

School memories



L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila

a cura di
MIRELLA D'ASCENZO
CRISTIANA DE SANTIS
SILVANA LOIERO



School memories

itinerari di ricerca nella storia
della scuola e dell'educazione



La storiografia educativa e scolastica nazionale e internazionale ha sviluppato negli ultimi decenni una notevole vivacità e un deciso ampliamento delle piste di ricerca, con la scoperta di nuove fonti e metodi d'indagine. La collana ospita contributi scientifici di respiro locale, nazionale e internazionale, espressione di ricerche su fonti inesplorate o rielaborate in una nuova cornice interpretativa, connesse alla storia e alla memoria critica della scuola, delle istituzioni educative e dell'educazione, intesa anche come patrimonio storico-educativo collettivo.

In *School memories* trovano spazio anche edizioni di fonti inedite relative a luoghi, figure e momenti della storiografia educativa e scolastica, destinate, oltre che agli studiosi universitari, anche alla formazione di insegnanti e educatori.

Tutti i volumi pubblicati in collana sono sottoposti a referaggio "doppio cieco". Il comitato scientifico internazionale esercita le funzioni di comitato dei referee.

School memories è una collana diretta da Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna)
Nel comitato scientifico internazionale: Pablo Alvarez Dominguez (Università di Siviglia), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Annemarie Augscholl (Università di Bolzano), Alberto Barausse (Università del Molise), Francesca Borruso (Università Roma Tre), Katya Braghini (Università Pontificia di San Paulo), Antonella Cagnolati (Università di Foggia), Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre), Dorena Caroli (Università di Bologna), Carmela Covato (Università Roma Tre), Agustín Escolano Benito (CEINCE-Centro Internacional de la Cultura Escolar), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Vera Gaspar (Università di Santa Catarina), Angelo Gaudio (Università di Udine), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Ian Grosvenor (University of Birmingham), Kira Mahamad Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid), Juri Meda (Università di Macerata), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Michel Ostenc (Università di Angers), Joaquim Pintassilgo (Università di Lisbona), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Fabio Pruneri (Università di Sassari), Teresa Rabazas Romero (Università Complutense di Madrid), Roberto Sani (Università di Macerata), Brunella Serpe (Università della Calabria), Caterina Sindoni (Università di Messina), Geert Thyssen (Liverpool John Moores University), Giuseppe Zago (Università di Padova)

L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila

a cura di MIRELLA D'ASCENZO
CRISTIANA DE SANTIS
SILVANA LOIERO

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

tab edizioni

© 2023 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione ottobre 2023
versione digitale open access CC BY-NC-ND 4.0
ISBN 978-88-9295-761-9

Stampato da The Factory s.r.l.
via Tiburtina 912
00156 Roma
per conto del Gruppo editoriale Tab s.r.l.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con
qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia,
senza l'autorizzazione dell'editore. Tutti i diritti
sono riservati.

Indice

- p. 9 *Un convegno a Bologna per il centenario di Mario Lodi*
di Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero
- 15 *Perché la scuola non sequestri l'infanzia*
di Maurizio Fabbri
- 19 *Mario Lodi e il rilancio della questione educativa a Bologna*
di Daniele Ara
- 21 *Mario Lodi maestro innovatore nel lungo Novecento*
di Mirella D'Ascenzo
- 39 *Mario Lodi e Margherita Zoebeli. Un rapporto all'insegna dell'innovazione
nella concretezza dell'agire educativo*
di Tiziana Pironi
- 53 *C'è speranza se questo accade... L'attualità delle metodologie attive di Mario
Lodi*
di Lucia Balduzzi
- 67 *Tecnologie per trasformare la didattica. Mario Lodi e il giornale «A&B
Adulti e bambini»*
di Elena Pacetti

- p. 81 *Educazione e/e Natura in Mario Lodi*
di Michela Schenetti
- 95 *Mario Lodi e l'impegno per l'educazione alla pace, oggi, in un mondo globale*
di Elena Malaguti
- 111 *Imparare a scrivere insieme tra Mario Lodi e don Milani*
di Cristiana De Santis
- 129 *Crisi ecologica e rapporti uomo-ambiente nell'opera di Mario Lodi*
di Stefano Piastra
- 143 *Apprendere la storia secondo Mario Lodi*
di Beatrice Borghi
- 159 *Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita*
di Nicola Bonazzi
- 171 *Mario Lodi oggi*
di Anna D'Auria
- 181 *L'eredità di Mario Lodi nella pratica didattica*
del Gruppo territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa di
Bologna
- 191 *Mario Lodi a più voci*
di Silvana Loiero
- 205 *Autrici e autori*

Mario Lodi maestro innovatore nel lungo Novecento

di Mirella D'Ascenzo

1. Un maestro nell'Italia del secondo dopoguerra

Sono un maestro di ruolo che ha partecipato al Congresso della C.T.S. di San Marino.

A S. Marino ero giunto scettico sulla possibilità di una vera formativa scuola attiva, nelle attuali condizioni della scuola italiana...

Il Congresso mi ha convinto dissipando i miei dubbi.

Ho perciò deciso di introdurre la tipografia a scuola e poiché l'Amministrazione comunale non può sostenere la spesa, la acquisterò col sacrificio di una mensilità...

