di aperture culturali effettive e non fittizie, istanza di una pedagogia non da museo ma “vivente” davvero contemporanea, hanno avuto modo di esprimersi nell'A, soprattutto nell'ultimo decennio. Nacque così sotto la sua direzione il “Montaigne” (1953), giornale polemico di pedagogia e politica scolastica, poi “I problemi della pedagogia”, palestra bimestrale di incontri liberali tra studiosi di educazione di vari paesi, che è insieme espressione pluri-

dimensionale della pedagogia italiana e la nostra forse maggiore rivista di problemi educativi. Contemporaneamente, da allora ad oggi, L. Volpicelli andava dirigendo numerose collane come “Biblioteca dell’educatore” (ed. Viola), “Nuova biblioteca di pedagogia”, “Biblioteca di pedagogia”, “Il fanciullo e il mondo moderno” (questa dell’ed. Malipiero), “Classici della pedagogia italiana” (nella cui serie curato da Volpicelli è da poco apparso l’impegnativo *Pensiero pedagogico della Controriforma*), “I quaderni dell’Istituto di Pedagogia di Roma”, e “I problemi della pedagogia”, collana a cui ho già accennato e che “ha accolto e sviluppato istanze dettate dai tempi nuovi, richiedenti una inusitata integrazione di prospettive morali e di scienza, un continuo colloquio tra le varie civiltà di un mondo scopertosi via via sempre più piccolo, un’informazione obiettiva che tenga conto, senza settarismi, delle ideologie anche più diverse, una riflessione vigile che investa anche gli aspetti meno ‘ufficiali’ del vivere odierno (come cinema, televisione, sindacalismo)”.

Ed insieme a così assidua attività organizzativa è venuta svolgendosi, tutt’ora in pieno corso, la sua produzione recente di studioso, così densa da richiedere ben altro spazio per compiere anche una modesta presentazione. Ci limiteremo a dire che essa si muove dal campo storiografico (oltre al volume citato sulla Controriforma ricorderemo qui la fittissima e originale antologia recente *La scuola tra Stato e Chiesa in Italia*) a quello della critica della letteratura giovanile (*La verità su Pinocchio* con l’accluso *Saggio sul Cuore* è quanto di meglio e di più gustoso si possa leggere sull’argomento), da quello della sociologia della cultura (basti ricordare *Industrialismo e sport (antisportivo)* e *La famiglia in Italia*, studi acuti e nutriti tanto di dati interpretati alla radice, quanto del conforto e dallo stimolo del pensiero dei maggiori letterati, filosofi, moralisti) a quello psicologico (scritti come *Capitoli sul fanciullo*, *Il fanciullo segreto*, ad esempio, hanno aperto tutto un modo originale di considerare l’evoluzione infantile, tra letteratura e moralità, senza perciò escludere in altra sede – si veda *L’orientamento professionale*, Torino, ERI, 1958 – le ragioni e i diritti della metodologia scientifica).

Se Luigi Volpicelli tiene lui stesso ad affermare che il suo senso della pedagogia non è in primo luogo o almeno esclusivamente riferito alla scuola, l’esame storico, sociologico e culturale dei nostri istituti scolastici, la denuncia del loro essere fuori dal tempo e in ritardo rispetto all’evoluzione della civiltà moderna, con l’antico malanno di una amministrazione paternalistica, col comune disprezzo per le scienze dell’educazione, colla comune deformazione scolasticistica per cui ci si vuol rivolgere solo a educandi mortificati, impoveriti, non mai a soggetti totali capaci e in grado di esprimere tutti se stessi, dal gioco al lavoro inventivo e originale e a una piena socializzazione, questo esame dunque non manca certamente in libri come *Scuola e società nel dopoguerra* e *La scuola in Italia e il problema sociale*. Né va infine taciuta la coraggiosa anche se amara denuncia del carattere verbalistico, sfocato, incorporato, quando non anche ipocrita, dell’attuale preparazione degli educatori (si vedano *La scuola sotto zero*

e *Guida ai concorsi magistrali*). Per essi l'A. ha chiesto in tante occasioni la frequenza obbligatoria almeno di un biennio d'Università, e in tal senso per tale maggiore impegno formativo è andato strutturando già ora il piano e la prospettiva dei corsi di magistero da lui tenuti o organizzati.

Cercando di riassumere e caratterizzare nel suo insieme la posizione pedagogica di L. Volpicelli, Giuseppe Catalfamo qualche anno fa scriveva: "Educare per il Volpicelli significa inserire e attuare la persona umana nel processo storico della tradizione culturale. La 'cultura' definisce e fonda la stessa educazione. Ma per cultura egli intende fundamentalmente il sistema storicamente realizzantesi dei valori che alimentano e arricchiscono la personalità: cultura, per il Volpicelli, vuol dire personalità e perciò autoconsapevolezza e senso di responsabilità intellettuale, morale e sociale. Per il Volpicelli, inoltre, l'integrazione della persona nei valori storico-culturali rappresenta il presupposto indispensabile dell'autentica democrazia e, perciò stesso, di ogni istituzione che si volga a realizzarla. In conseguenza di ciò egli ha sostenuto energicamente il principio della 'scuola unica' come scuola unitaria della formazione umanistica, ossia umanizzante e liberatrice. Nella concezione umanistica del Volpicelli trovano, nondimeno, giustificazione e fondazione i valori della scienza, della tecnica e del lavoro ed assumono un particolare rilievo i valori dell'arte, alla quale, secondo il Volpicelli, bisogna riconoscere un valore preponderante nella definizione della personalità".

A parte una certa forse eccessiva ripetizione del termine "personalità", del resto riconducibile all'indirizzo culturale di cui Catalfamo fa parte, vi sono qui notazioni molto giuste. Se fossi costretto a definire in una parola sola la posizione pedagogica del Volpicelli, non saprei trovar di meglio che vederlo in una posizione – in realtà però personalissima – di "pedagogia della cultura". Non si tratta solo dell'influsso gentiliano, liberamente reinterpretato, quanto della riscoperta da lui operata della pedagogia tutta europea dei valori: Hessen in primo luogo, poi Spranger, Litt... Ciò che però più risuona nella parola e negli scritti del nostro A., in tante conferenze, in tanti convegni, in tante pagine di giornali e di periodici, in tanti scritti, è soprattutto una grande libertà da schemi (siano essi hegeliani o neo - kantiani) e insieme la più completa intelligenza, il più stretto e vitale legame rispetto alla problematica del nostro tempo.

Da "I Diritti della Scuola", a. LXII, n. 7, 7 gennaio 1962, pp. 11-13.

DINA BERTONI JOVINE E IL SUO IMPEGNO STORIOGRAFICO INNOVATIVO

Stata maestra elementare e poi per numerosi anni direttrice didattica, Dina Bertoni Jovine giunse al mondo dell'insegnamento universitario (con un troppo tardivo riconoscimento dei suoi meriti) senza per nulla tradire il tesoro della sua esperienza umanissima e realistica di scuola popolare. Anzi con esemplare continuità lavorò proprio a quei temi, dell'emancipazione educativa dell'infanzia e dei ceti più miseri, a cui già aveva lavorato nella sua attività di educatrice della scuola di base: senza alcun complesso di inferiorità verso l'ancora esistente formalismo accademico, la boria di casta universitaria non ancora spenta. È per questo che la Bertoni Jovine è e rimarrà modello a tutta la classe magistrale, come esempio di una possibile ascesa senza tradir se stessi, di una continuità di lavoro a favore della educazione di base come mezzo di giustizia sociale. L'aveva ben avvertito l'indimenticabile Annibale Tona, che voleva non mancasse di apparire un'ampia e tempestiva recensione su "I Diritti della Scuola" di ogni suo nuovo volume di storia della scuola e della pedagogia che andava pubblicando: ed io stesso assolsi a tale incarico gradito, avviandomi, anche attraverso il successivo incontro personale, ad un rapporto di amicizia con lei dei più cari e più fruttuosi, dal quale attingevo generosi incoraggiamenti e apprezzamenti positivi che valevano come un impegno a lavorare con sempre maggiore perseveranza e con più impegno. Una caratteristica questa, di cogliere il meglio delle persone e delle opere, che ritengo le derivasse in primo luogo dalla sua stessa esperienza qualificante e mai smentita di maestra di scuola, rafforzata dalla frequenza con Giuseppe Lombardo Radice (con quale commozione, consultando i *Quaderni pestalozziani* da lui diretti nel 1927-1928 trovai alcuni – ritengo – tra i primi scritti pedagogici della Jovine, allora particolarmente vicina all'autore delle *Lezioni di didattica*). Ora è proprio del maestro, del buon maestro non selezionare e respingere mai, ma cogliere il buono, e aiutare sempre a farsi migliori, in un atteggiamento comprensivo e accettante.

Sì, Tona aveva ben colto il valore di simbolo luminoso per tutta la scuola elementare della Bertoni Jovine. E lei a quella scuola era rimasta sempre fedele. Ricordo le espressioni di ammirazione per Tona che essa aveva, paragonando la sua chiarezza di scrittore, la sua *vis* polemica, la sua generosa battaglia per gli interessi innanzitutto morali dei maestri e degli alunni negli anni a noi vicini, bigi e di conformismo e di disinteresse purtroppo per tanta parte degli insegnanti (non tutti però!). Proprio

dalle vecchie annate de “I Diritti della Scuola”, messe a significativo raffronto con le contemporanee annate della “Civiltà Cattolica”, combattive in senso avanzato e democratico le une quanto in senso reazionario le altre, aveva tratto del resto fondamentali documentazioni per il suo primo, impegnativo volume, *Storia della scuola popolare in Italia*.

Con quel volume aveva avviato anche un nuovo stile di ricerca storiografica, non disgiunta dalla svolta nuova segnata dalle *Cronache di filosofia italiana* di Garin: costruita, dopo l’inflazione enfatica delle grandi idee sopraruotanti sul mondo degli uomini (fino a dimenticarli per via), della non ancora debellata “filosofia della storia”, con la più scrupolosa attenzione per le cose apparentemente modeste e piccole, come la didattica dell’insegnamento dell’*abc*, le forme di assunzione e i regolamenti del personale insegnante, l’associazionismo magistrale, la stampa “popolare” (ma in effetti, come ella ben denunciava, scritta dalla borghesia e semplicemente destinata al popolo conformemente agli interessi della prima: cfr. *I periodici popolari del Risorgimento*), i giornali scolastici. Ma non era ricerca erudita e fine a se stessa: da un lato l’animava un impegno profondo etico e civile, di chiarificazione del moto di progresso segnato dalla scuola del popolo e del molto ancora che restava da attuare per realizzare strutture e rapporti non più centralizzati e autoritari ma aperti e democratici, dall’altra una tensione a capire, risalendo dalle cose e dai fatti, modesti e quotidiani e pesanti della più concreta realtà sociale e scolastica, alle idee, alle ragioni, alle forze, alle contraddizioni che l’avevano espressi chiari, in una comprensione lucidissima ed intelligente. Basti ad esempio ricordare la suggestione delle tre “parole”, proposte a comprensione della storia de *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (quelle del positivismo, dell’idealismo, del pragmatismo): una proposta originale e fruttuosa. Le concezioni del mondo non vedeva però disgiunte dal contesto delle forze vive dialetticamente operanti nella società. Nell’esigenza di questo aggancio corposo, si potrebbe dire che fosse soprattutto il suo marxismo, congiunto ad un’esigenza profonda di redenzione dallo sfruttamento (si ripensi a *L’alienazione dell’infanzia*), da attuare soprattutto (ma non esclusivamente) attraverso l’educazione.

La forza più limpida e penetrante del pensiero era in lei congiunta alla più fine, sensibilità femminile. Non si perdeva in aspetti marginali, nello stesso colloquio: mirava alla sostanza, con forza illuminante di penetrazione, e insieme sempre con garbo e rispetto dell’interlocutore. Allo stesso modo approfondiva la storia della nostra pedagogia, fuori da schematismi settari, vedendo gli apporti ed i limiti dei suoi vari protagonisti, e per ognuno degli autori studiati non limitandosi mai alla mera esposizione, dando invece sempre una interpretazione personale, e destinata a fruttificare negli anni futuri.

Si guardi ad esempio al suo saggio introduttivo dell’antologia di Aristide Gabelli: è lei la prima a periodizzare una fase progressiva e ascendente del Gabelli collaboratore del “Politecnico”, ed una conservatrice connessa alla sua attività politica di deputato moderato. Anche se il giudizio com-

plussivo è giustamente positivo (contro le semplicistiche condanne di alcuni contemporanei, che non hanno esaminato ed inteso dall'interno le sue opere), per l'emergere continuo e senza fratture del suo avanzato radicalismo nelle scienze sociali, nell'amministrazione, nella metodologia educativa, anche in contraddizione in certe fasi con certe sue prese di posizione su temi di politica interna.

Con la sua modestia, con il suo equilibrio, con il suo sano buon senso, con la sua attività generosa di studiosa, di educatrice, di organizzatrice di cultura, di direttrice per lunghi anni di una importante rivista scolastico-pedagogica, Dina Bertoni Jovine costituiva un punto di raccordo tra scuola militante, movimenti associativi della scuola e università, attraverso il quale ciascuna componente si ritrovava a suo agio e arricchita, stimolata a una accresciuta operosità, aperta ad un più vasto orizzonte.

Ce ne accorgiamo bene tutti, ora che non è più. Il migliore ricordo di lei sarà in ogni sforzo per ricostruirlo, questo incontro salutare: particolarmente per quella componente che Dina più e meglio aveva rappresentato, il rispetto delle ragioni della scuola di base, della scuola popolare e dei suoi protagonisti: uomini comuni, fanciulli, insegnanti.

Da "Riforma della scuola, a. XVIII, n. 2, febbraio 1971, pp. 34-35.

REMO CANTONI TRA ANTROPOLOGIA, LETTERATURA E FILOSOFIA

Il momento attuale della cultura filosofica in Italia è particolarmente dinamico e deciso. Caduto il lungo predominio dello spiritualismo assoluto, risoltosi per molti lati in svalutazione aprioristica della ricerca scientifica positiva, in provincialismo culturale, nonché, soprattutto, in mortificazione per la realtà complessa e dolente del “mondo degli uomini”, le nuove correnti filosofiche sono impegnate a delimitare il terreno della “ricostruzione filosofica”, ed a piantarvi le prime positive fondamenta di una cultura rinnovata, non più in disaccordo con l’odierno progresso scientifico, politico e sociale, pur non cessando nel contempo di combattere contro le ultime retroguardie dei difensori tradizionalisti della sistematicità enciclopedica e definitiva, dei professori ammalati di autoritarismo ed incapaci di rinunciare alle garanzie dell’eterno e immutabile valore platonico, dei conservatori sdegnosi e ciechi di fronte alla concretezza dei problemi del vivere. Che è la battaglia, in nome di una realtà più concreta e più vasta, contro gli ultimi maghi della cultura idealistica, contro i “Dalai Lama” dello spirito dalla lettera maiuscola, ad usare l’espressione di chi, hegeliano di sinistra, già ebbe a vivere in qualche modo una consimile situazione: Ludovico Feuerbach.

Tra le giovani correnti suddette un posto di rilievo spetta a Remo Cantoni. Nato a Milano nel 1914, attualmente titolare di filosofia teoretica presso la Facoltà di Magistero dell’Università di Roma, libero per il concreto insegnamento storicistico di un filosofo della prassi, A. Banfi, dalle pastoie di un dialettismo di tipo teologico e preconstituito, egli è particolarmente incline, anche per naturale temperamento, alla comprensione della varietà e della eterogeneità dei caratteri psicologici e dei prodotti della cultura. I quali possono essere tanto tecnico-filosofici che letterari, esaminati appunto entro il quadro di quell’aperta storicità in evoluzione e non mai entro rigidi compartimenti stagni, nella moderna convinzione della continuità e interdipendenza nell’uomo dei piani più complessi e “supremi” con quelli più semplici e modesti. Dove è compreso anche il piano profondo e drammatico del “sottosuolo”, particolarmente messo in luce in tempi recenti dalla psicologia analitica e dalla cultura della crisi (esistenzialismo, volontarismo), salvo che da essa Cantoni, che tiene a presentarsi così lontano da un intellettualismo orgoglioso come da un irrazionalismo decadentistico, vuol risalire costruttivamente, come da un dialogo necessario, in un terreno medio ed armonico, rischiarato dalla luce della ragione, che

in un luogo egli ha scritto, citando Pascal, di non voler escludere, come di non voler ammettere come unico valore ed esperienza.

Remo Cantoni può vantare, dalla fondazione con Banfi nel 1940 della rivista "Studi filosofici" alla direzione dell'altra intitolata "Il pensiero critico", dalla tesi di laurea ai più recenti saggi di storia della filosofia e della cultura, la linearità della sua condotta, diretta al ricambio dell'aria greve e accademica del nostro ambiente culturale. A tale "purificazione" egli ha sempre teso, infatti, sia imbeinandosi in ricerche specifiche e positive come quella sulle relazioni tra le categorie mentali del "primitivo" e quelle dell'uomo civilizzato, sia offrendo in forma largamente accessibile, ma pur sempre filologicamente e criticamente accurata, panorami di movimenti di pensiero contemporaneo tra noi poco diffusi, o noti entro *cliché* critici poco stimolanti e moderni, sia delineando così nelle monografie interpretative come nei saggi teoretici e nelle pagine divulgative di costume, il profilo di una visione del mondo più elastica, più liberatrice di energia, più tollerante. E il suo maggiore bisogno speculativo si può dire sia allora in quest'esigenza di dar conto della problematicità dinamica dell'uomo del nostro tempo, e in questa difesa nuova dei diritti ad un vivere salvo da faziosità mortificanti e da tabù prefissati e inverificabili.

La prima impegnativa opera di Cantoni, tale da aver richiesto all'A. certo il maggiore lavoro, è *Il pensiero dei primitivi* del 1941. Essa risulta pure, nonostante il suo carattere in apparenza particolare, forse, a parer mio, la sua meglio costruita e la più valida. Mirando a comporre un capitolo pressoché mancante di "una aperta fenomenologia della spirito" ("un capitolo che nel vasto libro della cultura umana i lettori hanno quasi sempre saltato, come spesso saltano i capitoli riguardanti le culture orientali..."), Cantoni offre una accuratissima rassegna delle diverse caratteristiche pragmatiche della cultura "primitiva" (legge di partecipazione, concretezza del numero, emozionalità della esperienza, ecc.) e un'analisi critica informatissima della letteratura sull'argomento (con particolare utilizzazione degli studi di Cassirer e di Levy-Bruhl).

La conclusione è che misticismo dei "primitivi" e logica del mondo civilizzato sono entità che non si escludono né hegelianamente e per intero si risolvono l'una nell'altra; bensì permangono vicine: "Le culture primitive ci mostrano [...] una di queste età [della intelligenza], ma un'età non sommersa e cancellata dal tempo, ma pur sempre viva in tante forme della nostra esperienza spirituale". Così se vi è pure evoluzione storica, l'indagine dimostra che "tale evoluzione non è rettilinea e non v'è nulla che nella vita spirituale vada perduto senza speranza di ritorno". Conclusione importantissima e non marginale: è qui già fondata la nota di modestia, il relativismo storico della successiva filosofia di Cantoni, ed altresì la sua curiosità, la sua comprensione per l'antinomia vissuta, e per il suo segno psicologico, l'inquietitudine.

E a due grandi testimoni dell'inquietitudine sono dedicati i due volumi successivi, *Crisi dell'uomo* del 1943 e *La coscienza inquieta* del 1949 che

sanno cogliere rispettivamente nell'opera di Dostoevskij e di Kierkegaard la estensiva tematica della crisi contemporanea, propria di un'età di transizione. Con un esemplare metodo critico, che supera in atto le barriere tra l'uno e l'altro "pascolo" della cultura e non cede di conseguenza a nessuno di essi il dominio gerarchico, l'A. sa cogliere in loro la testimonianza precorritrice delle folte antinomie che saranno, con la dissoluzione della società borghese-cristiana, dell'uomo dei nostri giorni.