Mario Lodi

Così scriveva Mario Lodi nella posta del numero 1-2 del novembre-dicembre 1955 della rivista del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE e con poche righe comunicava ufficialmente la sua intenzione di introdurre le nuove tecniche didattiche di Freinet che aveva conosciuto e sperimentato nel quarto convegno del MCE a San Marino dal 1 al 2 novembre 1955¹.

La citazione racconta non solo l'inizio di una scelta di cambiamento professionale di un maestro, ma allude anche al contesto della scuola italiana negli anni Cinquanta, soprattutto quella elementare, in cui lui non nutriva evidentemente molta fiducia, dal momento che scriveva appunto di «essere giunto scettico sulla possibilità di una vera formativa scuola attiva, nelle attuali condizioni della scuola italiana»².

Era, quella indicata da Lodi, una scuola appena uscita dalla Seconda guerra mondiale in condizioni terribili sul piano della distruzione degli

1. *Voci sul Congresso*, «Movimento di Cooperazione Educativa. Bollettino di studi e notizie», anno V, n. 1-2, novembre-dicembre 1955, p. 13, punteggiatura originale e a capo originali.

2. *Ibid.*

edifici scolastici, come indicato dallo stesso Ministero ridenominato “della Pubblica Istruzione” dal 1945, su cui si avviò lentamente la ricostruzione materiale³. Non era necessaria solo una ricostruzione “materiale”, ma anche morale, intesa come rilancio dell’entusiasmo collettivo nei confronti del ruolo e della funzione della scuola per ri-fare la Nazione e di una nuova professionalità docente capace di superare una tradizione didattica impostata quasi esclusivamente sulla lezione frontale e una gestione di tipo autoritario e per nulla democratico, esemplificata dal *setting* dell’aula tradizionale con file di banchi di legno disposti frontalmente alla cattedra posta sopra una predella da cui poter insegnare ma anche controllare rigidamente la classe.

Si trattava di avviare anche una ricostruzione sul piano economico, che aveva visto l’Italia usufruire degli aiuti del Piano Marshall e avviarsi verso il boom della fine degli anni Cinquanta, con l’emigrazione interna dal Centro e dal Sud verso il Nord sempre più industrializzato e lo spopolamento delle campagne verso le città, con profonde conseguenze sul piano sociale e scolastico, ad esempio la nuova composizione linguistica degli alunni nelle scuole, parlanti dialetti diversi⁴.

Sul piano politico, l’Italia del secondo dopoguerra, in cui Mario Lodi proseguiva la sua avventura di maestro, era caratterizzata da un’accesa dialettica tra Democrazia Cristiana al potere e Partito Comunista, insieme alle altre forze laiche, all’opposizione, in un acceso scontro di idee e di programmi che condusse tuttavia a forme di collaborazione con i socialisti negli anni Sessanta.

Sul piano pedagogico negli anni Cinquanta si realizzò la diffusione della pedagogia laica con le traduzioni di John Dewey, i primi corposi studi di Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi e l’importante iniziativa della Scuola-Città Pestalozzi di Ernesto e Tristano Codignola⁵, unitamente alla

3. Ministero della Pubblica Istruzione, *La ricostruzione della scuola italiana. Dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*, Roma, a cura del Centro Didattico Nazionale, MCML.

4. Cfr. P. Ginsborg, *Storia d’Italia dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989; G. Crainz, *Storia del miracolo economico italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 2005; A. Cardini (ed.), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, il Mulino, 2006; S. Oliviero, *Educazione e consumo nell’Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

5. R. Laporta, *L’educazione nuova nel secondo dopoguerra*, in Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative, «Scuola e città», a. XVIII, n. 4-5, 1967, pp. 306-322; G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987; A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di «Scuola e Città» (1950-1960)*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 2, 2016, pp. 225-251; C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L’innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall’unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 336-354.

rinascita dell'attivismo pedagogico di tipo cristiano con l'innovazione dei maestri di Pietralba e la diffusione della rivista «Scuola italiana moderna»⁶, ampiamente utilizzata dagli insegnanti elementari anche per la presenza di attività didattiche “in pillole”. All'interno di questo panorama, e ancor prima della riscoperta di Gramsci e della pedagogia marxista⁷, si sviluppò “dal basso” della categoria magistrale una sorta di “terza via” al rinnovamento pedagogico e didattico centrata sull'introduzione delle tecniche di Célestin Freinet, il grande maestro francese che aveva sperimentato con successo le pratiche didattiche del testo libero, della tipografia a scuola, della corrispondenza interscolastica, del calcolo vivente, del disegno libero, della pittura e soprattutto del metodo naturale per l'insegnamento della lettura⁸. Proprio nel 1951 si era costituita la Cooperativa della Tipografia a Scuola – CTS a Fano, su iniziativa dei maestri Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Anna Fantini, collegati all'Istituto Cooperativo della Scuola Moderna – ICEM di Freinet⁹, i quali si fecero promotori dell'introduzione delle nuove tecniche didattiche nella scuola italiana e nel 1952 svolsero il primo convegno associativo presso l'Asilo Italo Svizzero di Rimini diretto da Margherita Zoebeli, altra figura centrale del rinnovamento scolastico del secondo dopoguerra¹⁰.