Così ripercorre in Dostoevskij, nel contrasto dei grandi eventi e motivi ottocenteschi, dalla Restaurazione alla Rivoluzione, dall'individualismo al collettivismo, dal cristianesimo al socialismo, dal nazionalismo al cosmopolitismo, i grandi motivi problematici, caratterologici, filosofici, politici e religiosi, che periodicamente ritornano nelle sue opere. In Kierkegaard rileva gli "stadi" successivi verso un rapporto con Dio autentico e senza intermediari: nel loro movimento è l'esempio di un anti-dommatismo vissuto e pagato di persona, nella loro soluzione è la "spina nelle carni" di una religiosità vittoriana tanto ambigua quanto esangue. Lungi da un atteggiamento idolatra e passivo, Cantoni non trascura di sottolineare negli autori studiati anche le note meno moderne ed attuali (schemi teologici, spunti mistici reazionari in Dostoevskij, autoritarismo e mortificazione per l'esistente nella troppo alta e inaccessibile immagine divina in Kierkegaard). Con un atteggiamento affine a quello di Abbagnano e di Paci, egli vuol trarre da quelli che si son voluti considerare i primi "esistenzialisti" – trascurando il bagaglio delle soluzioni presentate, non di per sé liberatrici – una indicazione "positiva" verso un modo di acquistar coscienza della propria estesa realtà storica e psicologica, verso un modo libero, vivo ed impegnato di pensare, tali che in ultimo la dignità e l'intelligenza, le possibilità molteplici dell'uomo vengano in modo nuovo fondate ed allargate.

Il tema della struttura logica umana s'allarga teoricamente in una indagine sul senso della ricerca e della storia nel volume *Mito e storia* del 1953, che raccoglie una lunga serie di scritti apparsi in riviste tra il 1940 e il 1953, di varia intonazione, per buona parte di storia della filosofia. Così, oltre i fondamentali studi sullo storicismo fichtiano, hegeliano e marxista (occasioni per precisare la propria avversione per lo schematismo di ogni filosofia della storia, per ogni monopolio del falso assoluto), oltre l'acuto profilo di Nietzsche (rivalorizzato in modo originale soprattutto nel suo momento illuministico, contro i pericoli del franamento romantico), oltre la interessantissima esposizione della filosofia dei valori di Nicolai Hartmann (che viene da Cantoni considerata il "prodotto più serio, più duraturo, più fecondo della Germania filosofica contemporanea", e che si rivela come la maggiore giustificazione della sua aperta fenomenologia), oltre ancora vari altri studi su filosofi del nostro tempo e sui caratteri della nuova filosofia, Cantoni sviluppa qui la prima affermazione di una coesistenza della struttura "pre-logica" del "primitivo" e "logica" del civilizzato nella generale bipolarità per il pensiero di *mito* e *scepsi*.

Ove il mito è la tendenza alla stasi, alla conservazione garantita, e la scepsi (nel suo significato - chiarisce l'A. - originario di riflessione, inda-

gine; sebbene il termine non paia privo di un qualche benevolo ed ironico riferimento all'altro posteriore, da cui *scetticismo*) è la ricerca, l'inquietudine critica che inventa, che sperimenta. In tal modo mito e scepsti sono complementari, termini dialettici interdipendenti: "non è possibile bandire il mito della nostra vita spirituale, essi costituiscono una saggezza sapiente e comprensiva, che se respinta, continuamente si ripresenta...". Dove conta non più espellerlo, ma, se non si vuol cadere nel nuovo mito razionalistico, criticarlo, incalzarlo da vicino.

L'ultimo libro di Cantoni infine è *La vita quotidiana* del 1955, raccolta di brevi articoli divulgativi apparsi via via in un diffuso settimanale, composti su argomenti di quotidiana esperienza e moralità. Ordinati in successione alfabetica, abili nel centrare in un linguaggio accessibile e pur nutrito di una larga cultura gli aspetti salienti di un modo di vivere comune, arguti nel districarne dalle banalità dispersive i riverberi di una saggezza sapiente e comprensiva, essi costituiscono una specie di dizionario filosofico sulle passioni, le abitudini, i caratteri, le vicende della nostra vita d'ogni giorno.

Ho seguito coi lettori nella sua coerenza l'itinerario delle opere di Cantoni. A questo punto si può ben cogliere, entro questa linearità, il progressivo solidificarsi di un accento: quello del tentativo di una estensione sempre più pratica e prammatica dei compiti della filosofia, quello di una divulgazione sempre più estesa, quello insomma della costituzione di una pedagogia della vita quotidiana. Si afferma cioè il problema concreto ed antico della ricerca e della indicazione di una valida linea di comportamento, di una via di saggezza illuminata dalla ricerca razionale, equilibrata dal riferimento storico e psicologico, armonizzata soprattutto dalla sensibilità estetica.

Pedagogia come saggezza e come arte: questa dunque l'intonazione più personale in Cantoni, impegnato nell'esperienza di un nuovo umanesimo, storico, critico, e "democratico", non immemore tuttavia di quello rinascimentale (e non a caso si può pensare che egli si stia oggi occupando di Erasmo) e settecentesco (ed ancora nella sua lotta contro il fanatismo e le soluzioni estreme viene in mente la lezione di un moralista, l'autore sia pur più rigoroso di un altro dizionario filosofico, Voltaire).

In questa intonazione una delle soluzioni possibili di ciò che può coeentemente essere oggi, se non vuol porsi in ritardo nel tempo, la filosofia: avvio a delle linee di condotta dalle quali risulti una vita più libera, cioè più sana e più felice.

Da "I Diritti della Scuola", a. LVII, n. 4, 20 novembre 1956, pp. 177-178.

MARCO M. OLIVETTI. MAESTRO E EDUCATORE

Marco M. Olivetti non era un pedagogista. Insegnava alla “Sapienza” di Roma filosofia della religione ed è stato qui il primo preside della prima Facoltà di Filosofia: una responsabilità non lieve che ha affrontato con eccezionale dedizione e slancio, non mancando di contribuire con l’intensità di questo impegno senza riserve ad accelerare la sua improvvisa e impreveduta scomparsa.

Se non era un pedagogista, Olivetti era oltre che uno studioso straordinario Maestro nel suo campo di studi un non comune educatore, in rapporto alle istituzioni, ai colleghi, agli allievi. La sua era una lezione di gentilezza e di costante riscontro, di disponibilità al dialogo e di sempre benevola attenzione per gli altri, immedesimandosi in modo autentico e non formale per le loro difficoltà, i loro problemi. In particolare ha sempre apprezzato, valorizzato la dimensione degli studi pedagogici e ha concretamente sostenuto, anche appoggiando l’istituzione delle cattedre relative, lo sviluppo nella Facoltà del corso triennale di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione e di quello specialistico di laurea in Pedagogia e Scienze dell’Educazione.

Bene dunque ricorda Olivetti la lapide apposta il 29 ottobre 2007, a un anno dalla morte, a conclusione di un impegnativo e affollato convegno diretto dalla preside della Facoltà di Filosofia Marta Fattori, con l’intervento del rettore Guarini con molti qualificati contributi, a Villa Mirafiori, nell’aula in cui di norma Marco svolgeva le sue lezioni. La lapide è dedicata a Olivetti “sereno rigoroso Maestro”. E fu tale davvero, sul doppio livello della severità culturale e della apertura e disponibilità umana.

Olivetti si è occupato in particolare della filosofia della religione di Jacobi, di Kant, di Schelling, di Fichte, e tra i contemporanei in particolare di Levinas. Tra i suoi scritti più importanti sono i suoi testi *Analogia del soggetto*, edito da Laterza nel 1992, e *La filosofia della religione* nel volume *La filosofia*, curato da P. Rossi a Torino nel 1995. La sua personalità e il suo pensiero sono stati complessi ma non sono stati adeguatamente apprezzati, notava Jean-Luc Marion celebrando con molta penetrazione Marco Olivetti in una recente occasione, parlando in suo omaggio de *L’inconoscibilità o il privilegio dell’uomo*, “perché resi sottili dallo scrupolo continuo; e tanto più scrupolosi da restare sorprendentemente modesti, forse troppo modesti”. Questa modestia contrastava d’altronde con l’autorità personale e scientifica che Marco M. Olivetti mostrava nel presiedere i colloqui dell’Istituto di Studi Filosofici fondato da Enrico Castelli

suo maestro nel 1961 e da lui diretto fino alla morte nel 1977. Alla organizzazione dei colloqui presso la Sapienza come alla presidenza dell'Istituto e alla direzione della sua rivista monografica "Archivio di Filosofia" era poi succeduto appunto Olivetti.

Ecco, questa sua ricchezza culturale e sensibilità non comune personale, caratterizzate in primo luogo da questa grande discrezione, hanno reso per me Olivetti il personaggio migliore, più ricco di vita interiore e valore umano incontrato in tanti anni all'Università di Roma, e anche uno dei miei amici più cari e ammirati.

Ho conosciuto Marco quando eravamo entrambi professori incaricati all'Università di Chieti. Eravamo in tanti pendolari da Roma, in maggioranza di fronte ai professori locali, e soprattutto assistenti alla Sapienza, poi destinati a diventare ordinari (ma io seguivo una via diversa scolastica che mi portò da insegnante a divenire ispettore centrale alla "Minerva"). L'intenso clima di colloquio che ci impegnava nei giorni di permanenza comune nel teatino "Grande Albergo Abruzzi" era bello e stimolante, e si tornava a Roma indotti a lavorare con più idee e più impegno. È lì che nacque l'amicizia tra Marco e me, che a Roma continuava a svilupparsi con le conversazioni dei nostri famosi (almeno tali tra i colleghi e i familiari) ricorrenti incontri in pizzeria.

Ci ritrovammo poi come straordinari all'Università di Bari, particolarmente ricca di iniziative e attività. Qui noi pendolari romani eravamo in minoranza, guardati con qualche sospetto dalla corporazione locale, sospettosa anche per il troppo rapido passaggio dei docenti venuti da Roma. Vivevamo dunque, noi romani, un po' appartati a Bari, nello stesso albergo, nella stessa trattoria. Ma anche lì, in quella sede, lo scambio di idee era molto vivo. Insieme a Olivetti ci riunivamo con "Cesarino" De Michelis, con Colaianni, con Scialpi, e purtroppo anche con chi ora non c'è più: il cortese Pezzella, l'entusiasta, indimenticabile Laurenti. Ma poi arrivammo finalmente insieme come ordinari a Roma, alla Sapienza, alla Facoltà di Lettere e Filosofia. Qui alle serate in pizzeria, mai interrotte, si aggiungevano naturalmente le occasioni di incontro nella sede di lavoro.

La gentile collega e allieva di Olivetti Irene Kajon, docente della Facoltà di Filosofia, ha tra l'altro ricordato l'interesse non marginale di Olivetti per la storia del pensiero ebraico, di cui lei è specialista, nella "Rassegna Mensile di Israel", (2006, n. 2, pp. 145-151). In questa occasione ha giustamente ricordato, oltre alla "mente lucida, sottile" e alla approfondita conoscenza del pensiero filosofico e religioso di Olivetti, la grande "serenità ed equilibrio" di lui con tutti gli interlocutori, "conquista di un'anima inquieta, sensibile, aperta al mondo". Queste osservazioni sono una testimonianza penetrante e acuta, un buon punto di partenza per ricordarlo.

Qualche piccola aggiunta. Marco era veramente sempre disponibile, aperto e attento verso i suoi interlocutori, fossero rappresentanti di orga-

ni istituzionali (quali ad esempio i membri del Senato accademico, ricordava il rettore Guarini), professori o studenti. Si immedesimava sempre nei casi degli altri, partecipava ai loro problemi con la sua saggezza, partecipazione e direi distintiva bontà, dando il miglior consiglio ed aiuto. Ricordo che quando via via gli davo da leggere i miei scritti, dopo pochi giorni arrivava con il suo giudizio benevolo, generoso, ma insieme puntuale e approfondito, frutto della lettura più intelligente e impegnata, sempre incoraggiante. Alla sua modestia, alla sua discrezione, vorrei dire alla sua umiltà, esemplare e anche eccessiva, ho già accennato. Ritengo che queste almeno per lungo tempo, almeno in Facoltà, forse non l'abbiano fatto apprezzare come meritava. C'è voluto che desse prova delle sue grandi qualità oltre che organizzative etiche e umane nel difficile compito di presiedere la nuova Facoltà di Filosofia, coi suoi non lievi problemi di fondazione e direzione, perché veramente ci si rendesse conto del suo valore. E il caloroso successo del convegno romano del 29 ottobre 2007 ha costituito la testimonianza per me particolarmente gradita del riconoscimento in qualche parte riparatorio di ciò.

Olivetti non era davvero provinciale. Basti ricordare ancora con Marion la capacità, vivacità e intelligenza con cui Olivetti presiedeva le sedute dei colloqui dell'Istituto di Studi Filosofici, con piena padronanza delle lingue e completa disponibilità verso gli ospiti numerosi europei, giapponesi, americani. Come del resto ricordava Gregory intervenendo in quella giornata svolta in suo onore a ottobre l'estate era solito recarsi a passare le sue vacanze di lavoro in Germania, andando a dormire in qualche casa in campagna fuori città e passando il giorno tra i libri, le riviste della locale università. E frequenti erano i suoi viaggi in Giappone, col cui ambiente accademico aveva ottimi rapporti. Per non dimenticare i molti viaggi nei più diversi paesi esteri, per i quali trovava il tempo e le forze di preparare impegnative relazioni, nonostante i non lievi impegni della presidenza.

Olivetti era un cattolico liberale, "secondo lo spirito del dossettiano Giuseppe Lazzati". Nelle nostre conversazioni, lui cattolico ed io non credente ci trovavamo in pieno accordo nelle riflessioni critiche e controcorrente. Anzi varie volte era anche più avanzato di me, nei suoi giudizi anticonformistici. Era senza pregiudizi, con una viva sensibilità e partecipazione democratica. Le sue valutazioni sulle situazioni politiche, civili, ecclesiali erano ispirate a schietta franchezza. Costituzione e Concilio Vaticano II erano per lui due punti fermi da difendere, contro i continui tentativi di stravolgimenti. Non nascondo che, considerata la marginalità in cui Marco tendeva come ho detto ad essere posto, una volta che poco dopo la sua morte ebbi modo a Firenze a un convegno del CIRSE, cioè dell'associazione di storia della pedagogia, di ricordarlo rapidamente, fui ben lieto di vedere venire da me due storici della pedagogia molto compiaciuti, per congratularsi della menzione. Uno era Luciano Pazzaglia, dell'Università

cattolica di Milano, impegnato in posizioni civili molto prossime a quelle di Pietro Scoppola, l'altro era Giuseppe Tognon, docente alla LUMSA che aveva curato la riuscita intervista di Scoppola *La democrazia dei cristiani*, edita da Laterza nel 2005. Scoppola si occupava come storico di modernismo, De Gasperi, cattolicesimo politico con una lucidità eccezionale, punta tanto alta quanto insieme isolata del dissenso cattolico, la cui stagione d'oro appare ormai lontana e non si collega certo al periodo di due ultimi pontefici, Wojtyła e Ratzinger.

Gli argomenti intorno ai quali scriveva Olivetti erano certamente diversi. Eppure, conoscendo le sue prese di posizione, guardando all'esemplarità della sua vita, credo sia ben possibile vedere, pur nelle differenze, una sua oggettiva convergenza con questa rilevante figura che nei giorni odierni tanti di noi hanno ricordato con commozione, appunto di cattolico laico, di cattolico indipendente e critico. Nei cattolici Olivetti e Scoppola penso si possa riconoscere una analoga coraggiosa indipendenza e un analogo amore della verità.

Il ricordo, le recenti celebrazioni di Marco M. Olivetti credo siano un giusto, pur se tardivo riconoscimento dei meriti non comuni di un personaggio veramente esemplare e straordinario, per cultura, indipendenza morale e critica, umanità. E alla voce opportuna e apprezzata dei filosofi sono convinto che possa e debba ben associarsi quella dei pedagogisti che da tempo hanno riconosciuto la sua eccezionalità.

Da "Studi sulla formazione", a. XI, n. 1, 2008, pp. 169-172.

VIRGILIO ZANGRILLI EDUCATORE SCOLASTICO E CIVILE

Zangrilli fu maestro, direttore didattico, educatore civile, collaboratore di Aldo Capitini e di don Lorenzo Milani. La sua vita fu legata soprattutto all'opera concreta formativa, perseverante, paziente ma senza mai compromessi negativi, ispirata a ideali di libertà e di democrazia, di emancipazione degli emarginati, dei deboli, dei tendenzialmente esclusi.

Ma se fu in un primo luogo un educatore e promotore di iniziative educative, fu però anche uno studioso, pubblicista e scrittore, circa questi temi che gli erano cari, di straordinaria chiarezza e coerenza. Non scrisse molto, non avendo mire accademiche e preoccupandosi soprattutto delle realizzazioni pratiche, ma quel che scrisse va ricordato. E non solo perché rivela la sua personalità autentica di insegnante, dirigente scolastico, animatore educativo, esperto di problemi dell'istruzione impegnato a dirigere l'educazione alla promozione di una società veramente giusta. No, non solo per questo. Ma perché dà un contributo succinto ma penetrante alla costruzione della "pedagogia del dissenso" – recentemente l'ho chiamata "pedagogia scomoda" – che mai rinuncia per opportunismo e pigrizia a denunciare sopraffazioni, abusi di potere, manipolazione della verità, violenza verso i diritti degli uomini e in un primo luogo dei bambini, atti mascherati per lo più delle affermazioni retoriche come se avessero interesse a salvaguardare il bene dell'educando, non ad assicurare vantaggi esclusivi personali e di ceto, di gruppi dominanti. Questo spirito del "dissenso" come coraggioso esercizio critico diretto a smascherare la diseducazione e a promuovere una educazione autentica e completa di tutti (si ricordi *Educazione e diseducazione* di Giuseppe Lombardo Radice, un autore tanto studiato e amato da Virgilio) caratterizzò sì può dire tutti gli articoli, i saggi, gli studi di Zangrilli.

I principali di questi furono accolti a mia cura nel volume *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, purtroppo da tempo esaurito e non più ristampato. Ma ve ne sono anche altri e non trascurabili che meritano di essere ricordati.

Così Zangrilli collaborò varie volte in spirito di solidarietà a "Il maestro oggi", una rivista anch'essa controcorrente e pienamente autonoma, vissuta dal 1960 al 1965, sorta prima nelle Marche, ad Ancona, in forma artigianale, poi per l'intelligente apprezzamento di Tristano Codignola pubblicata a Firenze dalla Nuova Italia Editrice. Era promossa "dal basso" da un gruppo di uomini liberi della scuola primaria e studiosi, Augusto Scrocchera, direttore della rivista, Sandro Celidoni, Luigi Grossi e

lo stesso scrivente (cui poi altri se ne aggiunsero come Giacomo Santucci e Aldo Fabi).

Sulle ceneri de “Il maestro oggi” altre riviste, sempre promosse dallo stesso gruppo di studiosi indipendenti e democratici, nasceranno poi: “Scuola primaria”, quindi “Educazione e scuola”. Quest’ultima rivista è vissuta fino a pochi anni fa.

Penso sia opportuno in questa occasione ricordare il primo contributo di Zangrilli alla rivista. Lì apparso, nella *Pedagogia del dissenso* è stato utilizzato solo un testo tratto dal periodico fiorentino, una recensione di un libro di Danilo Dolci. Si tratta qui di un intervento in un dibattito (i dibattiti erano un aspetto caratterizzante del “Maestro oggi”, e ad essi parteciparono personaggi e autorevoli della cultura e della scuola italiana, con D. Bertoni Jovine, A. Capitini, E. Codignola, L. Lombardo Radice, M. A. Manacorda, S. Quinzio, L. Volpicelli, R. Dal Piaz, C. Mei, L. Meschieri, E. Michelini, B. Ciari, L. Cremaschi ecc.).

Il dibattito riguardava i quindicinali didattico-scolastici ed era stato aperto da un penetrante articolo di Augusto Scocchera, apparso sul numero della rivista di agosto-ottobre 1961, che aveva denunciato l’uso strumentale dei periodici dei maestri da parte degli editori per propagandare le loro edizioni, il loro atteggiamento troppo subordinato rispetto all’amministrazione (com’era lontana la combattività mettiamo de “I Diritti della Scuola” di Tona in età giolittiana!), il malvezzo di fornire una didattica troppo definita, comoda per i maestri pigri e disimpegnati, la loro arretratezza nelle proposte di politica scolastica, trascurate o affrontate senza slancio costruttivo. Da qui una provocazione polemica: sia lo stesso Stato, se l’industria privata vola così in basso, a stimolare l’aggiornamento attraverso gli stessi periodici nati dalla sua iniziativa.

Tra i numerosi interventi nel dibattito su “I quindicinali didattico-scolastici” vi fu dunque nel numero 11 del luglio-settembre 1962 de “Il maestro oggi” (e risultò uno dei migliori), quello di Zangrilli dal titolo *Gli educatori autonomi*: al solito, Zangrilli affrontava la questione in forma netta e chiara, esprimendo liberamente consensi e dissensi. Ridotto il discorso all’osso, diceva Zangrilli: 1) vero che le riviste magistrali del momento, come verificato dal vivo con maestre della propria scuola, sono conformiste, appiattite, non promotrici di vera crescita didattica, culturale e di visione di politica scolastica: dunque un’occasione, una potenzialità spreca; 2) non condivisibile l’idea della sostituzione dell’iniziativa dello Stato alle carenze editoriali private: quanto meno si cadrebbe qui nel “paternalismo culturale”; 3) decisivo realizzare (questo invece spetta sì allo Stato, qui in grave ritardo) una preparazione professionale e culturale del maestro ben più avanzata di quella del tradizionale (pur se non privo di meriti storici) Istituto magistrale, ieri Scuola normale, oltre cui purtroppo non si è andati ancora.

Una formazione forte del maestro lo metterebbe in grado di vagliare e stimolare i periodici scolastici. [...] I periodici poi per la crescita della qualità della cultura degli insegnanti, gli stimoli e le demistificazioni del Sessantotto sono certo migliorati.

Ripropongono cedimenti e pericoli, quali quello nuovo dell'enfasi eccessiva di tecnologia didattica, trascurando la visione culturale e civile complessiva, entro cui solo può collocarsi un fare scuola efficace e valido, come sapeva e ribadiva in ogni occasione Virgilio Zangrilli, impegnato tanto nella realtà effettiva dell'insegnare quanto nell'inserire l'azione scolastica in quella più vasta (e che le dà veramente senso) dell'impegno per realizzare una società più ricca di valorizzazione dell'uomo, di ogni uomo in uno spirito di pace, collaborazione, di equità, di operoso rispetto reciproco.

Da "Il Golfo", n. 9-10, 1995, pp. 5-6.

GIACOMO SANTUCCI MONTESSORIANO INDIMENTICABILE

Conobbi Giacomo Santucci a Perugia in occasione di un convegno ministeriale sulla dibattuta proposta della istituzione della scuola post-elementare, qualche anno dopo il varo dei non meno discussi programmi del 1955. Ricordo l'animato contrasto tra il direttore generale delle elementari, Frajese, promotore di quella scuola chiusa e senza sbocchi, suo accanito fautore, e Gozzer, contrario, più vicino alle aspirazioni e agli interessi dei professori. Dietro però vi era un contrasto, che li non appariva, ben più forte, di carattere politico e civile, tra conservatori che volevano realizzare la post-elementare e democratici sostenitori della scuola media unica, che saranno poi vincitori solo col centro-sinistra.

Ebbene, Giacomo si presentò subito con grande senso di disponibilità e ospitalità, e mi incoraggiò a partecipare, come poi feci, al primo convegno della allora nascente Consulta dei professori universitari di pedagogia, che ebbe luogo poco dopo nella stessa Perugia, e in cui fu per la prima volta lanciata organicamente la proposta di una preparazione universitaria dei maestri, anche se allora nella forma di un semplice corso biennale.

Nacque allora tra Giacomo e me, per durare tutta la vita, una amicizia fraterna, nutrita sì di comprensione e affetto, ma insieme di impegno operoso comune per il rinnovamento del paese (per quel che potevamo) nella prospettiva della libertà e della giustizia e dello sviluppo democratico della scuola, specie quella della seconda infanzia e della fanciullezza, cioè della scuola materna e elementare, da estendere e elevare sempre più nella diffusione e qualità.

Sanguigno, generoso, impetuoso Giacomo non si risparmiava e induceva positivamente anche gli altri a non risparmiarsi. Come potevo rifiutarmi alle sue numerose sollecitazioni a recarmi a parlare, a discutere insieme nelle riunioni dei maestri nei vari comuni perugini ed umbri sui temi allora più avanzati e di attualità, come tempo pieno, aggiornamento, nuova formazione dei maestri, rinnovamento e diffusione della scuola dell'infanzia, approfondimento non conformista delle vicende e delle prospettive di storia della scuola? Giacomo era un entusiasta animatore di iniziative di sviluppo educativo, che non si stancava di promuovere. Così si inserì di slancio nelle iniziative appunto di quel gruppo di insegnanti, divenuti poi direttori ed alcuni di loro ispettori centrali e docenti universitari che recentemente ho chiamato il gruppo di Senigallia, perché quella era soprattutto la sede dei nostri incontri per organizzare e progettare le attività relative. Diversi dei suoi membri sono purtroppo scomparsi:

Augusto Scocchera, che i lettori di “Vita dell’Infanzia” hanno ben conosciuto e ammirato, Sandro Celidoni, Aldo Fabi, ed ora non è più neppure Giacomo Santucci, e da ultimo neppure Luigi Grossi, spentosi mentre scrivo, tra l’altro indimenticabile autore di filastrocche che molti bambini hanno trovato sui loro libri di lettura. Di tutto il gruppo rimango io solo, con un doloroso ricordo.

Quel gruppo dal 1960 al 1991 curò successivamente tre riviste magistrali e pedagogiche: “Il maestro oggi” (la più importante, edita da La Nuova Italia, e durata fino al 1965), “Scuola primaria”, “Educazione e scuola”. Dirette con intelligenza e equilibrio dal mai dimenticato Augusto Scocchera, accompagnate da conferenze, convegni, seminari, costituirono una voce minoritaria controcorrente di fronte al diffuso conformismo dei sindacati e delle associazioni di categoria impegnandosi in battaglie radicali di rinnovamento (basti dire quella della scuola integrata o a tempo pieno). Quelle riviste suscitarono le simpatie anche di pedagogisti e studiosi autorevoli, che non si rifiutarono di collaborare con loro scritti ai tre periodici, come Dina Bertoni Jovine, Luigi Volpicelli, Mauro Laeng, Raffaele Laporta, Lucio Lombardo Radice, Antimo Negri, Luigi Meschieri, Andrea Canevaro. Ai tre periodici Santucci collaborò assiduamente con articoli numerosi. Scorro ad esempio le annate de “Il maestro oggi”, e trovo articoli e interventi a dibattiti di Giacomo, su temi scolastici di grande interesse come il ruolo delle riviste scolastiche (divenuto poi importante tema di ricerca storica in questi anni, con Chiosso, Pazzaglia, Carmen Betti e collaboratori), la condizione dell’insegnante, il rinnovamento dell’aggiornamento, le modalità di assunzione e valutazione degli insegnanti, l’educazione civica nella scuola elementare. Ricordo con profonda nostalgia quelle che chiamavamo le “cene sociali” di Senigallia, quando con la mia indimenticabile e straordinaria Vincenza in vacanza l’estate al mare ci riunivamo tutti insieme in qualche locale tipico, per rinnovare la testimonianza del nostro comune affetto e insieme progettare le attività future. Giacomo (“Giacomone”) non mancava mai di parteciparvi, ripartendo poi a notte tarda per Perugia con la preoccupazione di tutti.

Giacomo aveva oltre a Luigi Volpicelli a Roma, due importanti punti di riferimento a Perugia: Aldo Capitini e Salvatore Valitutti. Il primo, docente all’Università, coltivava in particolare due temi molto vicini alla Montessori, la non violenza e l’educazione alla pace. Stimava vivamente Santucci e con intelligenza aveva di fatto affidato a lui, che pur era senza laurea, il compito di assistente. Valitutti, rettore dell’Università per stranieri di Perugia, vice-presidente dell’Opera Nazionale Montessori, aveva molta simpatia per Giacomo e lo sosteneva con grande fiducia.

Ricordo quando al Convegno Montessori di Salerno, del 1961, incoraggiò con approvazione e calore a svolgere le loro relazioni storiche i due “Giacomi” che erano poi Santucci e... il sottoscritto. Ma per i personaggi del passato Santucci guardava con sconfinata ammirazione alla grande lezione di Maria Montessori. Era, e fu sempre, un autentico montessoriano e tradusse questa sua ispirazione di fondo in ricerche storiche, sui pri-

mi corsi, sul periodo della Montesca, da cui ricavò interessanti articoli e saggi, vari dei quali pubblicati su "Vita dell'Infanzia", e in azione di promozione e sviluppo del montessorismo in Italia e a Perugia, dedicandosi particolarmente negli ultimi anni al sostegno e alla guida della "Casa dei Bambini Maria Montessori" presso la scuola Santa Croce di Perugia.

Giacomo, di orientamento laico, di sinistra e fortemente democratico, poneva sullo stesso piano l'impegno civico per l'appoggio degli umili e dei diseredati per cui accettò anche per qualche anno la carica di assessore al Comune di Perugia e quello educativo per l'emancipazione e la crescita dei piccoli attraverso metodi di liberazione e autoeducazione quali quelli montessoriani. E tutto questo è stato fatto con assoluta e da tutti riconosciuta onestà, con dedizione piena e senza risparmio. Così egli appare una figura veramente straordinaria e esemplare, di grande dedizione, di grande bontà, appartenente a quella pattuglia di educatori popolari e dirigenti dell'istruzione primaria che seppero promuovere una vera e viva "pedagogia di base", unendo cultura e azione concreta formativa sul campo, dopo la Liberazione: e qui vorrei fare anche i nomi di Aldo Pettini, Marcello Trentanove, Virgilio Zangrilli. Forti del rifiuto della dittatura fascista, sofferta sulla propria pelle nella loro adolescenza o prima giovinezza, si impegnarono all'estremo vivendo l'educazione non come semplice e asettica tecnologia (alla quale oggi troppo spesso l'educazione è esclusivamente ridotta), ma come vera e propria questione sociale, di emancipazione e di costruzione di un domani davvero a misura dell'uomo.

La generazione di quegli uomini della scuola del popolo educativamente motivati e interamente disponibili all'emancipazione degli altri ormai è scomparsa e non sembra aver seguito più. Ma, è questa una ulteriore ragione per ricordare il loro magnifico esempio e per ricavarne lo stimolo buono ad operare noi tutti, come splendidamente ha fatto l'amico Giacomo Santucci, per quell'umanità comune umiliata e quell'infanzia sacrificata da riscattare che costituirono l'assiduo pensiero e il costante obiettivo di intervento risanatore di quella grande pedagogista, la più importante educatrice italiana del Novecento nota nel mondo, che è stata Maria Montessori.

Da "Vita dell'Infanzia", a. LVI, n. 1-2, gennaio-febbraio 2007, pp. 23-24.

GIUSTINO BROCCOLINI ATTENTO MONTESSORIANO

Giustino Broccolini non è più. I lettori, che han qui letto tanti suoi scritti informati e combattivi, i montessoriani che hanno ascoltato nei convegni tante sue relazioni così documentate quanto pugnaci, vivaci e appassionante, non lo leggeranno e ascolteranno più. Un malore improvviso e inatteso, una emorragia cerebrale l'aveva colpito, e dopo alcuni giorni di assidui tentativi di rianimarlo e salvarlo, un aggravarsi del male l'ha definitivamente troncato il 9 novembre 1993.

Giustino Broccolini aveva percorso l'intera carriera della scuola primaria, intrecciata con la carriera universitaria, cui era infine definitivamente approdato, testimone e simbolo di un impegno di studio di vari insegnanti che, partiti dal più modesto (ma quanto importante e significativo) compito educativo nella scuola elementare, sono giunti con la loro intelligenza e applicazione a ruoli di rilievo nell'"accademia". Una strada oggi abbastanza frequente (si pensi ad esempio a Franco Frabboni, a Guido Petter, e anche a chi scrive).

Giustino Broccolini era stato maestro, poi direttore didattico, quindi ispettore centrale per l'istruzione elementare (come chi scrive) al Ministero della P. I. Tutti questi passaggi di carriera erano avvenuti attraverso la vittoria di selettivi concorsi, in cui si era affermato con i suoi meriti intellettuali e di preparazione. Aveva insieme superato l'esame di abilitazione alla libera docenza in pedagogia, era stato professore incaricato di pedagogia ed era quindi definitivamente divenuto professore associato di ruolo di pedagogia nella Facoltà di Magistero dell'Università di Perugia. Tutto questo cammino si era accompagnato al passaggio di residenza da Chieti (ove io l'avevo incontrato fin dal primo insegnamento nei lontani anni '60 nella neonata locale Università, avviando un rapporto di colleganza e amicizia, nutrito di affetto e reciproca stima) a Roma (ove con chi scrive continuavano gli incontri al Ministero, all'Opera Montessori e a "Vita dell'Infanzia").

Cosa ricordare di Giustino Broccolini? In primo luogo la sua continua applicazione di studioso, durata fino agli ultimi giorni. Proprio poco tempo prima di morire mi aveva dato in omaggio l'ultimo suo libro, *Autonomia scolastica. Fondamenti, istanze, documenti* (Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993). La dedica a stampa del libro era rivolta a Marziola Pignatari, "direttrice di 'Vita dell'Infanzia', a ricordo della oltre trentennale collaborazione alla rivista e alla Opera Nazionale Montessori". Proprio pochi giorni prima di morire al telefono Giustino mi aveva confermato la

sua ammirazione per la signora Pignatari, che aveva sempre saputo incoraggiare e apprezzare la sua attività, il suo disinteresse. I temi di ricerca e i volumi di Broccolini sono stati molto numerosi, vari e articolati e vanno da monografie e studi su pedagogisti e studiosi di ieri e di oggi (Gennaro e Vincenzo Finamore, Hessen, Suchodolski, Cousinet, Dottrens, Ulich, Fromm...) a considerazioni e analisi di molti e importanti problemi educativi, pedagogici, organizzativi e didattici. E intorno ai libri fitte e assidue erano state le pubblicazioni su riviste, come “I Diritti della Scuola”, “I problemi della pedagogia”, la già ricordata “Vita dell’Infanzia”. Si può dire che da vari anni ciascun numero di quest’ultima contenesse qualche sua stimolante recensione dal più vario argomento, segno della sua vivacità e curiosità intellettuale. Altro aspetto di rilievo della personalità di Broccolini era il suo montessorismo fervido, penetrante e fedele. Per qualche tempo era stato anche Commissario dell’Opera Montessori e attualmente era membro del suo Centro Studi Nazionale. Sulla Montessori aveva pubblicato *Il concetto di libertà nel pensiero di M. Montessori* (Bologna, Leonardini, 1966), *Difesa di libertà nel pensiero di M. Montessori* (idem, 1968), *Il metodo Montessori* (idem, 1970), *Saggi di critica pedagogica* (idem, 1974), e via via articoli, saggi, relazioni che avevano confermato e approfondito la sua decisa adesione alla pedagogia liberatrice e emancipatrice montessoriana. E l’aveva fatto anche quando dichiararsi montessoriano non era di moda. Di più, si può dire che il richiamo all’antiscolasticismo della Montessori, alla sua fede nelle potenzialità dell’Infanzia, al suo impegno nel sostegno indiretto e discreto della costruttiva mente del bambino, era stato il forte aggancio di tutta la sua riflessione.

Ancora, va rilevato che in Broccolini c’era una vena libertaria e radicalizzante, da cui diversi hanno ritenuto che qualche volta, quand’era esasperata, egli si lasciava anche troppo tentare, rifiutandosi in certi casi a mediazioni realistiche, e assumendo toni anche troppo dialetticamente polemici. Ma quei toni erano nel suo carattere, nel suo temperamento. E purtroppo comportavano il rischio di isolamento individualistico, qualche volta poi da lui pagato e sofferto. Si deve però aggiungere che in tutto questo non c’era malanimo o strumentalizzazione alcuna, ma Broccolini si rivelava con autenticità e schiettezza, e che mai veniva meno la profonda onestà del nostro studioso, che non si lasciava andare a macchinazioni, giochi di potere e intralazzi. La sua fedeltà al valore della cultura, della riflessione e indagine teorico-storica, ma anche pratica, e specie normativa e amministrativa, la sua insofferenza per la prepotenza, la sua esigenza di giustizia erano decise e vive sempre, caratterizzando la sua posizione sanguigna ma insieme di perseverante applicazione [...].

Da “Vita dell’Infanzia”, a. XLIII, n. 3, marzo 1994, pp. 2-3.

ANGELO BROCCOLI E L'“AMBIVALENZA” DELLA PEDAGOGIA

Francesco Mattei – degno allievo, vivace ed estroso, dai ricchissimi interessi, di Angelo Broccoli [...] – ha con efficacia nel suo bel saggio *Dalla storiografia al marxismo*, di introduzione all'edizione postuma delle ultime lezioni di Angelo *L'educazione tra le immagini del moderno*, edito da Anicia nel 1980, distinto tre fasi nell'evoluzione del pensiero del nostro autore.

La prima fase è storiografica, soprattutto rivolta allo studio del pensiero delle realizzazioni nel campo educativo nel Regno di Napoli, con al centro, dopo i saggi sul reazionario Turiello e su Colajanni, oppositore della teoria del determinismo della razza, l'importante volume su *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, apparso con La Nuova Italia nel 1968.

Il giudizio di Broccoli è giustamente severo, perché denuncia un sostanziale fallimento di teoria e politica scolastica nello Stato dei Borboni, nonostante le acutezze delle analisi degli illuministi Genovesi, propugnatore di una scuola di popolo legata alla società, Filangieri, sostenitore di una educazione pubblica e universale con richiami alla ragione, dei giacobini Russo e Gualdi, con proposte avanzate ma utopiche e astratte, del critico straordinario e realistico De Sanctis, destinato a defluire poi nell'impostazione piemontese. Queste posizioni erano importanti e pregevoli, ma non riuscirono a tradursi in riforme concrete.

Importante poi l'esperienza delle scuole private e in particolare di quella di Puoti, rivolte però alla formazione unilaterale pur se antiretorica della esclusiva borghesia napoletana, e fuori dal coro la innovativa proposta di Pisacane, ben presto spezzata tragicamente. Anche i momenti concreti e avviati sulle vie delle riforme della rinnovata amministrazione di Murat e dall'attenzione per i nuovi metodi quali quelli degli asili e delle scuole di mutuo insegnamento del periodo di Ferdinando II non cambiano la realtà restando scatole vuote, senza una vera trasformazione in direzione del riscatto, sociale e educativo, dei ceti popolari.

La simpatia di Broccoli è rivolta a Cuoco, critico realistico della rivoluzione “passiva” del 1799, importata e quindi fallimentare verso il popolo, non incoraggiato all'autopropulsione. Di Cuoco è accolta la denuncia dello stacco tra “forze e bisogni”, salvo che anche lui lo vede nel quadro di un avanzamento popolare, ma in uno spirito classista, con la previsione di “un tipo di organizzazione scolastica” come scrive Spadafora nella sua pregevole ricostruzione monografica esauriente e molto accurata del

pensiero di Broccoli (La Nuova Italia, 1992, p. 17), “che riproduce le divisioni sociali: una aperta a tutti, un'altra per molti e un'altra per pochi”.

Interessante qui rilevare, su Cuoco, la coincidenza della simpatia per la sua concretezza di Broccoli e di Gentile. Gentile, diciamolo subito, è stato considerato da Broccoli sempre con particolare attenzione per la sua tensione unitaria, la sua *vis filosofica*, la sua disponibilità per la prassi (e siamo qui al secondo punto) messa in evidenza nella sua lettura del materialismo storico, com'è noto apprezzata da Lenin, salvo risolversi in una prassi fittizia senza uscite e isolata nello stesso pensiero, come l'alterità e il lavoro di *Genesi e struttura della società* che rimangono *in anteriore homine* e quindi semplicemente immaginati e senza riscontro nella realtà (come ho cercato di evidenziare nel mio *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, pubblicata con La Nuova Italia nel 1978, cfr. pp. 34-45). D'altronde il rilievo teoretico di Gentile risulta indiscusso, restando come diceva Granese con quello di Dewey (ma qui Broccoli sarebbe meno d'accordo) il “senza dubbio più rispettabile corpus di dottrine speculative della pedagogia contemporanea” (p. 85).

E siamo qui alla seconda fase del pensiero di Broccoli che approda a Gramsci (con A. Gramsci e *l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972) e ha sviluppato con originalità (in una lettura che ha avuto risonanza anche fuori dall'Italia) la notazione di Urbani, curatore dell'antologia gramsciana *La formazione dell'uomo*, apparsa con gli Editori Riuniti nel 1967, secondo cui la pedagogia di Gramsci non è da vedere nelle specifiche proposte scolastiche, pur pregevoli, tipo la scuola media unica, ma nella sua visione della sovrastruttura e della politica. Broccoli ha identificato nell'egemonia il concetto centrale della teoria marxiana interpretata da Gramsci, che contiene in sé il rapporto maestro-allievo e partito-massa.

“Blocco storico”, filosofia della prassi, egemonia come problema politico-culturale, creatività, approfondimento del rapporto teoria-pratica divengono i temi centrali della riflessione di Broccoli, come ha osservato G. Spadafora in *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 50. Da Gramsci l'analisi di Broccoli si estende a quella su Marx e particolarmente alle sue *Tesi su Feuerbach* (cfr. In particolare *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974). L'azione educativa è vista nella dimensione negativa dell'ideologia che si pone come “falsa coscienza”: anziché come azione concreta e effettiva prassi, si situa all'interno della mera speculatività del pensiero. Si ha così interpretazione, ma non trasformazione. L'educazione assolve allora una funzione di copertura e conferma, attraverso il mascheramento delle lacerazioni tra classi egemoniche e classi subordinate, e la mediazione si presenta come giustificazione e nascondimento delle contraddizioni, del dominio verso i ceti subalterni.