6. Per l'area cattolica si rinvia qui brevemente a G. Zago, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area cattolica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 372-400; E. Scaglia, *Permanenze e discontinuità dell'attivismo nelle idee di educazione e scuola discusse nei primi convegni di Pietralba*, «Formazione, lavoro, persona», vol. IV, n. 10, aprile 2014, pp. 1-25.

7. C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2023 (ed. or. 1983).

8. É. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire, historique de la C.E.L. (Coopérative d'Enseignement Laïc)*, Cannes, Éditions de l'École Moderne Française, 1949; l'edizione italiana fu pubblicata anni dopo cfr. É. Freinet, C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1955.

9. G. Bini, *La pedagogia attivistica italiana*, Firenze, Nuova Italia, 1971; G. Tamagnini (ed.), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965; A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme, 1980; R. Rizzi, *Pedagogia popolare. Un itinerario di ricerca e azione cooperazione. Memoria e identità di un Movimento innovativo di maestri. Note storiche sul M.C.E.*, Ortacesus (Cagliari), Sandhi, 2015; R. Rizzi, *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017; G. Bandini, *Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie*, «History of Education & Children's Literature», vol. VIII, n. 2, 2013, pp. 357-376; M. D'Ascenzo, *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. VII, n. 1, 2020, pp. 69-87; R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021.

10. C. De Maria (ed.), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero, Rimini, 7 maggio 2011, Bologna, CLUEB, 2012; Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, *Lo spazio che educa*, Padova, Marsilio, 2012; C. De Maria, *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*, Roma, Viella, 2015.

2. Mario Lodi crocevia di una generazione di maestri ostili alla scuola tradizionale

È in questo contesto che muove i primi passi da insegnante elementare il giovane Mario Lodi, nato il 17 febbraio 1922 a Piadena (CR) da una famiglia antifascista. Aveva frequentato la scuola come alunno durante il Ventennio, diplomandosi maestro presso l'Istituto magistrale di Cremona nel 1940, sulla base dei *Programmi didattici* del 1936 nei quali era prevista l'analisi del problema educativo dall'antichità greca a quella romana, medievale e moderna, fino all'illuminismo, all'idealismo tedesco, al positivismo, allo spiritualismo cattolico dell'Ottocento e al neoidealismo pedagogico imperante, arricchito della *Dottrina del fascismo* con lo studio del

pensiero pedagogico nelle correnti della moderna filosofia. L'attività dello spirito, sue forme, sue funzioni e suoi momenti. Giustificazione degli ideali eterni dello spirito. La metodologia non come ricerca di astratti sistemi della educazione da imporre all'educando, ma come studio del processo di spontanea formazione dello spirito. Studio delle vie per un più rapido e felice compimento degli ideali nostri. La formazione dell'uomo nella famiglia e nello Stato secondo la concezione fascista (Lettura della *Dottrina del fascismo* di Mussolini). La letteratura per l'infanzia. Esame dei programmi di insegnamento nelle Scuole elementari.¹¹

Tra le molteplici possibili letture dei classici della pedagogia era indicato Giovanni Gentile e non c'era alcun esplicito riferimento a Giuseppe Lombardo Radice, l'intellettuale catanese che nel 1913 aveva pubblicato le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, più volte riedita e aggiornata fino al 1936, un vero best seller di lunga durata su cui si erano formate intere generazioni di maestri e maestre, anche dopo i *Programmi didattici della scuola elementare* del 1923 da lui stesso scritti all'interno della Riforma Gentile. Lombardo Radice probabilmente non era più ufficialmente *in auge*, in quanto si era ampiamente distaccato dal fascismo dopo il delitto Matteotti, proseguendo tuttavia l'attività di studioso delle migliori esperienze scolastiche innovative in Italia e nel mondo nonché di docente di pedagogia presso l'università di Roma fino alla morte nel 1938. Il suo influsso culturale era

11. «Tale teoria denominata come pedagogia è la filosofia stessa in quanto considera la vita dello spirito nel momento dell'opera educativo» in regio decreto 7 maggio 1936, n. 762, *Approvazione degli orari e dei programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*, in «Gazzetta ufficiale», serie generale n. 108 del 09.05.1946, supplemento ordinario n. 108, p. 22.

tuttavia radicato, diffuso e profondo¹² anche grazie alla rete dei suoi amici e sodali, i cosiddetti “lombardiani” ovvero «uomini di scuola che si ritrovano in piena consonanza con gli ideali e le tendenze educative e pedagogiche di Lombardo Radice»¹³ i quali fin dagli anni Dieci avevano condiviso la critica alla scuola tradizionale e promosso un dibattito sulla scuola e sulle innovazioni pedagogiche specie in merito alla didattica di alcune materie, tra cui la lingua italiana e nello specifico la questione del comporre, cioè del tema tradizionale, accusato di essere un testo di invenzione su contenuti avulsi dalla realtà concreta degli alunni e su traccia indicata dal maestro in classe, un vero tormento per intere generazioni di alunni e docenti, come espresso dal “lombardiano” maestro Calderara nel 1914¹⁴.

Considerando quindi la cultura pedagogica diffusa nel Ventennio della quale Giuseppe Lombardo Radice era uno dei principali esponenti, pur in assenza di evidenze archivistiche, allo stato attuale delle ricerche appare assai probabile che Lodi conoscesse gli scritti e l'opera di Giuseppe Lombardo Radice, la cui eredità pedagogica e didattica oltrepassava i limiti angusti del fascismo, anche alla luce delle questioni e delle forme di linguaggio pedagogico espresse poi da Lodi in seguito, molto simili a quelli del pedagogista catanese, come l'insofferenza per la scuola tradizionale.

Mario Lodi fu supplente dal 1941 nella zona del cremonese, per poi partecipare alla Resistenza, iscriversi al Partito Socialista e diventare maestro di ruolo nel 1948, pochi mesi dopo la promulgazione della Costituzione della Repubblica, nella scuola elementare di San Giovanni in Croce nel cremonese, dove rimase fino al 30 settembre 1956, per poi trasferirsi a Vho di Piadena fino al pensionamento nel 1978¹⁵. Come maestro svolse pertanto la sua attività nel contesto pedagogico compreso tra i *Programmi didattici per la*

12. Su Giuseppe Lombardo Radice si rinvia almeno a Aa.Vv., *Giuseppe Lombardo Radice. Nel trentesimo della morte*, «Riforma della scuola», agosto-settembre 1968, n. 8-9; G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; I. Picco (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1981; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. “Critica didattica” o “didattica critica”?*, Firenze, La Nuova Italia, 1983; E. Scaglia (ed.), *Per una pedagogia dell'ascesa, Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Brescia, Studium, 2021.

13. G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei “lombardiani”*, «History of Education and Children's Literature», I, 1 (2006), p. 130. La categoria storiografica di “lombardiani” e la sua rilevanza sul piano storico-didattico è stata introdotta da Giorgio Chiosso, cfr. il recente G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2023.

14. A. Calderara, *La fine di un tormento*, Firenze, Libreria della Voce, 1914, cfr. M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Ottocento e Novecento*, Bologna, CLUEB, 2011 anche per il concetto di “inquietudine didattica”.

15. Per un profilo biografico su Mario Lodi si rinvia a C.I. Salviati (ed.), *Mario Lodi maestro. Con pagine scelte da C'è speranza se questo accade al Vho*, Firenze, Giunti, 2015; V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022; cfr. anche M. Fiorucci, I. Loidice, M. Ladogana

scuola elementare del fascismo nel 1934, all'interno dei quali aveva compiuto le prime supplenze, quelli promulgati nel 1945 con la Liberazione, ispirati alla democrazia, alla libertà, alla cooperazione, e quelli emanati nel 1955, espressione dei valori della Repubblica, ma anche di una profonda continuità didattica con l'attivismo pedagogico coevo, già presente nelle migliori pratiche sviluppate dagli anni Venti dei *Programmi didattici per la scuola elementare* di Giuseppe Lombardo Radice e, anche, delle scuole all'aperto, specie per la didattica d'ambiente e l'educazione scientifica¹⁶.

Lodi avvertì ben presto l'insofferenza per la scuola tradizionale, con i suoi schemi, routine, temi, dettati, riassunti, operazioni e problemi scanditi in termini di gradualità anno per anno e fissati dai libri di testo con notevole ripetitività; un'insofferenza che nasceva dalla constatazione dell'abulia, della rassegnazione e della mancata partecipazione degli alunni. Questa contestazione alla scuola tradizionale si inseriva in un *topos* pedagogico già presente fin dai primi del Novecento in alcuni studiosi legati all'attivismo pedagogico, ad esempio Maria Montessori o Giuseppina Pizzigoni in Italia o John Dewey negli Stati Uniti, il cui *Scuola e società* del 1900 – tradotto e pubblicato nel 1915 nella collana “Scuola e vita” diretta proprio da Giuseppe Lombardo Radice – esplicitava la necessità di un cambiamento radicale del *setting* scolastico e dell'impostazione pedagogico-didattica:

come il biologo con un osso o due può ricostruire l'intero animale, così noi, se rievochiamo dinanzi alla nostra mente un'aula scolastica ordinaria, con le sue file di banchi disposti in ordine geometrico, addossati l'uno all'altro in modo da lasciare il minimo spazio possibile al movimento degli alunni, banchi quasi tutti delle medesime dimensioni, con il poco spazio che basta a contenere libri, matite e carta con l'aggiunta di un tavolo, di qualche sedia e le pareti nude o adornate col minor numero possibile di quadri murali, possiamo ricostruire l'unica attività educativa che sia possibile svolgere in siffatto spazio. Tutto è fatto “per ascoltare”, – poiché studiare semplicemente da un libro non è che un altro modo di ascoltare; tutto attesta dipendenza di una mente da un'altra mente.¹⁷

Lo stesso Lombardo Radice, in una conferenza ai maestri di Trieste poi pubblicata nel 1915 dal significativo titolo *Come si uccidono le anime*, si

(edd.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

16. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.