Volendo condensare il significato di *Ideologia e educazione*, ma anche ricordare l'irriducibile opposizione di Broccoli a Dewey, scrivevo nel 1978 (io ero all'Università di Bari e Angelo a quella di Cosenza quali vincitori di concorso universitario), che qui “il concetto filosofico dell'educazione

come formazione creativa realizzata attraverso la prassi, nella sua caratteristica operativa e politica, è teoricamente raffrontato con la proposta educativa idealistica tedesca, e poi particolarmente attualistica, considerata con il rilievo che merita nella storia della pedagogia italiana anche per le sue seducenti velleità proprio in direzione creativa (ma di una creatività 'dipinta', e non reale), e poi con la proposta deweyana e infine con quella delle attualissime scienze umane, troppo spesso enfatizzate, con la loro considerazione monca e unilaterale". E continuavo: "L'interpretazione riduttiva di Dewey andrebbe per la verità ridiscussa, ad esempio per quel concetto di abitudine colpito polemicamente da Broccoli e in effetti usato – cfr. ad esempio i capitoli II e IV di *Democrazia e educazione* – a più livelli e però via via più dialettizzato da Dewey in direzione critica, attiva, dinamica e per l'appunto creativa, sino ad elevarlo sostanzialmente al piano della stessa 'intelligenza creativa'. (Si veda nel mio testo *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, cit., p. 118.)".

Ma non è questo il caso di insistere sulla tesi della interpretazione marxista (e gramsciana) della pedagogia (e dell'antipedagogia) di Broccoli, che costituiscono le parti più rilevanti e più note del suo pensiero. Voglio solo limitarmi a ricordare una felice osservazione di Spadafora nella sua monografia su Broccoli circa la continuità in lui tra storiografia e filosofia dell'educazione, cioè tra la prima e la seconda fase del suo pensiero, dove la mancanza di traduzione pratica concreta delle idee pedagogiche anche più avanzate denunciata per la storia dell'istruzione nel Regno di Napoli, nonché le mascherature conservatrici e classiste delle varie proposte di riordinamento anticipano in chiave propedeutica quella che sarà poi la serrata denuncia del carattere ideologico delle varie costruzioni concettuali educative.

Nel passaggio tra storiografia e ricerca di teoria pedagogica, nota Spadafora in *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli* (Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 40), emergono le sue tematiche centrali dell'ideologia e della prassi: "L'ideologia in particolare è la tematica che nasce dal suo approccio alla ricerca storica, in quanto proprio attraverso l'indagine storica egli mette in evidenza i risvolti ideologici e educativi che hanno caratterizzato lo svolgersi degli eventi. È proprio attraverso lo svolgersi dei rapporti tra idee dominanti e cultura subalterna che l'itinerario del pedagogista romano si focalizza in modo chiaro sui nuovi temi e svilupperà la sua tematica all'interno degli sviluppi del marxismo e del laicismo pedagogico italiano degli anni '70".

Con la terza fase del pensiero di Broccoli, più breve e legata alle sue deteriorate condizioni di salute, siamo a una svolta interessante, all'insegna della dialettica di Adorno e dell'esistenzialismo di Sartre, nella direzione della dialettica e della costruttività della soggettività umana individuale, sostenuta dal sentimento dell'irrazionale. Queste idee si sono svolte tra *Il potere tra dialettica e alienazione* (Cosenza, Pellegrini, 1983) e le ricordate lezioni curate da Mattei, di pubblicazione postuma, *L'educazione tra le immagini del moderno* e sono state accompagnate dalla pubblicazione

del suo romanzo *La ragazza dei giacinti* (Roma-Reggio Calabria, Gangeg, 1985), mentre altri romanzi e novelle sono rimasti inediti.

Lo dico subito. Il mio incontro, la mia frequentazione con Broccoli si sono riferiti soprattutto alla prima e alla seconda fase, mentre nella terza, anche per il debilitato stato di salute di Angelo, si sono fatti più radi. Ricordo ad esempio la comune partecipazione a un convegno a Praia a Mare, nella quale l'acutezza, la perspicacia intellettuale di Angelo erano sempre straordinarie, ma le sue condizioni fisiche, le capacità di movimento si erano ridotte.

È nota la doppia strada che io ho percorso, nella scuola, da maestro a direttore a ispettore centrale per l'istruzione elementare fino al 1975, e nell'università, come incaricato di esercitazioni, libero docente di pedagogia, incaricato universitario di didattica al Magistero di Roma e insieme e più a lungo di pedagogia alla nascente Università di Chieti. Divenni professore universitario di pedagogia di ruolo nell'Università di Bari nel 1975, di storia della pedagogia per trasferimento alla Sapienza di Roma nel 1979. Collocato a riposo per limiti di età, ora sono professore emerito.

È nel 1958, quando, nominato direttore didattico, prestai servizio per un semestre di prova al Provveditorato di Roma, che incontrai Angelo Broccoli che vi si trovava come dirigente. Lo rincontrai poi alla Minerva, ove era funzionario. È da quegli anni che data la nostra amicizia, sostenuta da comuni interessi culturali, oltre che laico-democratici e politici. Broccoli gravitava allora nell'area socialista animata per la scuola da Tristano Codignola, e dalla casa editrice da lui diretta, La Nuova Italia, nonché dalla rivista da questa espressa e fondata da Ernesto Codignola (sulla quale Broccoli scrisse nel 1967 e 1968 due saggi importanti) "Scuola e Città" di cui sarà poi per vari anni condirettore e direttore responsabile. Va notato che pur negli sviluppi marxisti del suo pensiero è a queste istituzioni culturali che Broccoli rimase legato, anziché approdare alle istituzioni politiche e culturali del P.C.I.

Negli incontri al Provveditorato e al Ministero Broccoli mi parlava dei suoi studi sull'istruzione nel Mezzogiorno preunitario, e in particolare metteva in evidenza la rilevanza della reazionaria teoria dei "due popoli" di Cuoco e dei moderati. Mi sono poi accorto che questo era anche il filo rosso del capolavoro di Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Firenze, La Nuova Italia, 1951), che lo sviluppa da Vico a Gentile. Broccoli per la verità lo citava una sola volta nel suo *Educazione e politica*. Come mai? Vi era forse una resistenza all'attenzione centrata dal "libertario" Borghi sull'individuo, sia pure inteso in termini sociali e democratici, mentre Broccoli guardava invece soprattutto alla mancata emancipazione creativa dei ceti sociali conculcati?

Dai nostri colloqui nacque comunque una solida e affettuosa amicizia, incentivata dai comuni incontri di ispirazione socialista, alle cui iniziative entrambi partecipavamo, nell'aspirazione a una riforma della scuola in senso egualitario e non classista, in espansione in direzione della preadolescenza e della seconda infanzia, cioè della scuola media unica e della

scuola dell'infanzia statale, nonché della democratizzazione interna e dello sviluppo della scuola secondaria superiore per tutti e dell'educazione permanente. Ricordo la nostra comune partecipazione al Convegno di Abbadia San Salvatore sulla scuola a pieno tempo, al cui significativo sviluppo, a me molto caro, mortificato però dal ministro Moratti in poi (specie sul piano degli investimenti), ho dedicato anni di impegno, di studi e di partecipazione a dibattiti e convegni.

Nacque allora la consuetudine di lunghissime telefonate la domenica mattina, in cui commentavamo gli avvenimenti della politica scolastica, le nuove pubblicazioni e i dibattiti di pedagogia. Durante il "concorsissimo" universitario dell'80, nel quale eravamo entrambi in commissione, ci scambiavamo le impressioni sulle letture delle opere dei molti candidati. Era un periodo di grande fervore, e insieme, affrontato con paziente scrupolo ed enorme fatica, quasi come un incubo. Ci eravamo trovati vicini anche nelle incombenze pratiche, e anche dei controlli sanitari, in occasione dell'immissione in ruolo come vincitori di concorso nel 1975. Al suo giudizio esperto dell'amministrazione scolastica ho fatto più volte ricorso nel mio iter amministrativo universitario, come quando diedi le dimissioni da funzionario ministeriale passando alla carriera universitaria.

Tra Broccoli e me non mancavano divergenze di vedute. Come, e già l'ho anticipato, nel giudizio su Dewey, stroncato fino alla fine senza reticenza da Broccoli. Ma credo sia al riguardo sempre molto significativo il giudizio di Dal Pra, nella presentazione del volume di J. Dewey e A. F. Bentley *Conoscenza e transazione* (Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. XXIII). Broccoli, con Marx e Gramsci, guardava a una situazione rivoluzionaria di "opposizione radicale non suscettibile di transazione", Dewey sviluppava una visione socialista-liberale aperta a mediazioni, in una "persuasione armonicistica e continua della realtà e della storia". E in modo affine Borghi osservava che la linea del pensiero di Dewey "è piuttosto evoluzionistica che rivoluzionaria" (come notavo a p. 120 del mio testo già ricordato *La filosofia dell'educazione oggi*).

Ancora, il giudizio di Broccoli sulla pedagogia mi sembrava troppo negativo e senza salvezza, vista solo e sempre come "ideologia" falsificatrice. Spadafora parla, a p. 145 della sua op. cit., di un ruolo ambivalente dell'educazione in Broccoli: per lui, scrive, "l'educazione e [...] un fenomeno ambivalente, negativo e positivo, di ideologia e di trasformazione sociale al tempo stesso". Così ravvisa una *pars construens*, specie in *Marxismo e educazione*, proponendo una educazione della prassi, creativa e costruttiva. Anche lì, dove si propone di tradurre la lettera marxiana in libero metodo critico di analisi (vedi prima parte del volume), non può non ripiegare (seconda parte), sembra, sulla fedeltà del riferimento al testo, sia pure interpretato con una straordinaria intelligenza, nel caso *Le tesi su Feuerbach*.

Così in occasione del XIV Congresso Nazionale dell'As.Pe.I. udii, nel maggio del 1979 nella sede del Teatro di Corte del Palazzo Reale di Napoli, Broccoli, nella sua bella relazione su *Educazione e sviluppo del Mezzogiorno*, parlare di una pedagogia da salvare e rilanciare: la sua denuncia del

carattere ideologico della pedagogia “non voleva in alcun modo significare, quanto meno decretare, la fine e la distruzione di ogni apparato educativo e quindi della relativa scienza” (cito dal testo ciclostilato). Allora il cuore mi si allargò: dunque era ora di dar spazio anche alla dimensione positiva della pedagogia.

Ma quel proposito ebbe ben poco seguito. La pedagogia di Broccoli a mio avviso non riuscì a staccarsi dalle sabbie mobili della negativa ideologia in cui era stata collocata. Ben altro, ad esempio, il riferimento costruttivo pedagogico del pur giustamente amato Labriola, particolarmente studiato da un altro valoroso allievo di Broccoli, Giuseppe Trebisacce, per non parlar dell'amico Nicola Siciliani de Cumis, col quale un tempo, vicino di stanza, ho avuto frequentazioni settimanali alla Sapienza, che faceva tesoro dell'insegnamento di un autorevole pedagogista, l'antihegeliano Herbart (si confrontino le mie pagine su *L'herbartismo in Italia*, in G. Cives e altri, *Verso la scuola di tutti ecc.* Roma, UniversItalia, 2013, pp. 45-52 e 57-58).

Per semplificare ancora sulla diversità delle mie posizioni, pur ben più modeste di quelle di Angelo, vorrei ricordare anche il diverso senso che davamo alla “mediazione pedagogica”: per lui era solo una faccia della mistificazione della pedagogia, usata per coprire, occultare i problemi, le lacerazioni, le sopraffazioni. Per me, era una componente positiva della teoria e della pratica dell'educazione, destinata a trovare raccordi positivi, costruttivi tra soggetti diversi, spinte antinomiche, varietà di scienze e di tipi di sapere.

Però, al di là delle differenze, erano molti gli impegni, le convinzioni che ci univano. Per cominciare la partecipazione alla riforma democratica della scuola, ancora per gran tempo invischiata nell'eredità dell'impostazione autoritaria e classista della riforma Gentile. In secondo luogo ci univa la convinzione che dovesse essere rilanciato l'asse, pur non più egemonico ed esclusivo, né assorbente per un termine rispetto all'altro, filosofia-pedagogia. Andava salvata la scienza pedagogica dal lento scivolamento, con la prospettiva di perdere la sua identità, nella moltitudine e nel tendenziale appiattimento delle scienze umane. Bene allora, ad esempio, l'apporto della psicologia, della sociologia, della biologia, ma senza cancellare la peculiarità irriducibile della criticità, della costruttività, e sì, della creatività della teoria e della pratica pedagogica e dell'apporto ad esse della storia, dell'arte, della cultura.

Benissimo infine per la denuncia dell'antica tradizione moralistica, retorica, meramente esortativa e consolatoria del discorso educativo, denuncia per cui si è tanto battuto Broccoli per dare ad esso il rilievo decisivo che merita per il destino dell'uomo.

Molto bene il comune amico, e da tanti anni e tante battaglie scolastiche e culturali combattute insieme, Antonio Santoni Rugiu, che da qualche anno ci ha purtroppo lasciati, ha rilevato, nella sua penetrante *Premessa* alla monografia di Spadafora su Broccoli, la sua indomata inquietudine, il suo connaturale procedere controcorrente, la sua irrequieta passione filosofica, il suo profondo travaglio interiore, il contenuto intenso della sua

vita e della sua opera (cfr. In G. Spadafora, op. cit., pp. XII-XIII, e C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero, a cura di, *Educazione, laicità, democrazia. Tra le pagine di A. Santoni Rugiu*, Milano, Franco Angeli, 2014).

Mi limito ad aggiungere che la prematura scomparsa di Angelo, oltre ad avermi privato di un grande amico dalla straordinaria vitalità affettiva, intellettuale, culturale, esistenziale, ha sottratto al panorama della pedagogia italiana una delle sue voci più originali e stimolanti, con una intensa notazione di filosofia dell'educazione quasi si vorrebbe dire senza eguali, per cui sono forti la nostalgia e il rimpianto.

Da "Rivista di storia dell'educazione", a. II, n. 1, 2015, pp. 167-173.

TINA TOMASI E LA SUA INSTANCABILE RICERCA

L'ultima volta che ho incontrato Tina Tomasi è stata a Pisa alla presentazione del volume suo e di Giovanni Genovesi *L'educazione nel paese che non c'è* del 1985, che giustamente rivendicava il valore dell'utopia troppo spesso dimenticato o contestato, tra le componenti quanto mai varie e complesse della prospettiva educativa. Fatta questa di realismo e di ideali, di concretezza e di visioni, di operosità civile e politica e di cultura, di artigianato didattico e di ricerca e interpretazione storica, un amalgama affascinante e difficile da ben collocare nell'epistemologia, una fonte di straordinari arricchimenti e di possibili, inesauribili, aperture sociali e culturali, con quel carattere di promozione di azioni e interpretazioni costruttive della realtà che io ho cercato di cogliere con il concetto di "mediazione pedagogica".

Così ho ad esempio avvertito il rilievo del concetto di utopia nella visione, a me molto cara, fundamentalmente educativa, della Montessori e di Morin, della realizzazione di una saldatura planetaria di Umanità e Natura, implicate in sinergia pacifica e creativa alla costruzione di un mondo più giusto, armonico e felice. Quella prospettiva non è mai stata fuga dall'impegno più realistico e minuto per la elaborazione ad esempio del metodo della formazione degli handicappati e degli esclusi (per la Montessori), per quello dell'indagine all'insegna della complessità (per Morin), in una ricerca inesauribile di soluzione dei problemi insieme più particolari e più generali.

Ma l'interesse per l'utopia è la testimonianza della grande varietà di temi in cui con straordinaria operosità la Tomasi (del resto come per il suo versante e le sue stimolanti varie scelte si è dedicato Giovanni Genovesi), con estremo impegno, curiosità, documentazione, penetrazione, si è via via impegnata, in rapporto al tema fondamentale dell'educazione, laicità e ideologie libertarie, massoneria e pensiero educativo repubblicano, soprattutto storia della scuola italiana, dall'Unità agli anni '70, dalla materna all'università, interpretata e ricostruita con organicità e originalità anche con o accanto a valorosi studiosi, vari dei quali allievi, come tra gli altri Genovesi, Cambi, Catarsi, Bellatalla, Ulivieri, Ragazzini, Sistoli Paoli, storia della pedagogia e della politica italiana dal fascismo al centro-sinistra con una particolare attenzione sull'emergente dibattito su Dewey e l'attivismo (si confronti *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*). Qui il centro dell'interesse della Tomasi, che è stata uno dei più importanti e ap-

profonditi studiosi della storia e dell'educazione e del pensiero educativi contemporanei del nostro paese.

Di ascendenza azionista (quanto mai a me vicina), la Tomasi era caratterizzata da una intransigente moralità, che la portava a giudizi particolarmente netti e espliciti. Non era settarismo, ma era esigenza di schiettezza e di anticonformismo in un paese e in un costume così incline alla reticenza, al compromesso, all'insincerità e alla doppia verità.

Dirò a questo punto che il mio legame con la Tomasi è stato soprattutto indiretto. Io sono stato particolarmente vicino alla Tomasi, oltre che sul piano civile e ideale, partecipando a due organismi di cui lei è stata parte importante.

Ad essi ho particolarmente collaborato con assiduità, partecipazione e perseveranza. Sono grato dunque a queste due istituzioni per avermi stimolato a questa partecipazione, che mi ha permesso di svolgere ricerche su numerosi temi relativi allo sviluppo della pedagogia democratica e di lottare insieme a loro per la riforma di una scuola diretta all'emancipazione e alla liberazione di tutti, e in particolare sono riconoscente alla Tomasi che di queste è stata componente di rilievo.

Mi riferisco in primo luogo al CIRSE, tanto nella presidenza Genovesi con sede a Ferrara che nella fase in cui è stato presidente Cambi con sede a Firenze. Del CIRSE la Tomasi è stata uno dei principali fondatori. Partiva dalla sua fede nell'importanza della ricerca storico-educativa e della necessità di riscattarla da una condizione di subalternità e sudditanza. Collaborando sempre più e senza soluzione di continuità al CIRSE, di cui sono anche stato per un breve periodo presidente, mi sono convinto sempre più della ricchezza di aperture e prospettive della storia della pedagogia ("fatti" e "dottrine"), legata, appunto all'insegna della "mediazione pedagogica", alle più nobili dimensioni dell'operatività e le creatività degli uomini, saldando insieme attraverso l'educazione scolastica e non, come dicevo, politica e vita sociale, pensiero e arte, scienza e ricostruzione storica.

L'altra istituzione di cui la Tomasi è stata parte di rilievo e a cui, positivamente accolto, ho preso parte attiva, ricavandone importanti stimoli e incoraggiamenti, è stata la Facoltà di Magistero, poi di Scienze della Educazione dell'Università di Firenze, e in particolare, suo cuore e centro, la "scuola pedagogica fiorentina". Diretta in un primo periodo da Borghi, più tardi da Cambi, è stata il coagulo della lotta italiana per la riforma democratica della scuola dopo la catastrofe della dittatura fascista e della sua folle guerra di aggressione, sino agli anni '70 e '80; poi, nel progressivo ahinoi oscurarsi dello slancio di partecipazione e di lotta per la libertà e la giustizia, è stata il tentativo di salvaguardare almeno la dignità culturale del sapere pedagogico dalla rozzezza invasiva della politica populista e dalla miopia di un tecnicismo e di una ricerca fine a se stessa e priva ormai di prospettive generali.

Alla scuola fiorentina di pedagogia, alla Tomasi che ne ha fatto parte, ai suoi molti valorosi docenti ed amici (come nominarli tutti?), a Borghi, a Cambi a me particolarmente cari e vicini, rinnovo la mia gratitudine per

quel che mi han dato consentendomi di partecipare alle loro importanti iniziative civili e culturali.

Nel giugno del 1991 ebbi modo di partecipare a Pisa alle giornate di studio del CIRSE svolgendo un intervento su *Tina Tomasi e la storiografia della scuola*, poi pubblicato negli atti relativi, e quindi nel n. 5 del 1991 su “Scuola e Città” e infine nel 1994 nel mio volume *Pedagogia del cuore e della ragione* (Bari, Laterza).