17. J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 2005, p. 22.

espresse contro la scuola tradizionale, accusata di essere incapace di rinnovarsi e di soffocare così l'individualità dei bambini:

i meglio dotati si ribellano come possono a *questo* regime di compressione della scuola-regolamento, e si vendicano come possono annoiandosi (la noia è una difesa dell'anima) o scoppiano in intelligenti bricconate. Una scuola così fatta è però comoda al maestro, perché ogni giorno e ogni ora si sa quello che si deve fare, ogni mancanza ha il suo castigo; tutto procede quietamente salvo le "incorreggibili" eccezioni, e anche queste, Dio mio, con un po' di "polso fermo" si domano! Una sgridata, una punizione, un "penso", una esclusione dall'aula, una espulsione, fa tornare tutto la placida quiete di prima, eliminando i disturbatori che sono i più vivaci, ma non i più sciocchi (se avete un figlio che non sa essere un birichino, diffidate di lui!). È comodo soprattutto perché oggi si fa come ieri, quest'anno come il precedente, in questo rione come in quell'altro, in questa città di Sicilia come a Sondrio, a Sondrio come a Nagasaki. È comoda perché toglie l'imprevisto, il diversivo, l'interruzione: regna il programma, e il maestro, perbacco, è il maestro, che parla solo lui e gli altri gli fanno eco nelle ripetizioni.¹⁸

E ancora:

la grande macchina scolastica vuole tutto stabilito, una volta per sempre, perché l'uniformità significa la controllabilità [...] L'ideale dell'orologiaio non è che tutti i suoi orologi segnino, con differenze minime possibile, la stessa ora? I maestri pigri trovano nel meccanismo burocratico della scuola il loro usbergo; i maestri vivaci e "nuovi" si sentono ostacolati, e debbono seguire il loro impulso con mille accorgimenti e attestazioni per non dare nell'occhio ai soprastanti. Così come nella scuola gli alunni più passivi sono i più ordinati e più capaci ripetitori, così, nella carriera dell'insegnamento, i maestri più docili e servizievoli e ossequienti ai regolamenti e adoranti i superiori sono i più quotati e i meglio promossi.¹⁹

Con analoghe parole in quegli stessi anni anche i docenti delle pionieristiche e assai diffuse scuole all'aperto attaccavano la scuola tradizionale e i suoi meccanismi omologanti, ad esempio Francesco Fratus nel 1914:

18. G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Pisa, ETS, 2020, a cura di L. Cantatore (ed. or. Catania, Francesco Battiato, 1915), pp. 85-86.

19. *Ibid.*, pp. 89-90.

per molti l'opera educativa consiste ancora unicamente nell'insegnare a leggere, a scrivere, a far di conti. Null'altro. Nulla di quanto permetta lo sviluppo del corpo, di quanto valga a mettere in relazione gli alunni con la vita, nulla che valga a rendere la scuola attraente e riparatrice dell'ambiente e del governo familiare. La fredda e arida istruzione prevale; esercizi sterili di memoria, precoci fatiche della mente che producono il tedio, la noia, l'uggia allo studio. Entrano i fanciulli a sei anni nella scuola, ed ecco che subito devono prendere la penna e chinarsi sul quaderno. E se un giorno hanno imparato una lettera dell'alfabeto, un altro giorno ne devono imparare un'altra, già fissata da criteri pedagogici antiquati; e così si continua, fino a che le povere creature si ammalano o reagiscono. Allora gli alunni vengono trattati da pigri e da insubordinati, e si rimproverano, si minacciano, si castigano. Si castigano perché sono deboli, perché sono fragili, perché sono fanciulli.²⁰

Anche all'estero, nel quadro dell'attivismo pedagogico coevo, le polemiche contro la scuola tradizionale caratterizzarono docenti e intellettuali del mondo della scuola come vera *pars destruens* sul piano retorico e argomentativo per rivendicare l'importanza di una nuova impostazione didattica puerocentrica, come ad esempio il celebre Adolphe Ferrière, che non esitò ad accostare la scuola alla prigione nel suo *Trasformiamo la scuola* del 1920²¹ con temi poi ripresi in seguito in chiave filosofica da Michel Foucault nel suo *Sorvegliare e punire*²². Anni dopo, anche Elise e Cèlestin Freinet nella *Nascita di una pedagogia popolare* del 1949 esplicitavano la critica alla scuola tradizionale:

l'aula scolastica ove Freinet entra per la prima volta è l'aula tradizionale delle scuole pubbliche: banchi disposti in file rigide, predella per il maestro, attaccapanni fissati al muro, lavagna a cavalletto... le finestre [...] sono collocate così in alto da sfidare la curiosità dei fanciulli. Lungo i muri grigi qualche carta geografica della Francia, alcuni cartelloni murali del sistema metrico, di esercizi di lettura e, in un angolo, uno sbiadito pallottoliere, unica attrazione di quel polveroso arredamento, simbolo di immobilità e di tradizionalismo²³

20. F. Fratus, *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*, Firenze, R. Bemporad & F., 1914, p. 22. Su Fratus e più in generale sulla densa polemica delle scuole all'aperto contro la scuola tradizionale rinvio a M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.

21. A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1952 (ed. or. 1920), pp. XI-XV.

22. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1975.