Mi sia permesso a conclusione trascriverne un brano: “[...] Nella Tomasi pesano e si compongono le diverse radici giuridica e filosofica [...], azionista e socialista, liberale e di democrazia sostanziale. Una interazione forte, e di arricchimento reciproco per le diverse componenti. L’indagine della Tomasi era etico-civile, politica e culturale, ma anche relativa agli aspetti istituzionali della scuola. Si muoveva, come ha scritto Cambi, ‘nella tradizione illustre del pensiero politico e storiografico italiano’. In tal modo quella della Tomasi si è posta come ‘la ricostruzione, fino ad oggi più ampia e vigorosa, delle correnti ideologiche politiche come delle posizioni culturali che hanno accompagnato la crescita del discorso pedagogico in Italia’. La sua perseverante applicazione, il suo lavoro di indagine senza risparmio hanno portato una ricostruzione davvero importante della storia dell’istruzione in Italia, dall’Unità alla fine della Contestazione”.

Da Luciana Bellatalla (a cura di), *Quale identità per la Storia dell’educazione?*, n. monografico degli “Annali on-line della Didattica e della Formazione docente”, n. 6/2013, pp. 173-175.

ANTONIO SANTONI RUGIU: AMICIZIA E BATTAGLIE COMUNI

Conobbi Antonio Santoni Rugiu negli anni Cinquanta a L'Aquila ad un convegno sul rapporto teatro-educazione e in particolare sul gioco drammatico. Lo ricordai allora con una sintesi meticolosa di alcune metodologie cliniche e psicoterapie fondate sul teatro, includenti anche quelle di Jacob Moreno, psichiatra originale e creativo, formatosi a Vienna e maturato poi negli Stati Uniti dove approdò alla creazione e allo sviluppo del suo "teatro della spontaneità". Proprio di Moreno, Antonio curò poi per Guaraldi nel 1973, con forte simpatia, una bella antologia, intitolata appunto *Il teatro della spontaneità*, argomento cui dedicò parte dei suoi corsi di metodologia e didattica al Magistero di Firenze. Nacque da lì una forte, intensa amicizia, durata tutta una vita, senza mai nulla di quelle ombre e di quei malintesi che caratterizzano spesso la vita universitaria.

Da allora Antonio mi considerò, con la sua generosità, uno studioso serio e meticoloso, sempre attentamente documentato. E in realtà un po' "secchione" ero e sono rimasto. Come all'inverso Antonio mi si rivelò subito, dietro una cortina di distintiva impertinenza e monelleria, essere soprattutto un artista, straordinario narratore, dotato di non comune, penetrante ironia, puntualissimo nel rilevare e caratterizzare i pregi e ancor più i limiti dei personaggi incontrati. Come quando chiamava "il barbiere" un certo professore lezioso, dall'aspetto leccato, scopertamente impegnato nei dibattiti solo *pro domo sua*, quando animatamente si discuteva sulla creazione della scuola media unica e sulla tesi, poi sostanzialmente realizzata, dell'abolizione in questa dell'insegnamento del latino. Gli argomenti di quel professore, lambiccati e poco consistenti, mostravano come si battesse solo per la salvaguardia, con la conservazione del latino, di quel rigoglioso terreno di lezioni private, che era stato appunto, fin lì, quello delle ripetizioni di latino.

Del resto va ricordato che Antonio ha esordito come autore di radiodrammi e sceneggiature radiofoniche. Era stato autore anche di alcune trasmissioni della "Radio per le scuole", come guarda caso capitò anche a me, qualche anno dopo il nostro incontro. Ma negli anni immediatamente successivi Antonio mi fu accanto (e perciò conservo verso di lui una profonda gratitudine) come un fratello maggiore. Più grande di qualche anno di me, si era presto inserito nel gruppo di quello che in uno dei suoi ultimi scritti, *Memorie di scuola*, pubblicato nel 2010 sugli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", chiama la "giovane guardia pedagogica laica" dei Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis, Corda Costa

e altri, facente capo soprattutto a Firenze e alla sua università. Nel frattempo era divenuto vicesegretario del sindacato scuola media, e membro della Commissione nazionale d'indagine, con l'incarico di responsabile della sottocommissione "Formazione e scelta degli insegnanti". Con le sue varie e già ricche esperienze seppe darmi preziosi consigli sull'inizio dell'insegnamento universitario, le procedure dell'esame di libera docenza, la preparazione e la stampa delle prime pubblicazioni.

Di Antonio mi aveva pure molto favorevolmente colpito, pur con la presenza di qualche sua nota forse eccessiva di impeto diciamo garibaldino, *Il professore nella scuola italiana* edito da La Nuova Italia nel 1959, dichiaratamente antigentiliano, come ricordavo nel primo volume dei miei *Cento anni di vita scolastica in Italia*, pubblicato da Armando nel 1960. Io ponevo così quel libro accanto agli entusiasmanti volumi, è stato detto di ispirazione gramsciana, pubblicati in quegli anni da Dina Bertoni Jovine, e alle minuziose, penetranti ricerche di Garin (verrà poi, e si accrescerà sempre più, l'ammirazione e l'entusiasmo per l'altro grande filone di storia controcorrente dell'educazione, ispirato si è detto a Gaetano Salvemini, di Lamberto Borghi, autore di *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, apparso a Firenze per La Nuova Italia nel 1951). Le inquietanti ispirazioni in particolare attualistiche venivano qui indicate con nettezza nei loro esiti così pericolosamente autoritari ed era rivendicata una storia della pedagogia e della scuola più concreta, più realistica e meno paludata, più attenta e vicina alle reali esigenze popolari e civili di libertà e di giustizia e alle modalità concrete per dar loro effettiva risposta.

Con quest'orientamento verso le ricerche di storia della pedagogia e dell'educazione, Antonio ed io ci siamo dedicati in seguito con assiduità, con esiti che non tocca a noi valutare, Antonio in particolare curando con originalità aspetti e temi fin lì poco considerati come la storia sociale dell'educazione e le vicende della formazione artigiana e quelle della preparazione degli insegnanti.

Ma oltre a una certa naturale nota di indipendenza e di formazione fondamentalmente autonoma e autodidatta (che non escludeva naturalmente influenza di Maestri e aggregazione con gruppi politico-culturali nelle battaglie per la riforma democratica della scuola), Antonio ed io siamo stati avvicinati da una comune esperienza scolastica e di sindacalismo scolastico, che ci ha portati all'impegno nella lotta pedagogica, politica e civile per la riforma della scuola. Lui aveva continuato la sua esperienza di professore della scuola secondaria superiore e insieme quella già ricordata di dirigente del sindacato scuola media, che raccoglieva docenti democratico-cristiani, socialisti e marxisti. Io avevo unito all'esperienza di maestro e in seguito di direttore didattico (cui aggiunsi poi parallela a quella di professore universitario incaricato di discipline pedagogiche l'attività di ispettore centrale che nei contatti assidui con ispettori scolastici e direttori mi consentì di acquisire la conoscenza più autentica della scuola primaria) la militanza nel laico sindacato autonomo della scuola elementare (SNASE), in cui feci istituire e diressi l'Ufficio Studi Nazionale. Que-

sto aveva il compito impegnativo dell'approfondimento e della diffusione dei progetti di innovazione scolastica, come formazione universitaria dei maestri, istituzione della scuola materna statale, istituzione degli organi collegiali della scuola, integrazione degli alunni handicappati nella scuola comune, e da ultimo (ma forse la proposta più impegnativa) istituzione della scuola integrata o a tempo pieno.

Questa dedizione alle battaglie, nella scuola, nei sindacati magistrali e di scuola media, nelle università, per l'innovazione radicale della scuola portava Antonio e me a ritrovarci negli stessi luoghi: nella collaborazione alla lotta generosa del socialista Tristano Codignola per la realizzazione legislativa delle riforme (quella di Antonio ben più importante e continua), nella rivista "Scuola e Città" (di cui Antonio fu direttore, io più modestamente collaboratore sia pur assiduo), nell'ADESSPI e così via. Ma per entrambi tutta questa attività, di impegno civile, di insegnamento, di studio dei problemi dell'educazione intesa nei suoi "fatti" e nelle sue "dottrine" e della loro storia, era ispirata a due fondamentali principi a cui siamo rimasti senza titubanze e vacillamenti sempre fedeli: quello della laicità e della democrazia. Si può dire che abbiamo dedicato l'intera vita allo sviluppo di una formazione che mirasse alla promozione multilaterale di tutti, all'insegna della libertà di coscienza, dello sviluppo più ricco delle potenzialità di ognuno senza esclusioni, lottando contro ogni tipo di sopraffazione per la realizzazione di un mondo di giustizia, di solidarietà, di rispetto e aiuto reciproco.

Nel ricordare un'amicizia durata una vita e mai vacillata, quella tra Antonio e me, pur così diversi per storia e temperamento, e pur così vicini nell'impegno per la costruzione di una scuola di libertà e di giustizia in un'epoca di generoso impegno di ricostruzione sulle ancor calde rovine della dittatura e della tragica conclusione della folle guerra di conquista e sopraffazione, mi accorgo di aver troppo parlato di me, mentre qui la nostra attenzione è fundamentalmente rivolta a ricordare Antonio e il suo generoso e insostituibile apporto allo sviluppo della pedagogia, dell'educazione e all'approfondimento della loro storia. Cercherò di farmi perdonare ricordando che quell'amicizia mi ha permesso di meglio conoscere e apprezzare il grande apporto che Antonio ha dato alla scuola, all'università, agli studi di scienze della formazione del nostro paese. Senza di lui, senza tanti altri colleghi che non son più e che si sono dedicati, lottando contro non poche resistenze sociali e politiche conservatrici, alla costruzione appassionata della scuola nuova della Repubblica e delle teorie e pratiche che l'hanno sostenuta (scuola e teorie oggi viceversa così drammaticamente in crisi, in un sostanziale deserto scolastico e pedagogico di slanci etici e educativi, di dibattiti, di progetti sostanzialmente assenti) sentiamo un grande vuoto, una grande amarezza.

Con la scomparsa di Antonio Santoni Rugiu vien meno l'esempio di un insegnamento e di una elaborazione di scienze educative di grande originalità, appunto all'insegna della laicità e della democrazia, di straordinaria onestà e spirito di indipendenza, esente da ogni tentazione di potere

ed estraneo a ogni iniziativa di meschino governo universitario. Con la scomparsa di Antonio è venuto meno il modello di uno studioso di non comune autenticità intellettuale ed umana, che come ho detto all'inizio ha introdotto nello studio pedagogico una distintiva nota artistica, di abilità narrativa, di spiccata creatività, di pungente umorismo che, come si sa, sono merce piuttosto rara nel non sempre brillante clima pedagogico. Appassionato e antiretorico, pedagogista e antipedagogista (dubitava di una pedagogia dei principi e delle massime, e come è noto preferì adire al dipartimento di storia piuttosto che a quello di discipline pedagogiche), spirito profondamente anticonformista, Antonio ha unito magistralmente indipendenza e dedizione a grandi ideali, offrendo l'esempio di una personalità veramente autonoma, estranea a gruppi di potere e a camarille, apparentemente scanzonata ma in realtà profondamente legata e fedele ai grandi valori educativi e civili di emancipazione e crescita liberatrice, umana e sociale.

Da Giacomo Cives, *Leggere e scrivere (e insegnare)*, Roma, UniversItalia, 2014, pp. 141-145.

REMO FORNACA PEDAGOGISTA GENTILUOMO

Mi diceva un giorno un autorevole pedagogista cattolico che Remo Fornaca era a suo avviso il più gran gentiluomo tra i docenti delle nostre discipline. Un giudizio che condivido perfettamente. Nessuno eguagliava Remo Fornaca [...] per gentilezza, disponibilità, serenità di giudizio, obiettività, assenza di sete di potere, operosità e ancora per umiltà e umanità. Tutto questo gli derivava probabilmente oltre che dall'indole anche dalle umili origini (veniva "da famiglia di tradizione contadina", ricorda Cristina Goggi nel volume da lei curato nel 1998 *Scuola e cultura*, Torino, Il segnalibro, pp. 399-404) e dal faticoso cammino percorso fino all'insegnamento universitario, partendo dall'insegnamento nella scuola elementare, e poi di filosofia e storia nella scuola secondaria superiore, ove fu anche preside. Un cammino molto simile al mio, salvo che io non sono passato per l'insegnamento secondario, e mi sono mosso con più disordinata irrequietezza tra insegnamento primario, direzione didattica, servizio di ispettore centrale, giornalismo e sindacalismo magistrale, militanza attiva nel movimento di riforma scolastica, e quindi insegnamento universitario.

Ma soprattutto comune era, nell'ispirazione laica, l'impegno per il rinnovamento democratico della scuola, lo studio della storia della pedagogia, specie (ma non solo) italiana dell'Ottocento e del Novecento. Remo era partito dal fondamentale insegnamento anticonformista e critico di Angiolo Gambaro (come scriveva Fornaca nel n. 6 del 1967 di "Scuola e Città", pp. 371-373), specialista in storia della pedagogia del Risorgimento che aveva coraggiosamente pubblicato nel 1912 la sua tesi di laurea sul modernismo con la dedica: "Ai modernisti che la grave ora presente consacra ultimi cavalieri dell'ideale" (p. 372). Così tra le prime opere di vario argomento di Remo (su Locke, Erasmo, su Vico, su Croce ministro della P. I.) figurava Cattaneo (*Filosofia, politica e educazione in C. Cattaneo*, Roma, Armando, 1963) a me particolarmente vicino per l'influsso su Gabelli e Villari, che ho per tanto tempo studiati con passione nel loro felice intreccio di illuminismo e positivismo temperato, modello straordinario di equilibrata apertura oltre che culturale educativa e in vario modo sociale. Si comprende così come Remo Fornaca è diventato via via, negli affini interessi, nelle lotte e negli studi comuni, amico fraterno, e questo tanto più in questi ultimi anni in cui le precarie condizioni di salute, e l'avanzata età ci costringevano a non muoverci dalle nostre case ma ci stimolavano a scriverci sempre di più, a telefonarci

(questo però con minore frequenza), a confrontarci sulla situazione generale e educativa e a commentare i nostri scritti. Tutto ciò fino ai suoi ultimi giorni. E qui devo dire che Remo aveva un'attenzione straordinaria per i miei testi che gli inviavo via via, con pronti commenti benevoli e puntuali, sempre generosi e penetranti. Da quell'attenzione e da quell'incoraggiamento ricavo un sostegno prezioso, per il quale sarò sempre riconoscente alla sua memoria.

Remo si è impegnato per la riforma democratica della scuola in linea col filone che più la propugnava della cosiddetta "scuola di Firenze" praticando le "tecniche Freinet" fin da quando era maestro, scrivendo su "Scuola e Città" e occupandosi via via dei nuovi programmi, delle innovazioni educative, normative e didattiche, del dibattito pedagogico. Ma soprattutto è stato storico della pedagogia ("fatti e dottrine"), e soprattutto, di quella italiana vicina, dove, è stato notato, restano fondamentali *La pedagogia italiana del Novecento* (Roma, Armando, 1978) e *La pedagogia italiana contemporanea* (Firenze, Sansoni, 1982). Fornaca si è qualificato in prima fila in quella che Cambi una volta ha definito la storiografia laica della "pedagogia scomoda" (su quest'ultima cfr. Il mio *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a M. Montessori*, Firenze, La Nuova Italia, 1994), esemplarmente costruita, collo stimolo dell'insegnamento di Salvemini, da Borghi e da Ambrosoli.

Ma Fornaca non si è dedicato allo studio di vicende solo italiane. Così ad esempio con un breve ma acuto volume (Fornaca, 1974) si è occupato delle incidenze pedagogiche nel nostro Paese della filosofia analitica, specie inglese (analisi che per me fu molto utile nel ricostruire gli sviluppi della pedagogia filosofica attuale nel mio *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, edito da La Nuova Italia nel 1978, che Remo considerava generosamente uno dei miei testi più riusciti). Dell'incidenza sulla nostra pedagogia delle teorie della complessità di Edgar Morin si è poi dedicato in un volume con Cambi e con me, nato dalla relazione sua e dalla mia tenutesi a un congresso nazionale dell'ASPEI svoltosi a Catania (dal titolo *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991). Ma ancora dell'apporto recato dalle elaborazioni straniere alla pedagogia italiana con ricchezza di riferimenti, disponibilità e apertura di interessi si è felicemente occupato specie nelle sue tre belle antologie, la seconda curata con Redi Sante Di Pol, edite da Principato, relative alla pedagogia filosofica (1959), a quella scientifica (1981) e alla didattica e alle nuove tecnologie (1983). Così per la filosofia dell'educazione si è occupato di Dewey, ancora di filosofia analitica, di Maritain, di Suchodolski, della scuola di Francoforte, di Husserl e di Gadamer. Per la pedagogia scientifica ha incluso nella sua antologia i pedagogisti delle "scuole nuove", Durkheim, gli psicoanalisti, Vygotskij, Piaget. E poi Bruner, Skinner, Bloom, Gagné, Lorenz, Wilson.

Per la didattica e le nuove tecnologie educative ha compreso nel testo Dewey, i pedagogisti delle "scuole nuove", Petersen, il libertario Neill, Makarenko, Freire, Skinner, Freinet e i promotori, appunto, delle nuove

tecnologie dell'istruzione, fino a quelle dell'utilizzazione dell'informatica. Tutto questo con puntuali introduzioni, considerazioni e felici scelte di testi, sempre con grande apertura critica tesa a sottolineare la presenza di apporti positivi.

Si può osservare a margine che la nota più severa in questi volumi è dedicata a una teoria dell'educazione di rilievo proprio di casa nostra, quella dell'idealismo. Per la quale ha scritto in modo incisivo (in *La pedagogia filosofica* del 1989, p. 10): “[...] La filosofia dell'educazione proposta e sostenuta dagli idealisti (specie Gentile), oltre a chiudere all'apporto delle scienze, si fece promotrice di una cultura pedagogica retorica e solo apparentemente liberale; i termini 'creatività', 'spiritualità', 'libertà', 'autocritici' (per Gentile, l'atto del pensiero che pensa se stesso), 'autocoscienza', 'attività', ecc. sono ricorrenti nel linguaggio pedagogico idealista, ma di fatto furono drammaticamente privilegiati l'autoritarismo, la gerarchia, il fiscalismo, lo statalismo, la selezione, la demagogia”. Un giudizio che aiuta a comprendere l'orientamento critico e di chiaro impegno innovatore con cui sono esaminate le recenti vicende della società, delle teorie dell'educazione e della scuola italiana. Un giudizio che condivido e che aiuta a capire il filo rosso che ci univa, nelle convinzioni e nell'impegno culturale, educativo e civile.

Ma un altro motivo forte che ci ha legato è stata la comune ammirazione per il pensiero della Montessori, vera scuola di fiducia nel potere “dilatatore” dell'educazione del bambino e dell'uomo e di impegno culturale e sociale senza preconcetti alla costruzione di un sempre più avanzato futuro. Alla Montessori abbiamo espresso la nostra costante adesione e dedicato il nostro assiduo studio di sempre migliore comprensione e approfondimento. Della Montessori Fornaca scriveva (in *La pedagogia italiana del Novecento*, Milano, Principato, 1978, p. 33) che “forse, o senza forse, è l'unica pedagogista italiana a non soffrire per formazione, per cultura, per esperienza, delle ristrettezze di una mentalità provinciale e nazionale, è senz'altro la meno toccata da pregiudizi sociali, religiosi, politici, razziali, e con un'apertura umana e solidale”.

E ancora osservava con Di Pol (*La pedagogia scientifica del Novecento*, Milano, Principato, 1981, p. 132) che “la Montessori, partita da premesse naturalistiche e positivistiche, pur senza mai abbandonare l'ideale scientifico e sperimentale del suo mondo, via via accentuò l'aspetto filosofico, etico e umanitario della sua pedagogia” e pose “al centro di essa una fede semplice ma vigorosa nel messaggio cristiano, quale poteva essere compreso dai più piccoli”. Come poi ho in proposito sostenuto la Montessori dunque saldava, all'insegna del motivo centrale dell'emancipazione e della promozione della libertà del bambino, scienza, filosofia, spiritualità (questa vissuta a suo modo), pedagogia, didattica e azione sociale democratica ricavando dalla loro simbiosi, nel quadro della relativa complessità, la peculiare vitalità di una impostazione teorico-pratica rivelatasi sempre più inesauribile (cfr. Il mio saggio *M. Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, nel n. 2 del 2014 di “Studi sulla formazione”, ed. web, pp. 119-148). All'insegna della Montessori, l'incontro tra Fornaca e me si fa-

ceva anche fisico, nella partecipazione di entrambi ai convegni montessoriani e alle sedute e ai dibattiti romani, quali suoi membri, dell'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione dell'ONM. Fu in quella sede che Remo propose di realizzare da parte dell'Istituto l'edizione critica de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica della Montessori*, su cui già stava facendo curare da una sua scolaria una preliminare tesi di laurea. L'idea fu accolta, e così, sotto l'egida dell'Istituto, l'edizione critica dell'impegnativa opera della Montessori fu realizzata, con il mio coordinamento e la mia consulenza, di fatto dalla mia allieva Paola Trabalzini, divenuta una delle migliori esperte del montessorianesimo sul piano internazionale, oggi professore associato all'Università LUMSA di Roma. Per una parte ristretta della elaborazione, con la guida di Paola, collaborarono le dottoresse Vittoria Scanavino e Carlotta Padroni, rispettivamente scolare di Remo e di chi scrive.

Tra le varie occasioni in cui Remo si è dedicato allo studio della "complessità" appunto del pensiero montessoriano credo si ponga in prima fila il saggio del 2000 *Maria Montessori tra neoevoluzionismo e complessità. Apporti significativi*. Opportunamente è stato ora ripubblicato dalla rinata "Vita dell'Infanzia", organo dell'ONM (nel n. 5-6 del 2015, pp. 4-15). Questo scritto illustra gli sviluppi del pensiero della Montessori, specie, oltre che pedagogico, in campo biologico, epistemologico e psicologico e la pone al centro del dibattito attuale. Con grande efficacia l'A. scrive a chiusura del saggio (p. 15) che "il contributo montessoriano è avvenuto sul piano scientifico, operativo, sociale, culturale, educativo, metodologico in un contesto internazionale, mondiale e nello stesso tempo con una grande attenzione alle esigenze, alle attese, ai diritti della natura, delle persone, della civiltà. È quindi una pedagogia scientifica non riduttiva, non tecnologicamente schematica, ma molto aperta alle dinamiche della vita, in tutti i suoi aspetti, un pensiero scientifico molto più problematico di quanto non si supponga". Anche in questo saggio montessoriano, va notato, si conferma la peculiarità e la forza, diciamo il ritmo della distintiva scrittura di Fornaca, che si impone con la valanga dei tanti verbi e dei tanti sostantivi allineati, irruenta e incalzante, ma mai retorica o imprecisa nei riferimenti.

Remo Fornaca è stato un vero Maestro di operosità scrupolosa e intelligente, come dicevo all'inizio, di cortesia, di onestà, di chiaro impegno per prospettive educative e civili di libertà e di progresso. A lui mi onoro di essere stato unito da profonda solidarietà e amicizia, come qui ho più volte ricordato. I suoi libri costituiscono un apporto importante per comprendere le vicende della scuola e del pensiero educativo e civile di oggi e dei tempi vicini.

Credo che il suo essere stato così discreto, schivo, riservato e modesto abbia nociuto al riconoscimento dei suoi meriti e alla sua notorietà. Credo invece che si debba riproporre, per il grande apporto che potrà derivarne, lo studio dei suoi libri numerosi, chiari e puntuali, e soprattutto l'esempio della sua figura coerente e limpida, di studioso laico e democratico così di-

sponibile al dialogo, quale purtroppo non è più facile incontrare in questo nostro tempo demotivato. Un tempo purtroppo senza più troppi segni di impegno generoso, di generosi ideali.

Da “Rivista di storia dell’educazione”, a. III, n. 1, 2016.

APPENDICE

UNA VITA TRA SCUOLA E PEDAGOGIA. Intervista a Giacomo Cives (tenuta - a Firenze e a Roma - nella primavera del 2008).

Alessandro Mariani (a cura di)

Alessandro Mariani — Che ruolo hanno avuto nella tua formazione giovanile gli studi magistrali e la militanza antifascista?

Giacomo Cives — Ricordo che mio padre, scultore, con la sua dura esperienza della vita degli artisti, raccomandava sempre a mio fratello Luigi, che aveva ereditato grandi disposizioni per la scultura e la pittura (l'arte era una tradizione di famiglia, il nonno era pittore decoratore, il fratello di mio padre, lo zio Marino, era pittore, e nel periodo del mio insegnamento a Bari costatai che non vi era famiglia borghese di Bari che non avesse qualche suo paesaggio) di non fare l'artista, perché sarebbe morto di fame. Anzi raccomandava: diventa dottore in legge! Così la sua iscrizione a architettura fu un compromesso. Ma ci pensò la guerra, procurandogli tra l'altro una invalidità, a segnare per lui un diverso destino. Quanto a me, che pur andavo molto bene a scuola, ultimogenito, toccò l'istituto magistrale, con la prospettiva di studi più brevi e più rapido accesso al lavoro. Ricordo che nel corso inferiore la brava e umanissima professoressa Mercurelli mi esortò, visti i miei successi scolastici, a passare sostenendo gli esami di privatista al ginnasio, e si offrì di farmi allo scopo lezioni gratis. Io non ne riferii neppure a casa, conoscendo le esigenze e i progetti di mio padre. Seguì con impegno gli studi magistrali, particolarmente di filosofia, pedagogia, storia, letteratura italiana.

E in questo periodo, conclusosi con l'occupazione nazista di Roma, maturai sia pure d'istinto, più che con chiarezza culturale, il mio deciso orientamento antifascista democratico, antigentiliano, che è stato un punto fermo per tutta la mia vita. Partecipai nel 1944 durante l'occupazione tedesca a iniziative antifasciste, con distribuzione di stampa e manifestini antinazisti, partecipazioni a manifestazioni antifasciste (come quella della messa con comizio a S. Maria Maggiore a un mese dall'eccidio delle Fosse Ardeatine, dove purtroppo vi fu anche un morto della Mas), adesione a una associazione di studenti antifascisti, sorta allora. Questa era parallela a una associazione pure clandestina di professori democratici (ricordo che al mio istituto magistrale, il Caetani, ne era coordinatrice la professoressa Lombardo Radice Ingraio, con cui ero in contatto). La mia opzione democratica senza reticenze data da allora, anche se negli anni

ho avuto modo di approfondirla e strutturarla culturalmente nello studio di Salvemini, di Borghi (frequentato poi pure personalmente in un rapporto di vero affetto), di Dewey, ecc.

Alessandro Mariani — E le tue simpatie liberal-socialiste, spesso collegate con un agnosticismo religioso?

Giacomo Cives — Liberata Roma, mi iscrissi al Partito d’Azione ove rimasi fino alla sua rapida morte. In seguito non mi iscrissi ad altri partiti, ma rimasi vicino a Tristano Codignola, nell’area liberal-socialista. Feci l’esperienza allora che si poteva essere anche il più bravo del mondo ma non ti guardava nessuno. Quando venni considerato un simpatizzante socialista, l’invito a partecipare a riviste, fare conferenze, prendere parte a tavole rotonde (dove c’era di norma un comunista, un socialista, un cattolico, in genere un salesiano, considerato e a ragione di orientamento aperto e liberale) fu reiterato e continuo, tanto da non farcela ad accoglierlo sempre.

Mentre ero ancora all’istituto magistrale maturai anche il mio orientamento laico e il mio agnosticismo religioso.

Subito dopo la Liberazione cominciai a insegnare (avevo 17 anni). Dopo qualche anno dichiarai a scuola per onestà di non volere insegnare la religione (avendo perduto la fede ed essendo divenuto come ho detto non credente). Il direttore, che era una brava persona, un gentiluomo *pince-nez* dall’aspetto umbertino, mi mostrò grande comprensione, e disse: “Capisco. Io durante il fascismo gli ebrei li ho tanto aiutati”. Sarà stato senz’altro vero, ma il fatto è che io non ero ebreo per niente. In realtà nell’Italia bigotta e conformista di quegli anni, assumere posizioni autonome e controcorrente, e specie nella scuola, era molto difficile. Ricordo che qualche anno dopo, nel 1968, essendo risultato primo nel concorso nazionale da direttore didattico, una maestra isterica e esagitata, che era stata bocciata nello stesso concorso, trovandosi in una sala di attesa del Provveditorato di fronte a mia moglie, che non conosceva, e a mia figlia Claudia, ancora bambina, si mise a sbraitare contro di me accusandomi di brogli e gridando: “Cives è un senza Dio, un senza Dio!”. Guarda caso: questa dizione era quella corrente dei manifesti fascisti di guerra contro i “bolschevichi”, definiti i “senza Dio” e rappresentati con ceffi da far paura. Ma la verità è che ero sì non credente, ma comunista non ero stato mai, né mai sarei stato. Ciò pur avendo tra loro umanissimi Maestri ed amici, uniti da reciproca stima, come Dina Bertoni Jovine, storica della pedagogia ma già maestra elementare che mi chiamò a collaborare alla bella pagina di cultura di “Paese-sera libri”, Lucio Lombardo Radice, sul padre del quale ebbi presto a occuparmi circa il suo pensiero con studi di interpretazione e di archivio, autentico “pedagogista della scuola”, e in particolare di quella elementare. E nella scuola “militante”, di grande valore intellettuale e professionale mi è stato ad esempio particolarmente vicino Alberto Alberti.

Forse a quella terribile maestra era giunta la voce che mi ero fatto dispensare dall'insegnamento di religione.

In realtà in quegli anni in quell'Italia dell'egemonia democristiana e confessionale, ispiratrice di fatto dell'azione degli organi dell'amministrazione scolastica, gli anni della guerra fredda, avere nella scuola una posizione individuale e indipendente esplicita era molto difficile, e per le elementari il predominio dell'AIMC era molto forte.

Poi per la verità le cose si evolsero, e con il centro sinistra, sempre e specie con la particolare attività propulsiva di Tristano Codignola e con l'appoggio più o meno dei comunisti, le riforme scolastiche cominciarono a prendere il via. Dunque democratico, fedele agli ideali originari di giustizia e libertà, laico ed agnostico. Questi rimasero da allora a oggi i miei punti di creatività innovativa. Immobilismo? Sarà. Ma io preferisco di gran lunga questa costanza al troppo frequente e strabiliante voltar gabbana che spesso vediamo intorno a noi al giorno d'oggi.

Alessandro Mariani — Tu hai sempre mantenuto un forte legame con la scuola elementare. Potresti parlare di questa sorta di “fedeltà”?

Giacomo Cives — Appena diplomato maestro cominciai a insegnare. Ebbe in tal modo inizio una mia lunga strada relativa all'istruzione primaria, passando da maestro a direttore didattico (anche se per alcuni anni fui comandato al Magistero di Roma, frequentato allora prevalentemente proprio da non giovani maestri, con le lezioni più importanti svolte per loro il pomeriggio, e infine divenendo fino al 1975 ispettore centrale per l'istruzione elementare presso il Ministero della P. I.

Ebbi così modo di ammirare la profonda umanità dei maestri e la delicatezza decisiva dell'istruzione primaria e dell'infanzia, cui compete davvero il compito di porre le basi dello sviluppo delle potenzialità della mente e dei sentimenti (e qui il richiamo è d'obbligo alla Montessori, la pedagogista italiana più nota all'estero del Novecento).

Un particolare: appena apparsi i programmi “Ermini” del 1955 fui invitato dal libraio-editore Vittorio Bonacci di Roma a stendere un testo di loro commento per la pubblicazione. Mi era intanto giunta la notizia che avevo ben superato la prova scritta del concorso a cattedre di filosofia e storia dei licei, e che quindi ero ammesso agli orali. Allora che fare? Dedicarmi con impegno alla preparazione di questa prova orale o buttarmi anima e corpo (come ero solito fare per le mie attività) a preparare il libro sui programmi? Scelsi la seconda via, preparando un testo impegnativo sui programmi, *Programmi e didattica oggi* (Roma, V. Bonacci, 1956), il mio primo libro, in generale (si perdoni l'immodestia) molto ben considerato.

Da maestro a ispettore centrale ebbi modo di vedere via via da vicino la realtà educativa della scuola elementare e i meriti e i limiti delle leggi, dei decreti, delle circolari relativi all'istruzione elementare (e in connessione con essa della scuola materna e della scuola popolare degli adulti). Come ispettore centrale nel contatto continuo con maestri, direttori, ispettori

di circoscrizione ebbi modo di avere un riscontro sensibile e immediato dell'applicazione delle norme, tanto spesso retoriche e velleitarie, con i loro (rari) meriti e i loro limiti, e rendermi conto delle innovazioni che occorreano.

Sul piano della cultura magistrale ricorderei in primo luogo la pubblicazione per il tirocinio dell'istituto magistrale del mio testo *La realtà della scuola* (Bologna, G. Malipiero, 1960), che ebbe un suo periodo di positiva affermazione. Molto ampliato divenne *L'istruzione primaria com'era com'è* come sarà (ibidem). E poi ricorderò soprattutto la mia lunga collaborazione alla storica rivista scolastica laica "I Diritti della Scuola".

Alessandro Mariani — In quella fase la tua attività si collocò soprattutto tra "I problemi della pedagogia" e "Scuola e Città", due importanti riviste di tradizione laica.

Giacomo Cives — Sì, incominciai a collaborare, con saggi e articoli, a riviste pedagogiche come "I problemi della pedagogia" diretta da Luigi Volpicelli, e la storica "Scuola e Città", fondata da Ernesto Codignola e purtroppo scomparsa. La prima era una rivista eclettica ed antologica, alla quale sono rimasto legato, e sulla quale continuo a scrivere, nel ciclo attuale diretta dall'amico e sempre filologicamente ben documentato Ignazio Volpicelli, storico della pedagogia teoretica, e figlio di Luigi. Con "Scuola e Città", diretta poi dopo Codignola in primo luogo da Borghi, più tardi da Visalberghi, da Laporta, dalla Corda Costa, rivista invece di corrente, impegnata in una sua "terza via", distinta da quella cattolica e da quella comunista allora imperanti in Italia, di riforma laica e democratica della scuola, secondo un disegno innovatore gradualista socialista e oggi si direbbe "azionista". La rivista fiorentina guardava al grande modello pedagogico-culturale di Dewey e a quello didattico delle molte esperienze ispirate alla liberazione del bambino e della società della scuola attiva, in primo luogo quelle della "cooperazione educativa" di Freinet, dei CEMEA, oltre che tra le altre dell'indirizzo dello stesso Dewey e dei suoi allievi Kilpatrick e Washburne, ispiratore dei programmi del 1945, durati però per soli dieci anni.

Alessandro Mariani — Peraltro, con una costante sensibilità - consolidata nel corso del tempo - ti sei dedicato alla recensione come forma e come stile.

Giacomo Cives — Proprio così. In quel periodo scrissi moltissime recensioni e rassegne di libri, oltre che nelle riviste indicate e specie nelle pagine de "I Diritti della Scuola", di "L'Italia che scrive", "Paese-sera libri", "Luce con luce", ecc. Quando le ritrovai elencate nella minuziosa e accuratissima bibliografia curata dai miei allievi Marco Antonio D'Arcangeli, Carlotta Padroni, Furio Pesci, Paola Trabalzini nel generoso volume in mio onore *Educazione e modernità pedagogica* a cura di Gaetano

Bonetta, Franco Cambi, Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (Pisa, ETS, 2003, pp. 527-605) rimasi sbalordito: davvero, sia pure in tanti anni, mi ero occupato di un così gran numero di libri? E come avevano fatto a raccogliere tante e così disparate indicazioni bibliografiche? Il fatto è che al recensire ho dedicato molto tempo, e per molti anni. Ho considerato e considero il fare recensioni un'attività importante, di mediazione culturale e di organizzazione impegnativa e critica della sostanza delle proprie letture, del proprio studio.

Invitato, partecipai più volte a dibattiti promossi dalla comunista "Riforma della scuola". Mostravo con chiarezza il mio non essere comunista, ma neppure anticomunista cieco e preconcetto. Non dimenticavo mai l'apporto dato dai comunisti alla fondazione e allo sviluppo della democrazia in Italia, in chiave antifascista.

Alessandro Mariani — E hai dato anche una assidua collaborazione alle riviste espresse, per così dire, "dal basso".

Giacomo Cives — Sicuro, come quelle al di fuori delle grandi e potenti associazioni come l'AIMC e i periodici più o meno riconducibili all'autorità ministeriale e al relativo potere, realizzate da quello che io definirei "il gruppo di Senigallia", maestri soprattutto marchigiani incontrati nelle mie vacanze con la famiglia e poi per tanti anni frequentati l'estate a Senigallia: allora maestri, poi divenuti quasi tutti direttori. A Senigallia risiedevano il raffinato studioso di letteratura infantile Sandro Celidoni, l'autore di riuscite filastrocche e racconti per bambini Luigi Grossi, e ad Ancona il saggio e riflessivo Augusto Scocchera, coordinatore del gruppo, in seguito destinato a diventare un autorevole montessoriano autore di opere importanti sulla "Dottoressa" e vice-presidente dell'Opera Nazionale Montessori. Fin dagli inizi al gruppo mi unii anch'io di slancio, e poi si unirono il generoso Giacomo Santucci, perugino collaboratore di Capitini, anche lui montessoriano, e Aldo Fabi, destinato a divenire ispettore centrale e professore associato a Urbino. Purtroppo sono tutti scomparsi, ultimo Grossi, e io sono l'unico sopravvissuto. Tra il 1960 e il 1991 il gruppo ha prodotto successivamente con continuità le riviste "Il maestro oggi" (edita da La Nuova Italia, il periodico più fortunato e più riuscito), "Scuola primaria" (edito da Argalia), "Educazione e scuola". Oggetto fin dal loro nascere di generali attenzioni e incoraggiamenti, questi periodici, ai quali ho dedicato una partecipazione assidua e costante, con tanti articoli, saggi, interventi a dibattiti, si muovevano contro il conformismo dominante.

Alessandro Mariani — Mi risulta che tu abbia prestato una costante attenzione sia al sindacalismo magistrale sia alla politica scolastica. E vero?

Giacomo Cives — È vero: il mio legame al mondo dell'istruzione elementare e dei maestri, oltre che nella concretezza della scuola e nelle ri-

viste relative, si è espletato con impegno e per diversi anni anche nel suo movimento associativo.

Ho preso parte attiva al Sindacato Nazionale Autonomo Scuola Elementare (SNASE), sindacato laico di minoranza (la maggioranza l'aveva il cattolico SINASCEL, il cui *pendant* culturale era costituito dall'AIMC, con accanto gli ancora più integrati maestri dell'associazione dei maestri dell'Azione Cattolica).

La SNASE comprendeva insegnanti dall'orientamento liberale alla militanza comunista, di destra e di sinistra, ed era impegnato in primo luogo nella difesa della scuola statale, insidiata dalle spallate di Gonella e dei suoi successori. Ma si batteva anche per la trasformazione democratica della scuola e della sua amministrazione. È in questa direzione che io soprattutto mi adoprai facendo costituire nel Sindacato anche un qualificato Ufficio Studi Nazionale, dedicando ad esso specialmente le mie energie e competenze e rinunciando per esso anche a eventuali più impegnative cariche direttive sindacali, cui avrei potuto aspirare come primo eletto in uno dei suoi congressi nazionali.

L'esperienza attiva di partecipazione alla vita del sindacato magistrale autonomo mi diede una formativa occasione di confronto e dialogo costruttivo con colleghi di tutta Italia, spesso fortemente motivati a un rinnovamento pedagogico, civile e democratico dell'istruzione. È un peccato che non vi sia stato ancora uno storico della scuola che ne abbia ricostruito le vicende, i momenti di slancio e anche di contrasto e di crisi, come invece è stato per la laica Unione Magistrale Nazionale, a opera di Luigi Cremaschi e poi di Alberto Barausse, la cui attività sviluppatasi nel primo quarto di secolo del Novecento è stata sempre considerata in ambito SNASE il proprio modello e principale punto storico di riferimento. Nella partecipazione alla vita del sindacato autonomo ebbi modo dunque di conoscere anche colleghi di straordinario valore umano, educativo e civile. Ne ricordo uno per tutti, purtroppo scomparso, che fu anche segretario nazionale dello SNASE, Giovanni Dolce, amico fraterno, di estrema delicatezza, umanità e onestà.

Dall'impegno nel mondo della scuola elementare sono via via scaturiti interessi soprattutto per la didattica operativa e la politica scolastica. Per la prima un significativo esempio è venuto da Bruno Ciari, autore de *Le nuove tecniche didattiche* nel 1961 (Roma, Editori Riuniti), senza dubbio nel suo campo il libro più importante per vari decenni, originale testimonianza e guida di applicazione delle tecniche di Freinet.

Alessandro Mariani — Per la tua vita il 1953 è stato un anno decisivo. Perché?