23. É. Freinet, C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, cit., pp. 3-4.

caratterizzata dalla passività degli alunni, costretti al silenzio e alla subordinazione, con l'esito della distrazione e dello scarso impegno. Freinet poneva l'esigenza invece di una riforma didattica "dal basso", chiedendosi cosa poter fare e scegliendo di attingere linfa dai classici della storia dell'educazione (Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi):

che fare? Volgersi anzitutto verso il passato, cercare nel vecchio ciò che vi è di positivo, di progressivo, che possa orientare verso qualcosa di nuovo; riprendere la trafila delle grandi idee che, nelle diverse epoche della storia, gli innovatori hanno proiettato verso l'avvenire²⁴

per ampliare poi lo sguardo all'esterno, entrando in contatto con gli esponenti dell'attivismo pedagogico come Ferrière ed elaborare una propria impostazione pedagogica e didattica, a cui lo stesso MCE e Lodi faranno riferimento.

3. Dalla critica alla scuola tradizionale alla scelta di una scuola diversa

Mario Lodi, maestro alle prime armi, con una formazione familiare socialista e antifascista ostile all'autoritarismo imperante, si inserisce in questo contesto pedagogico contrario alla scuola tradizionale, forse conosciuto nella formazione iniziale presso l'Istituto magistrale o forse tramite letture da autodidatta o forse semplicemente grazie alla sensibilità personale maturata all'interno della sua stessa pratica didattica. Come emerso dalle recenti pregevoli ricerche d'archivio di Juri Meda sulle *Cronache della vita della scuola* conservate nelle scuole in cui Lodi svolse la sua attività di maestro, anche il giovane maestro cremonese era insofferente nei confronti della scuola tradizionale e riferiva nel 1951-1952 che gli alunni:

sanno tenere una perfetta disciplina passiva che a volte mi sgomenta: fermi come statue, coi cervelli inerti, non rispondono neanche al sorriso, temono il maestro e quando il maestro vuole discorrere con loro, si racchiudono in un gelido silenzio che mi riesce impossibile rompere. [...] Penso che per loro la scuola è sacrificio. Eppure un mezzo di scendere in quei cuori e scioglierli

24. *Ibid.*, p. 19.

all'amore della scuola, degli amici, del maestro e del sapere c'è, deve esserci. È questo l'arduo compito di quest'anno, essenzialmente educativo.²⁵

Anche nelle prime pagine del volume *C'è speranza se questo accade al Vho*, pubblicato nel 1963 quando ormai aveva maturato una adesione sostanziale al MCE, scriveva:

11 ottobre 1951

Questa terza maschile, per diversi motivi, è particolarmente difficile: gli alunni sono sovente distratti, non si interessano alle lezioni che preparo scrupolosamente, “dimenticano” di far firmare ai genitori le osservazioni sul comportamento, “dimenticano” persino di acquistare i quaderni... – Che vuole, maestro, – mi dice qualche madre, – sono i frutti degli spaventi di guerra! – In compenso tengono in classe una disciplina passiva che mi sgomenta: fermi come statue, inerti, spesso non restituiscono nemmeno il sorriso. Forse hanno paura di me, perché quando voglio conversare con loro nei momenti di ricreazione, esaurite le notizie superficiali, si chiudono in un gelido silenzio che non riesco a rompere. A volte, dalla finestra, li osservo quando escono sulla strada: oltrepassata la soglia è un libero volo, le bocche mute parlano e gridano: sono felici. Indubbiamente per questi ragazzi la scuola è sacrificio; il loro comportamento passivo lo dimostra. Ma quale è la causa? È facile attribuirlo alla scarsa volontà e al carattere dei ragazzi; e se fosse altrove, ad esempio nell'organizzazione della scuola stessa? Tanto nella società come nella scuola (che è una piccola società di scolari, obbligati a vivere insieme per diversi anni) credo non ci possano essere che due modi di vivere: o la sottomissione a un capo non eletto, oppure un sistema in cui la libertà di ognuno sia rispettata, condizionata solo dalle necessità di tutti. Il paternalismo, nella società degli adulti come nella scuola, non è che una forma insidiosa dell'autoritarismo che concede una finta libertà. Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non

25. Archivio storico dell'Istituto comprensivo “A.G. Roncalli” di Gussola, fondo «Scuola Elementare di San Giovanni in Croce», serie «Registri scolastici», scatola n. 6, classe terza, anno scolastico 1951-1952, in J. Meda, *Il maestro giusto nel “paese sbagliato”. La scuola di Mario Lodi tra educazione democratica e cooperazione educativa (1948-1963)*, «History of Education & Children's Literature», XVII, 2 (2022), p. 278.

assolve al suo compito perché è staccata dalla vita. Ma come cambiare le cose? Con quali mezzi?²⁶

manifestando una comprensione storica e critica del cambiamento della propria professionalità, che riecheggia peraltro la stessa domanda “che fare?” di Freinet del 1949 a lui certamente già nota almeno nella traduzione italiana del 1955, pubblicata con l'introduzione di Giuseppe Tamagnini fondatore del MCE. Sempre nello stesso suo volume del 1963, a posteriori rispetto alla sua nuova scelta professionale attestata nel 1955, citava le annotazioni riferite alla didattica del periodo di inquietudine o di vera crisi didattica:

5 novembre 1951

Osservare i ragazzi mentre giocano sulla strada o nel cortile ignorando la mia presenza, è sconcertante: c'è in loro un'aggressività ricca di fantasia, un comportamento libero, un linguaggio scarno ma incisivo, e una felicità motoria. Spuntano nodi drammatici in continuazione sulla linea vitale su quella socialità naturale fondata sul rapporto del gioco, ma vengono sciolti sulla base di sacri e taciti patti; sono supergiù gli stessi patti che io rispettavo un tempo e la stessa felicità dell'ormai lontana fanciullezza. È il bambino eterno, libero, vero, ricco di vitalità e di fantasia che esprime sé stesso. La campana della scuola distrugge quello stato felice ed eccoli fra i banchi, a vivere un'altra vita, quell'“obbligo”, più o meno rassegnati. Nei loro occhi che mi guardano in attesa di ciò che io comanderò di fare (tema? dettato? problema? lettura? interrogazione? disegno?) scopro la mia antica tristezza di scolaro studioso, diligente, disciplinato, ma per dovere, per timore.²⁷

Così riferiva poi della distrazione tipica degli alunni in classe, dei tentativi di copiatura subito sanzionati dall'insegnante, sull'ignoranza della psicologia dell'alunno non insegnata nell'Istituto magistrale e sulla divisione del programma didattico:

in fettine settimanali; e ogni fettina in bocconi giornalieri. Al ministro e al maestro poco interessa che la focaccia ministeriale piaccia ai ragazzi e sia digeribile. La scuola italiana d'obbligo è di cinque anni? Tutto il sapere lo dividiamo in cinque anni con: storia antica in terza, Medioevo in quarta e

26. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 5-6 (ed. or. 1963).

27. *Ibid.*, p. 6.

Risorgimento in quinta; sistema metrico decimale in terza, superfici piane in quarta, geometria solida in quinta [...] e se per caso confonde Porsenna con Paride “cinque”, la repressione. Io non voglio dire che si debbano abolire i programmi, ma penso che anche i programmi, come le leggi, come ogni codificazione, debbano venire dal basso, debbano cioè essere fondati su una realtà dinamica, nel nostro caso il bambino, che è un essere in sviluppo, ogni madre lo sa, ogni padre lo avverte²⁸

con elementi già evidenti anche nello scritto *Come si uccidono le anime* di Giuseppe Lombardo Radice.

Nei mesi successivi aveva iniziato in autonomia un tentativo di superamento della noia e del disinteresse dei bambini, avviando una strategia didattica sostanzialmente ispirata alla competizione, con ottimi risultati in termini di partecipazione e di profitto, ma che scatenavano meccanismi di lotta per il successo e non reale motivazione all'apprendimento, fino a quando decise di interrompere questa modalità per il pianto di uno scolaro arrivato ultimo. Poi le prime pagine di polemica contro il tradizionale “tema” – già emerse in Italia dai primi del Novecento e dai “lombardiani” – e la riflessione che sarà per lui centrale cioè quella sull'educazione linguistica:

4 aprile 1952

C'è un momento nell'esercizio del “potere” scolastico in cui mi sento a disagio: quando devo assegnare il “tema”. Ciò accade regolarmente tre volte a settimana, perché un “tema” assegnato ha in sé il germe del successo o dell'insuccesso a seconda che centri più o meno un interesse del bambino. Dunque anche qui avevo ogni volta la conferma della felice o errata scelta. I “temi” migliori in linea generale erano quelli che descrivevano animali, piccole avventure realmente accadute, giochi; quelli cioè che riuscivano a portare in luce frammenti della vita dei bambini. Quando la mia richiesta si discostava da quella linea e cercava di spronare le capacità inventive e i sentimenti, erano delusioni. Ho tentato da qualche tempo di passare al “tema libero” cioè alla composizione scritta che il bambino è libero di scegliere ma obbligato a fare nel momento scelto da me. Il che è abbastanza assurdo. Infatti i risultati sono pressoché identici, talora inferiori. Il mio continuo sforzo di scelta di nuovi temi è la prova della mia incapacità a scoprire, con questo mezzo, i bambini. Io considero la classe come un solo alunno spersonalizzato e invece la classe è formata da tante personalità e ognuno è

28. *Ibid.*, p. 7, annotazione del 5 novembre 1951.

profondamente diverso e ha bisogno di cure specifiche, come il contadino mi insegna quando mi parla delle sue coltivazioni. Non solo, ma in diversi momenti del loro sviluppo intellettuale, essi sono come frutti di uno stesso albero che al calore dello stesso sole maturano via via. Per conoscerli io devo entrare nel loro piccolo mondo e per riuscirci essi devono lasciarmi entrare, non io forzare la porta o usare stratagemmi. Finché io sono su questa cattedra a comandare e a giudicare, essi non si fidano, non parlano, non mi si concedono. E fanno bene. Questo silenzio della disciplina proveniente dalla mia autorità fa della mia scuola più un'aula di tribunale che una famiglia ideale. Ma abbattendo l'autorità, quale altro tipo di rapporto può costruirla? Quella dell'amore? È facile essere travolti.²⁹

Impossibile qui non ipotizzare la lettura da parte di Lodi degli scritti di Giuseppe Lombardo Radice che sul tema e sull'«educazione linguistica come scuola di sincerità»³⁰ capace di partire dal dialetto per giungere alla lingua tramite comparazione aveva dedicato pagine importanti delle sue *Lezioni di didattica* e dei *Programmi* del 1923, che furono la base della linguistica democratica del secondo dopoguerra, come ben ricostruito e argomentato dal linguista Tullio De Mauro e a cui lo stesso Lodi contribuì in maniera rilevante³¹.