Giacomo Cives — Perché è stato un anno fatale: il matrimonio con Vincenza, straordinaria personalità di grande intelligenza, dirittura morale, generosità, bontà che tanto aveva contribuito e continuava a contri-

buire a farmi superare le difficoltà della mia eccessiva labilità nervosa; la laurea in pedagogia (110 e lode), con il presidente della commissione, l'autorevole Bonaventura Tecchi, che mi faceva gli auguri per la mia futura carriera di studioso; la telefonata di Franco Lombardi che mi chiamava a svolgere l'attività di "incaricato di esercitazioni" presso la sua cattedra. Era una piccola cosa, ma era insieme una designazione che mi commosse. Iniziava da allora appunto la mia seconda strada, di ricerca, didattica, insegnamento nell'Università proseguita per oltre 20 anni fino al 1975 a fianco di quella scolastica e specificamente nel mondo della "primarietà", cioè dell'istruzione elementare, vissuta nella sua pratica didattico-amministrativa, di giornalismo scolastico e associazionismo magistrale. Questa prima strada scolastica cessò nel 1975 con il mio passaggio definitivo all'Università, come vincitore di concorso a cattedra di ordinario. Avendo ricordato mia moglie Vincenza debbo aggiungere che era una cattolica fortemente credente e devota, mentre la mia posizione, come ho già detto, era di un agnosticismo mai smentito. Eppure la nostra convivenza durata ben 53 anni fino alla sua morte nel 2006 fu sempre vitale e serena, a dimostrazione che interessi comuni, affetto e comprensione reciproca possono andare ben oltre le barriere degli orientamenti diversi, contando davvero le dimensioni di fondo comuni di umanità e disponibilità.

Allora, seconda strada, quella del percorso universitario. Gli anni dell'"incarico di esercitazioni", durati oltre un decennio, servirono a radicarmi nell'ambiente accademico, a consentirmi incontri con autorevoli e stimolanti personalità di studiosi, a spingermi sempre più nell'attività di ricerca. Così nel 1962 conseguì la libera docenza in pedagogia e nel 1964 ottenni l'incarico di didattica alla Facoltà di Magistero di Roma, durato quattro anni, e contemporaneamente quello di pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia della Libera Università di Chieti, ove rimasi ad insegnare fino al 1975-76, essendo nel 1975 passato come vincitore di concorso all'insegnamento di ruolo di pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia di Bari.

Alessandro Mariani — Com'è stato, per te, l'inizio dell'insegnamento universitario?

Giacomo Cives — L'insegnamento di didattica a Roma era un fatto nuovo in Italia e aprì la strada ben presto alla istituzione di cattedre analoghe nelle altre università italiane. Ricordo che ne suggerii la motivazione, per l'istituzione, all'umanissimo e compianto Carmelo Samonà, sempre benevolo nei miei riguardi, segretario allora del Consiglio di Facoltà del Magistero romano, sull'esempio di tante università straniere. Dar spazio alla didattica era una correzione culturale alla mortificazione che era stata data ai suoi problemi, come in generale a quelli pedagogici, dalla lunga e isolante egemonia idealistica.

Quelle considerazioni, ampliate, le inserii nell'appassionata difesa della didattica che posi a introduzione poi del mio volume *Didattica in-*

tegrata (Roma, “I Diritti della Scuola”, 1967). Il primo paragrafo relativo era intitolato “Dignità e apertura della didattica” e l’ultimo “Lo ‘spirito scientifico’ e la sua istanza unificatrice”: ecco due spie animatrici di tutto il discorso, a difesa della specificità relativa e insieme della saldatura della didattica con l’intero sapere educativo e culturale. L’insegnamento all’Università di Chieti aveva un vero e proprio carattere pionieristico con pochi allievi, ma umanissimi e motivati, carenze di edilizia e di struttura. A Bari rimasi per quattro anni dal 1975 al 1979. Era un ateneo fervido di iniziative culturali per di più elettrizzato dal clima della seconda contestazione. Gli studenti erano numerosi e ricchi di interesse. Mi era vicina la gentile e disponibile Franca Pinto Minerva, allora assistente e presto ordinaria a me succeduta, rimasta indimenticabile e affettuosa amica.

Vi era poi il conforto della compagnia di altri colleghi pendolari romani, come ho già ricordato in un’altra occasione, tra cui in primo luogo Laurenti, storico della filosofia antica di grande valore ed insieme di estrema bontà, purtroppo scomparso, il cortese sociologo Colaiani, il compianto Pezzella, l’indimenticabile Olivetti, filosofo della religione in seguito preside della neonata Facoltà di Filosofia alla “Sapienza” di Roma, scomparso nel 2006, e l’indianologo Scialpi, da poco rientrato all’Università di Roma dopo un lungo esilio in quella di Potenza. Olivetti, Scialpi: due amici straordinari, tanto valorosi quanto modesti e generosi, il sodalizio con i quali ha grandemente arricchito la mia vita.

Alessandro Mariani — E poi l’ordinariato di storia della pedagogia nella prestigiosissima “Sapienza” di Roma.

Giacomo Cives — Nel 1979 per benevolo interessamento in primo luogo di Aldo Visalberghi sono stato chiamato a insegnare storia della pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia della “Sapienza”, e quindi, dopo la sua scissione, nella Facoltà di Filosofia fino al 2002, dopo due anni di fuori ruolo, andato allora in pensione per limiti di età.

Dunque, umile proletario della scuola, già maestro elementare, l’ingresso in una Università così di rilievo! Una specie di riparazione, dopo tante difficoltà affrontate nella vita. Non nascondo che vi entrai non senza imbarazzo e soggezione: io ad insegnare nell’università ove aveva insegnato Labriola, Credaro e allora insegnava Visalberghi! Strinsi i denti e cercai di fare del mio meglio, con serietà e assiduo impegno. Su invito del preside Emanuele Paratore ricostruii poi le vicende di quell’insegnamento pedagogico romano appunto da Labriola a Credaro a Visalberghi nella relazione *La Scuola di pedagogia* nel convegno storico su *Le Grandi Scuole della Facoltà* (Roma, Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università “La Sapienza” di Roma, 1994, pp. 188-237). Visalberghi ne fu molto soddisfatto e volle ripubblicarla su “Scuola e Città”.

Alessandro Mariani — Potresti segnalare ai lettori qualche aspetto emblematico sul tuo complessivo insegnamento universitario, di ieri e di oggi?

Giacomo Cives — Sul mio insegnamento all'Università mi limito a ricordare tre aspetti. Seguendo l'esempio (sempre decisivo) del mio maestro Franco Lombardi, come ho ricordato varie volte, ho alternato le lezioni, come oggi si dice, "frontali" con quelle del modello del seminario, dove la parola era soprattutto affidata agli studenti, che riferivano su loro ricerche, spesso connesse alla preparazione della tesi, su loro letture. Su queste relazioni si aprivano discussioni e dibattiti, per i quali stimolavo alla più larga partecipazione.

Lo dico subito: i seminari erano le parti più belle dei corsi di Lombardi, e in seguito forse dei miei.

Debbo infine esprimere la gioia di aver goduto della fortuna di aver avuto alcuni valorosi allievi, che mi sono accanto e mi confortano con il loro affetto e la loro operosità. Ricordo in primo luogo Furio Pesci, che mi è stato vicino fin dall'inizio del suo studio all'università, e mi è degnamente succeduto nell'insegnamento di storia di pedagogia alla Facoltà di Filosofia della "Sapienza". La sua competenza, la sua gentilezza, la sua disponibilità sono ben note e da tutti testimoniate, e mi danno serenità sugli sviluppi della disciplina che per tanti anni ho insegnato. Paola Trabalzi, che ha studiato e si è laureata con me, contrattista nella nostra Facoltà e ora professore associato alla LUMSA di Roma, è divenuta una dei maggiori esperti internazionali su Maria Montessori, chiamata in tanti convegni e consultata in tante occasioni, uno dei punti di riferimento dell'Opera Nazionale Montessori e quindi sempre più dell'Associazione Montessori Internazionale. Marco D'Arcangeli, approfondito specialista negli studi su Luigi Credaro, è stato allievo di Nicola Siciliani De Cumis e non mio nei suoi studi universitari, ma mi è stato vicino e si è tante volte consultato e continua a consultarsi con me, ed ora è professore associato all'Università dell'Aquila.

Il sodalizio, la frequentazione con questi miei bravi scolari, che mi confidano con fiducia i loro problemi, mi chiedono consiglio e si interessano con viva partecipazione alle mie condizioni, mi sono di grande sostegno e mi danno l'impressione che forse la mia attività all'università non è stata vana, se davvero continua nella loro appassionata attività.

Alessandro Mariani — Due fronti sui quali hai lavorato assiduamente sono stati la didattica e l'educazione della famiglia. Per quali ragioni?

Giacomo Cives — In tutti questi anni la mia produzione pedagogica è stata copiosa, con numerosi miei volumi, collaborazioni a volumi, saggi su periodici. Per questi ultimi anni ho scritto soprattutto su "Vita dell'Infanzia", organo dell'O.N.M., e su "Studi sulla formazione", la impegnativa rivista fiorentina fondata e diretta dall'amico Franco Cambi, forse il

pedagogista più di rilievo nella scena universitaria odierna. Mi riferirò comunque soprattutto ai libri scritti da me, vari per temi e argomenti per cui non sarà facile riferirne adeguatamente. Ricorderei in primo luogo i miei testi relativi alla didattica (*Didattica e cultura*, Bologna, Giuseppe Malipiero, 1960, *Didattica integrata*, già ricordato, oltre a *La didattica della matematica. Studio bibliografico*, apparso a puntate sul “Periodico di Matematiche” dal 1958 al 1961). Come già anticipato, la mia preoccupazione è stata quella di assicurare la sua specificità, traendola fuori dall’ approssimazione fin lì dominante, ma insieme salvandola da uno specialismo cieco, che oggi sembra invece affermarsi, non perdendo mai le sue coordinate di fondo e le sue connessioni con la pedagogia generale, la teoria, la storia, i bisogni della società, e nel complesso la cultura. Rigore allora ma non chiusura tecnicistica, salvaguardando la continuità del sapere e del fare educativi, in una parola la sua processualità. Un altro tema affrontato, e di norma trascurato dalla pedagogia d’oggi, specialmente laica, è stato quello dell’educazione familiare. Pubblicai nel 1970, e in edizione ampliata nel 1990 (Padova, Piccin-F. Vallardi) *La sfida difficile. Famiglia e educazione familiare*. Nasceva dallo sviluppo della monografia su questo tema inclusa nell’opera in più volumi *La pedagogia* diretta da Luigi Volpicelli, edita nel 1970 con F. Vallardi. Ed era Volpicelli (e gliene sono ancora grato) che me ne aveva suggerito lo schema di sviluppo. Un politico molto intelligente, anche se forse non un campione di simpatia, felicemente un giorno rispondeva alla domanda su come potrà continuare a vivere nella situazione di oggi la famiglia: attraverso la cultura. La crescita comune culturale (discussione assidua sui libri letti, sulle mostre e sugli spettacoli visti, sulla valutazione degli avvenimenti sociali e così via) sostiene ed unisce. Dove predominano incomunicabilità, pigrizia, egoismo c’è poca speranza che la famiglia costituisca un valore positivo e anzi continui ad esserci ancora.

Alessandro Mariani — Tuttora vengono studiate e citate anche le tue ricerche sulla storia della scuola italiana.

Giacomo Cives — Nel 1960, in piene celebrazioni del centenario, curai un’antologia, con scelta dei brani, introduzioni generali e specifiche, di storia della scuola e dell’istruzione *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste*, cui seguì nel 1967 un suo secondo volume (Roma, Armando Editore). Erano libri controcorrente, che raccoglievano pagine di autori importanti e noti, da Capponi a Aperti, da De Sanctis a Villari, da Salvemini a Nitti, da Vidari a G. Lombardo Radice, e poi da lui a Volpicelli, da Borghi a Visalberghi, ma anche meno noti come Mayer, Pietro Pasquali, Isnardi, Giovanazzi, Bettini, Marcucci. Le esperienze descritte non erano affatto trionfalistiche ma in gran parte erano critiche e difficili, relative ad ambienti prevalentemente poveri (e in gran parte meridionali come bene mise in luce l’amico meridionalista Giuseppe Trebisacce). Quelle due raccolte avevano un duplice scopo:

offrire modelli qualitativamente alti nella storia dell'ispezione (l'ispettore come consigliere e animatore della scuola e non suo mero condizionato e condizionante controllore era e resta una grande aspirazione, però di continuo irrimediabilmente delusa), contribuire a tracciare una "controstoria" d'Italia, attraverso l'indagine sulla sua pesante realtà educativa esaminata con tanta sensibilità e intelligenza umane e culturali. Lo avvertì molto bene la valorosa storica torinese Ester De Fort, autrice di importanti ricostruzioni delle vicende della scuola elementare italiana. Colse il tentativo di dare un modello ideale alla storia dell'ispezione scolastica, ma insieme quello di operare una "antistoria" dell'istruzione italiana, e con essa delle vicende del nostro paese, guardando al grande esempio che si affermava allora in Italia delle ricerche nuove e appassionate di Lamberto Borghi e di Dina Bertoni Jovine. Sull'anticonformismo dei *Cento anni*, allora al suo primo volume, aveva scritto anche da Lugano Prezzolini a Armando qualificando il libro come la migliore e più antiretorica celebrazione dei cento anni dell'Unità. I due volumi, e particolarmente il primo, dei *Cento anni* da me curati continuo personalmente a considerarli tra i miei libri più riusciti.

A trent'anni dallo storico anniversario del 1960, ma con una impostazione diversa, mi sono occupato ancora delle vicende storiche della scuola italiana dall'Unità in poi, curando un denso volume in chiave espositiva ma insieme anche critica, redatto dagli studiosi italiani più di rilievo di storia della pedagogia. Mi riferisco a *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (Firenze, La Nuova Italia, 1990). La sua nota originale è stata quella, credo, di unire alla trattazione organica degli sviluppi dei vari ordini scolastici (io mi sono occupato della scuola elementare), anche quella della storia dell'università e poi del costituirsi, associarsi, definirsi delle figure dei diversi insegnanti, e quindi dell'evoluzione (ahinoi troppo lenta) dell'amministrazione scolastica, degli sviluppi degli orientamenti di fondo pedagogici e didattici che hanno ispirato il nostro sistema di istruzione. Venivano poi i capitoli "La scuola italiana nella storiografia" e "Cronologia, grafici, statistiche", seguiti (dopo le bibliografie particolari dei vari capitoli) dalla "Bibliografia generale". Il libro, suggeritomi con felice intuizione dall'indimenticabile Sergio Piccioni de La Nuova Italia, ha avuto poi molta fortuna e ha accompagnato nella loro formazione tanti insegnanti nei loro concorsi per l'accesso nell'insegnamento. Avrà forse contribuito a dare un'immagine non settoriale ma articolata della complessa realtà organizzativa, sociale, culturale, del sistema "scuola". Che non può essere veduto guardando un suo solo settore e al solo aspetto delle sue norme, leggi e regolamenti.

Alessandro Mariani — I tuoi *mâitres à penser* sono stati molti: da Lombardo Radice a Gabelli, da Codignola alla Montessori, dalla Bertoni Jovine a Borghi, da Dewey a Morin, per citarne solo alcuni.

Giacomo Cives — Ho accennato all'ispirazione controcorrente dei miei *Cento anni*. Ebbene, lo stesso spirito ha ispirato il mio studio pluriennale

di Giuseppe Lombardo Radice, sul quale ho scritto due monografie (*Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; *Attivismo e antifascismo in G. Lombardo Radice*, idem, 1978) e vari saggi successivi. Osteggiato dal fascismo dopo il delitto Matteotti e guardato con sospetto dopo la Liberazione come gentiliano e protagonista della riforma, è stato accantonato e dimenticato. Tentò nel 1968 a trent'anni della morte il figlio Lucio di rilanciarlo. Ne nacquero i numeri monografici di "Riforma della scuola" (cui collaborai) e di "Scuola e Città". Ma gli effetti furono scarsi. E, così, se si cercano nelle librerie le sue opere si resta delusi: non è più stato ristampato. Io, invece, ho guardato a G. Lombardo Radice con grande simpatia, come autentico e raro "pedagogista della scuola", intento a congiungere la didattica, vissuta "accanto ai maestri" e con spirito artigianale, alla cultura, pedagogica e non. E questa saldatura era un'iniziativa importante... Inoltre a mio avviso non era affatto, con la sua modestia, solo un rappresentante di una pedagogia "bassa" e di secondo livello. Nella sua difesa della pluralistica "collaborazione" e nella sua attenzione per la viva esperienza interpersonale, ambientale, sociale vi era in concreto una contestazione della riduzionista e solipsistica filosofia dell'Atto.

Ecco allora Aristide Gabelli, cui mi sono dedicato in più occasioni e che considero un mio importante Maestro (recepito attraverso i suoi scritti, mentre quelli incontrati "in carne e ossa" verranno dopo) la sua costante proposta del "metodo oggettivo", figlio diretto del metodo scientifico sperimentale, da lui applicato per le scienze morali soprattutto nella statistica, per il modo di insegnare. Tutto ciò con una continua valida saldatura tra empirico mondo della scuola e ispirazione ideale di quel "positivismo metodologico" presto sconfitto, con una straordinaria chiarezza stilistica, venato da un *humour* infrequente nella nostra pedagogia. Pasquale Villari, pur se resterà un affermato notevole della vita politica e civile italiana, vicino e anzi "apripista" rispetto al positivismo temperato di Gabelli, rimarrà inascoltato nella sua lucidissima precorritrice denuncia della "questione del Mezzogiorno" svolta nell'autentico classico delle sue *Lettere meridionali*.

Raffaello Lambruschini si muove nell'opposta sponda del cattolicesimo liberale, e propone radicali riforme per la Chiesa in senso democratico e antiautoritario. La svolta di Pio IX autore poi del *Sillabo* lo costringerà al silenzio e qualcuno ha detto alla sua stessa "dissimulazione onesta", nella generale sconfitta del cattolicesimo liberale, se non vorrà incorrere in provvedimenti repressivi. Per il Novecento liberale e quindi fascista ho ricordato la rilevante figura di Luigi Credaro, neo-kantiano e herbartiano sostenitore come non altri della scuola elementare, nel suo associazionismo e nelle sue riforme. Travolto dall'ondata attualistica, mantenne vivo il dissenso dal fascismo nella sua eclettica "Rivista pedagogica", e come lealmente riconobbe Gentile non cedette mai alla tentazione tutta italiana di salire sul carro del vincitore, cioè del regime fascista. Dopo la Liberazione, meritavano di essere ricordati Roberto Mazzetti e Salvatore Valitutti, che, pur con le note provenienze "bottaiane", ebbero il merito, tra l'altro,

di battersi nel sostegno controcorrente della pedagogia della Montessori, tesa a sostenere il valore inesauribile del bambino e il suo bisogno di operosa libertà. E in quei primi anni successivi al fascismo i sospetti su di lei, antinaturalistici, spiritualistici, ecclesiastici, in generale sociologicamente antilibertari e autoritari, continuavano a pesare in Italia, diversamente dal panorama europeo.

Mi sono occupato, con ammirazione e riconoscenza, del mio primo vero Maestro all'Università Franco Lombardi, e ho studiato con grande adesione Lamberto Borghi che ha tracciato come già per Gobetti in politica la "controstoria" del Risorgimento e del periodo fascista nel campo dell'educazione.

Borghi ha pure la benemerita di aver introdotto in Italia, maturata nell'esilio americano, la grande lezione di democrazia e di educazione emancipatrice e collaborativa di Dewey e di avermi consentito di avvicinarmi sempre più a lui, fino a istaurare come già ricordato un vero e proprio rapporto di amicizia. Ma i miei Maestri, e ho studiato il loro pensiero scrivendo su di esso, sono stati anche Giovanni Maria Bertin, neokantiano allievo di Banfi, esempio non comune di saggezza, equilibrio, rispetto del pensiero altrui, pur senza rinunciare a coordinate chiarificatrici, Aldo Visalberghi, che pure si è impegnato ad approfondire il pensiero di Dewey in Italia, battendo più che sul versante coltivato da Borghi etico-civile su quello logico-scientifico. Ma ho scritto anche tra gli altri di Dina Bertoni Jovine, ricca dell'autentica umanità maturata soprattutto in chi ha avuto diretti rapporti con la scuola elementare, impegnata specialmente nella costruzione di una nuova storia, che recepisse "dal basso" il bisogno dei troppi mortificati e esclusi. Ed anche su Tristano Codignola, socialista, impegnato coraggiosamente e contrastando tanti interessi costituiti per una riforma scolastica democratica, rappresentata in primo luogo dopo la lunga "guerra dei trent'anni" dalla scuola media unica. E insieme era impegnato nel centro-sinistra per la scuola materna statale, la scuola a pieno tempo, la democratizzazione dell'amministrazione scolastica e il varo degli organi collegiali.

Tre però sono stati soprattutto gli studiosi di pedagogia a cui ho più guardato e da cui sono stato influenzato: la Montessori, Dewey e da ultimo Morin. A Maria Montessori, collaborando con la sollecitazione del compianto Giacomo Santucci, montessoriano per la pelle, alla Opera Nazionale Montessori dal 1960, mi sono dedicato in tantissime occasioni, studiandola e scrivendo su di lei. Quegli scritti montessoriani li ho poi raccolti come parti di volumi specifici come *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori* (Roma, Anicia, 2008). Ricordo soprattutto *Maria Montessori pedagogista complessa* (Pisa, ETS, 2001). Alla base c'è una Montessori, come ho scritto, davvero "complessa", con tanti livelli, tante dimensioni via via da scoprire (e non ancora scoperte del tutto). Dalla sua esperienza di partenza positivista ha ricavato lo "spirito scientifico" espresso soprattutto nell'osservazione (in particolare un'osservazione del bambino straordinariamente penetrante) e in grande curiosità culturale. Quel me-

todo, quell'orientamento l'han spinta all'inesauribile fede nella positività dell'educazione, al pacifismo derivato dalla valorizzazione dell'infanzia, al neo-evoluzionismo, alla visione "cosmica" dell'educazione, con l'utopia della nazione unica, del respiro interculturale e cosmopolita, della grande speranza dell'alleanza dell'uomo con la natura. La Montessori ha testimoniato la più illimitata fede nel bambino, salvato dalle condanne del peccato originale e dalla diffidenza adultistica autoritaria. Ma tutto ciò non in generici termini sentimentalistici, bensì con l'indicazione di elementi di sostegno (l'insegnante consapevole e discreta, l'ambiente adatto, il materiale di sviluppo), che stimolino la sua attività costruttiva e la salutare saldatura in lui sensi-mente. La pedagogia della Montessori si è via via "dilatata" aprendosi, oltre il "metodo", come una vera proposta nuova pedagogica, che ha il pregio inconsueto in Italia di uno slancio antiprovincialistico e internazionale (per cui si comprende la sua grande fortuna nel mondo, più che da noi).

Su John Dewey ho cominciato a scrivere nel 1964 riflettendo sul tema ben presente in lui dello "spirito scientifico" (*Dewey e lo spirito scientifico*, in "Il maestro oggi", n. 7, gennaio-marzo 1964, pp. 17-24), in un articolo che faceva seguito a un altro analogo dell'anno prima per Gabelli (come ho già detto, altro mio grande amore), che collegava l'importanza centrale e le analogie del metodo critico e scientifico nell'uno e nell'altro. In seguito di Dewey mi sono occupato in pochi scritti, ma ciò non toglie che egli sia stato e rimanga il mio maggiore e più solido punto di riferimento culturale. L'incontro con il suo pensiero l'avevo fatto prima attraverso le parole ammirate del Maestro come ho detto per me più importante Franco Lombardi al Magistero di Roma dopo la Liberazione e poi attraverso gli approfondimenti di quella che Franco Cambi ha chiamato la "scuola di Firenze", e la sua storica rivista "Scuola e Città", sulla quale e per suo incarico nel 1967 avevo pubblicato una accurata indagine su Ernesto Codignola, suo fondatore, e insieme fondatore e direttore dell'Ente di Cultura, con delega per le scuole rurali della Toscana e dell'Emilia-Romagna.

Dewey sviluppando il suo metodo dell'intelligenza aveva saputo saldare criticità e sperimentalismo della ricerca e del sapere scientifico con quella del sapere e della condotta anche più comune, della vita civile e democratica con quella dell'insegnamento e della didattica. All'insegna del suo socialismo liberale aveva saputo raccordare così con continuità democrazia, filosofia, etica, arte, educazione in una salda integrazione tra piani "bassi" e quotidiani della vita di tutti e piani più raffinati e complessi. Una scelta autenticamente democratica all'insegna della ragione, dell'anticonformismo, dell'*ethos* appunto democratico e dell'educazione di tutti. In un mondo di trasformisti, che con estrema facilità cambiano etichetta e bandiera, sono lieto di essere rimasto costantemente fedele, lo ripeto, a una scelta ideale e culturale di fondo, ispirata ai principi di base di giustizia e libertà, quale è stata ed è rimasta, salvo continui possibili approfondimenti ed espansioni: si veda ad esempio in Dewey nella direzione dell'arte e della logica più sofisticata fino ai movimenti della scienza unificata.

Ma poi in questi ultimi anni è stata sempre più entusiasmante la scoperta del filosofo e epistemologo francese Edgar Morin, propugnatore del valore della complessità caratterizzata dal rifiuto della pretesa del dogmatismo, dell'onniscienza e del solo principio della causalità, e aperta a un sapere transdisciplinare, a una visione della realtà multifattoriale, probabilistica, sistemica e non riduzionistica, allo stimolo dell'incertezza e del dubbio, che incentiva la responsabilità contro la staticità della presunta Verità ontologica, che vincola e condiziona. Da queste scelte Morin ha ricavato, con *La testa ben fatta* e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Milano, Cortina, 2000 e 2001), la proposta di una educazione "alla grande" che sia valorizzatrice, contro le "narrazioni" dogmatiche, anche dell'irrazionale, dell'incompiutezza, dell'emotività, dell'incertezza problematizzante, capace di unire le parti con il tutto. Unendo l'empirico e il teorico, il concreto e l'astratto, l'educazione all'insegna della complessità punta a promuovere una vera cittadinanza planetaria, a saldare sapere umanistico e scientifico, a valorizzare le diverse culture nella visione di un mondo confederato policentrico.

Con lo stimolo precorritore degli scritti di Gianluca Bocchi e Mario Ceruti, insieme agli amici Franco Cambi e Remo Fornaca avvertii fin dagli anni '90 le valenze pedagogiche del metodo della complessità (cfr. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991), e poi ho continuato ad occuparmene avvertendo le forti analogie delle prospettive dell'educazione, oltre e senza le barriere, di Morin e quella "cosmica" dell'ultima Montessori: proposte educative di grande forza propulsiva. Stimolante è del resto la stessa storia personale di Morin (da confrontare con l'irrequietezza culturale ed esistenziale della stessa Montessori), interessata ai più vari filoni di sapere, con lui frequentatore di varie facoltà senza conseguire laurea (cui avrebbero supplito le varie lauree *honoris causa* della maturità), attento a valorizzare le diverse esperienze della vita e della cultura (a cominciare dal cinema, tra i suoi primi campi di studio), e del resto sostenitore dell'importanza della costruzione della propria autobiografia per animare l'elaborazione del proprio pensiero. Così non ha scritto sulla sua storia solo i fondamentali *I miei demoni* (Milano, Meltemi, 1999), come si può vedere tra l'altro nel testo di Morin e Cristina Pasqualini *Io, Edgar Morin. Una storia di vita* (Milano, Franco Angeli, 2007, specie pp. 67-143).

Probabilmente è l'esperienza di Morin, congiunta alla naturale tendenza in età anziana a rievocare il proprio passato e a cercar di far ordine nel ricordo delle esperienze vissute, a incoraggiarmi, vincendo anche troppo riservatezza e pudore, a ricostruire le tappe della mia storia personale (anche nell'illusione che possa essere di qualche utilità per chi legge). Ho ripreso così il filo del discorso sulla mia vita culturale che avevo avviato, su cortese invito dell'amico Trebisacce, nel lontano 1993 (*Storicità, democrazia e mediazione nell'educazione*, in Brunella Serpe e Giuseppe Trebisacce, a cura di, *La mia pedagogia*, Cosenza, Jonia Editrice, 1993, pp. 103-140).

Alessandro Mariani — Venendo ai tuoi interessi collodiani, Pinocchio resta, come hai scritto, un'opera "inesauribile". Che intendi con questa bella e azzeccata definizione?

Giacomo Cives — Per la problematicità di Collodi si passa dalla personalità alle opere e in più in particolare ai personaggi. E il caso di *Pinocchio*, del cui senso e della cui nutritissima critica mi sono occupato in più occasioni, a cominciare da un intervento a un convegno di Pescia del 1978, su *Pinocchio del giorno e Pinocchio della notte*. Ho messo in rilievo quella che Asor Rosa ha chiamato poi la "pendolarità" di *Pinocchio*, la sua dialettica, ragione non ultima della sua straordinaria positiva riuscita, tra istanze strapaesane e simboliche, realistiche e fiabesche, d'ordine e anarchiceggianti. La riflessione su *Pinocchio* si inseriva in una certa ritornante attenzione per il libro per ragazzi, scolastico e non, a carattere storico e pedagogico, di cui è frutto ad esempio il volume scritto con Franco Cambi *Il bambino e la lettura* (Pisa, Edizioni ETS, 1996). Dedicandomi alle interpretazioni di *Pinocchio* seguivo il bell'esempio del mio maestro Luigi Volpicelli che con la sua raccolta di studi sul burattino *Identikit di Pinocchio* (Roma, Gentile Editore, 1978) ha prodotto forse la sua opera migliore e ha dato uno dei contributi più importanti alla nutrita letteratura internazionale sul capolavoro di Collodi. Su *Pinocchio* ho scritto diversi articoli e saggi, la maggior parte dei quali ho poi raccolto, con l'aggiunta di pagine *ad hoc*, appunto nel volume *Pinocchio inesauribile* (Roma, Anicia, 2006). La convinzione di fondo è che come per tutti i veri capolavori (e *Pinocchio* lo è a livello di letteratura internazionale *tout court*, e non per la sola letteratura per l'infanzia) la densità di piani, archetipi, significati della storia del burattino è altissima e tale da riservare sempre fondate nuove scoperte interpretative.

Alessandro Mariani — Nei tuoi lavori hai sempre mantenuto fisso lo sguardo verso un'educazione democratica e laica. Un orientamento davvero costante, mi sembra.

Giacomo Cives — D'accordo, i miei studi di storia della pedagogia si saldano direttamente, si intersecano con i miei orientamenti pedagogici. Così ad esempio la mia particolare ricordata considerazione per la Montessori, per Dewey, per Morin caratterizza la mia scelta pedagogica di fondo, democratica, emancipatrice, laica. La scelta per la democrazia affonda nella mia esperienza di vita: nato durante il regime fascista: vissi come già ricordato nell'adolescenza la lotta contro la sua violenza rozza, razzista e sopraffattrice. Così la prospettiva di democrazia autentica e sostanziale è diventata una coordinata della mia riflessione e condotta da cui mai mi sono discostato. È stato il punto di riferimento per una riflessione pedagogica esaltatrice della libertà della educazione anticlassista e multilaterale, dell'autogoverno, della collaborazione, di una visione mondiale e internazionalistica, di una educazione come si è detto "alta" e non strumentalizzata.

Insieme ho sostenuto la battaglia per una scuola emancipatrice e autenticamente promotrice di personalità ricche, complesse e autonome. Ciò ha comportato insieme l'opposizione all'invadenza clericale, prima espressa nella diarchia di Stato fascista e Chiesa, poi nell'egemonia democristiana, oggi, dopo la grande entusiasmante parentesi del Concilio Vaticano II (che ha visto l'impegnativo sforzo della Chiesa di porsi in un positivo, tollerante rapporto con il mondo moderno, con la guida di due straordinari illuminati pontefici, Giovanni XXIII specialmente e Paolo VI), seguita dall'insidiosa graduale restaurazione, che riapre l'esasperato conflitto con la cultura del nostro tempo, accusata di essere relativista, nichilista e di non convergere verso la Verità oggettiva. In particolare si afferma la posizione arretrata di papa Ratzinger, che simbolicamente ha rilanciato la messa in latino e con le spalle ai fedeli preconciare, e ha condotto una campagna diretta e violenta contro le leggi dello Stato, nel nome, dove non è sufficiente la fede, di una legge naturale riconducente in ultima istanza a Dio, cui la ragione deve piegarsi.

La laicità si pone in difesa di fronte all'offensiva clericale contro l'aborto (pur sostenuto da un'eclatante approvazione referendaria), contro i PACS, approvati in gran parte del mondo, contro le varietà di casi della fecondazione assistita. L'arroganza clericale, sostenuta dalla ben accetta in Vaticano provocazione degli "ateo devoti", mira a sovvertire senza misura le leggi dello Stato o ad impedire con durezza l'approvazione di quelle non gradite. È così che ho preso posizione per la difesa della laicità dello Stato e della scuola con assiduità in molte occasioni. Come, per fare solo qualche esempio, con il contributo del 1985 su *L'insegnamento di religione* (in Roberto Maragliano, a cura di, *Chiesa, famiglia, educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp. 58-83), con la cura insieme a Gaetano Bonetta nel 1996 del volume *Laicità ieri e domani. La questione educativa* (Lecce, Argo, 1996), con il saggio *La questione della scuola privata* (in Angelo Semeraro, a cura di, *L'educazione dell'uomo completo. Studi in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 215-225), con il testo del 2007 *Laicità e religioni oggi* (in Franco Cambi, a cura di, *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007, pp. 101-114).

Alessandro Mariani — Un lungo e coerente impegno - sostenuto e approfondito con continuità - tra "scuola integrata" e "mediazione pedagogica"?

Giacomo Cives — Nel campo della pedagogia oltre a quello della storia dell'educazione, vi sono due temi a cui credo di aver recato appunto un apporto originale: quello della scuola integrata, e quella della mediazione pedagogica. Dell'obiettivo da me assunto della definizione e della realizzazione della scuola integrata o a pieno tempo ho scritto molte volte. Mi limito ad aggiungere che puntava all'idea di una scuola non di mera istruzione, ma mirante ad impegnare gli alunni, in un ampliamento di orari scolastici e di interventi educativi, in più vari e larghi settori forma-

tivi, dall'approfondimento dello studio delle lingue straniere alla pratica delle attività fisiche e sportive, dallo sviluppo, in senso fruitivo e creativo, dell'incontro con l'arte all'esercizio attivo delle iniziative di ricerca e di cooperazione. Si trattava di realizzare una piena utilizzazione delle aule scolastiche e delle competenze dei docenti, assorbendo quelle attività di scuole private linguistiche e palestre sportive e simili altrimenti praticabili solo dai ceti borghesi, in un arricchimento di esperienze, di cooperazioni e di aperture alla vita.

Alessandro Mariani — Puoi insistere, per favore, sulla “mediazione pedagogica”?

Giacomo Cives — Potrei quasi dire che il concetto relativo è sorto in me in posizione polemica con il mio amico pedagogista Angelo Broccoli, purtroppo scomparso, ricordato opportunamente in un convegno del febbraio 2008 a Cosenza, università in cui insegnò per vari anni. A quel convegno ho partecipato anche io inviando un mio contributo. Broccoli, studioso di Gramsci e di Marx, di cui commentò e interpretò tra l'altro con grande acutezza le *Tesi su Feuerbach*, sviluppò l'idea dell'educazione come egemonia e come prassi e denunciò il carattere ideologico e appunto di mediazione della pedagogia, usata come mistificazione per nascondere i conflitti reali e profondi, dandoli per superati e risolti. A mio avviso questa accusa poteva aver senso per denunciare un certo uso demagogico, senza dubbio frequente, della pedagogia e dell'educazione per nascondere problemi di fondo, sotto una copertura verbalistica e moralistica. Se questo è in vari casi vero, restano pur da recuperare e salvare i caratteri positivi profondi dell'educare, da identificare e salvaguardare. Così a mio avviso la mediazione pedagogica anziché in termini negativi si presentava con una sua distintiva positività: cioè con quella capacità caratteristica della pedagogia e dell'educazione di raccordare, aprire al dialogo e alla collaborazione realtà e scienze diverse: cominciando dagli allievi e dagli educatori, tra loro e gli uni con gli altri (si pensi, contro al solipsismo gentiliano, al tema della “collaborazione” tra soggetti distinti e diversi di Giuseppe Lombardo Radice), per passare alle diverse “società educanti” e per finire tra le varie scienze, discipline, espressioni culturali che richiedono non gerarchia ma integrazione tra loro. Svolgevo queste tesi nel volume *La mediazione pedagogica* (Firenze, La Nuova Italia, 1973). Scrivevo allora (p. XII) che “poche altre discipline, o se si vuole complessi di discipline, richiedono una così diretta saldatura tra prospettiva filosofica, ricerca delle scienze, ‘arte’ come abilità pratica applicativa (l'insostituibile perizia dell'insegnante). La pedagogia e così insieme filosofia dell'educazione, storia della pedagogia e della scuola, pedagogia sperimentale, incontro e collaborazione con le altre scienze positive, anche attraverso le molte discipline intermedie e di ‘frontiera’ (psicologia scolastica, sociologia dell'educazione, epistemologia genetica, ecc.), ‘didassi’ della scuola viva”.

In questa prospettiva difendevo allora anche l'importanza, a quel tempo insidiata per reazione alla precedente invadenza attualistica, della filosofia nel quadro del sapere pedagogico. Ma non riproponendone più il primato, come all'opposto neanche quello delle scienze umane (e specie sociologia e psicologia) allora sempre più impegnate in una offensiva espansionistica (cfr. il mio scritto *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978). Si comprende come in seguito abbia potuto avvicinare queste posizioni a quelle di Morin, in una visione multidisciplinare, policentrica, antiprovinciale e pluriculturale, in una aspirazione democratica di crescente sviluppo e integrazione uomo-natura. Insomma la dimensione positiva della pedagogia mediatrice è impegnata sempre più in quella di tolleranza e costruttività cooperativa, nella prospettiva, come ha più volte detto Morin, lo ripeto ancora, di una educazione "alla grande" e in un orizzonte "planetario".

Alessandro Mariani — Potresti indicare alcune convinzioni, frutto della tua lunga e operosa carriera, valide come suggerimenti per il futuro di noi "giovani"?

Giacomo Cives — Io mi sento e sono stato semplicemente un "artigiano" della pedagogia. Senza voli pindarici, ma questo sì, con onestà sempre di documentazione e approfondimento (da alcuni giudicati anche eccessivi: vedi il mio gusto mai accantonato delle citazioni di prima mano), con fedeltà alle mie convinzioni di fondo, che rendono abbastanza agevole identificare il mio orientamento culturale. Con una operosità, che non mi ha mai permesso di parlare e scrivere a vuoto, senza mettere a posto i miei riferimenti. Arrivati a questo punto mi si consenta di elencare alcune convinzioni direi di buon senso a cui sono arrivato, e che mi permetto a chiusura di elencare, sperando che possano essere utili, a testimonianza e frutto della mia esperienza, proprio per voi "giovani" (così disponibili e già così autorevoli).

Bisogna battersi con tutte le forze per noi, per i nostri figli, per i nostri allievi per indirizzare a scegliere un *lavoro congeniale*. Meglio un guadagno modesto a un lavoro non gradito, pur se meglio retribuito. Anche se oggi si potrebbe dire: meglio un lavoro qualunque alla disoccupazione. È quanto meno importante che si coltivi un proprio spazio almeno nel tempo libero di autenticità congeniale. La pratica della *creatività*, nella famiglia, nella scuola, nel lavoro, nel tempo libero, è poi la più grande medicina e prevenzione contro l'angoscia e la depressione. Sia nel campo intellettuale che artigianale e manuale, l'esercizio della creatività, e quindi la valorizzazione della spontaneità, della motivazione, dell'autodeterminazione, della costruttività personale sono un grande sostegno nella vita e permettono di affrontare con più forza i problemi che via via si presenteranno. *L'amicizia* inoltre è uno dei più grandi valori della vita, e va promossa e sostenuta dai primi anni fino alla morte. Amicizia, non semplice colleganza e frequentazione occasionale. Bisogna anche costruire, perché l'amicizia è

una costruzione. Si tratta di puntare in alto, e crescere insieme agli amici, influenzandosi positivamente l'uno con l'altro. Si tratta di unirsi ad amici ricchi di umanità, sensibilità, elevati ideali, capacità di empatia, penetrazione, partecipazione. Conta l'intelligenza, l'equilibrio, ma non meno la solidarietà, la bontà. Sì, in certi momenti conta dialetticamente anche la solitudine, il riflettere su se stessi, ma senza il sostegno parallelo e insieme la convergenza della collaborazione e in particolare dell'amicizia la solitudine è sterile.

Alessandro Mariani — Dovendo sintetizzare, che cos'è rimasto nel profondo delle indicazioni della tua esperienza?

Giacomo Cives — Resta profonda la mia convinzione sul *valore del leggere*, una dimensione fondamentale e decisiva di sostegno del vivere, come pure il rammarico di vedere oggi così trascurato e ridotto l'uso del libro, del giornale, della rivista. La scuola in particolare ha il compito di dare con l'esempio, con la suggestione viva dei suoi insegnanti, la dimensione e l'esperienza appassionata del piacere di leggere, che è l'unica vera molla, profonda, esistenziale, emozionale, prima ancora che culturale, dell'esercizio di quella pratica del leggere, che allarga la dimensione dell'uomo, della sua integrità, della sua immaginazione, della sua intelligenza, della sua umanità.

Da "Studi sulla formazione", a. XI, n. 2, 2008, pp. 135-153.

FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE
Titoli Pubblicati

1. *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, a cura di Franco Cambi, Paolo Federighi, Alessandro Mariani
2. Giacomo Cives, *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*