L'inquietudine didattica non abbandonava Mario Lodi e lo spinse ad ampliare lo sguardo al di fuori di sé – come del resto era accaduto anche a Pestalozzi, Calderara e Freinet – cercando un confronto con altri maestri, dapprima con quelli a lui fisicamente più vicini, quelli di San Giovanni in Croce, come Argo Orsini, in quella che fu chiamata “Repubblica di San Giovanni”, nella quale i maestri condividevano esperienze e proposte, nel tentativo di superare quella didattica tradizionale di cui coglievano il legame con l'autoritarismo del potere. Come indicato in *C'è speranza se questo accade al Vho*, dal 10 ottobre 1952 Lodi iniziò l'attività del disegno e della pittura:

ho preparato, e insegnato a preparare, mescolando comuni polveri dei muratori con acqua e colla araba, dei vivacissimi colori coprenti. Ho

29. *Ibid.*, pp. 9-10.

30. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1936, p. 167 (ed. or. 1913).

31. T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in Id., *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*, Bologna, il Mulino, 1980; T. De Mauro, *Giuseppe Lombardo Radice e l'educazione linguistica*, in I. Picco (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno nazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, cit.; Id., *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2018. Sulla questione del dialetto cfr. M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi sulla formazione», 2019, vol. 22, n. 1, pp. 43-51.

messo a disposizione dei ragazzi pennelli di ogni tipo, una quantità di carta da pacco, e un lunghissimo tavolo. Con ciò ho risolto il problema dei figli dei poveri che avevano mozziconi di pastelli passati dal Patronato, mentre i figli dei benestanti maneggiavano lunghi pastelli di ventiquattro colori o addirittura morbidi pennelli di pazzola su piastre di acquerello.³²

Erano attività di tipo espressivo che mettevano in moto la conversazione, il confronto, la condivisione di emozioni ed esperienze che diventarono motivo di scrittura dei bambini su testi né finti né liberi ma espressione del proprio vissuto e della propria originale individualità. Ormai il salto dalla vecchia alla nuova didattica, ancora incerta, era compiuto. Nella *Cronaca della vita della scuola* tra maggio e giugno 1953 Lodi annotava i progressi del nuovo metodo d'insegnamento:

ora, ritornando col pensiero alle molte incertezze, alle decisioni a volte coraggiose, al faticoso lavoro di sostegno e di ampliamento a quelle iniziative, all'attivizzarsi degli alunni prima abulici, all'entusiasmarsi dell'intera classe, che aveva ogni giorno una qualsiasi novità da ascoltare o da vedere per criticare, che poteva lavorare senza il pericolo dei cattivi voti, in serenità, che spesso mi chiedeva di anticipare l'inizio delle lezioni, tutto ciò ora mi sembra quasi un sogno. Ai primi successi pensavo: si può cavare il sangue da una rapa. Ora io sono persuaso che le rape, per un educatore non esistono. Esistono invece lati sconosciuti per inesperienza nei fanciulli. I primi giorni di quest'anno scolastico io dicevo ai miei colleghi che ogni anno, presi dalle difficoltà del quotidiano spostamento, dal disagio della situazione economica, dall'incomprensione di tante famiglie, dal trascorrere monotono degli anni, si affaccia sempre più insistente il pericolo della resa del maestro al lavoro meccanico dentro i limiti angusti del sussidiario e del programma. Tutto il lavoro eseguito altro non è che la ribellione a questo pericolo.³³

Dal confronto con i colleghi della "Repubblica di San Giovanni" nacque anche l'esigenza di un ampliamento dello sguardo e fu proprio grazie all'in-

32. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 11.

33. Archivio storico dell'Istituto comprensivo "A.G. Roncalli" di Gussola, fondo «Scuola Elementare di San Giovanni in Croce», serie «Registri scolastici», scatola n. 6, in J. Meda, *Il maestro giusto nel "paese sbagliato". La scuola di Mario Lodi tra educazione democratica e cooperazione educativa (1948-1963)*, cit., pp. 278-279.

sistenza di Argo Orsini che Lodi andò a San Marino al convegno del Movimento di Cooperazione Educativa da cui tornò entusiasta, tanto da scrivere alla posta del Bollettino la piccola annotazione posta all'inizio del presto scritto, che venne pubblicata e che costituisce la prima presenza di Lodi nella rivista del MCE. All'entusiasmo e alla decisione di acquistare a proprie spese il complessino tipografico seguì la sperimentazione delle tecniche di Freinet e nella *Cronaca di vita della scuola* dell'11 gennaio 1956 riferiva più estesamente della partecipazione al convegno di San Marino, della scelta di iniziare in modo diverso:

per ampliare ed approfondire le esperienze introdotte negli anni precedenti ho deciso di orientare in senso attivo l'insegnamento, secondo le indicazioni dei nuovi programmi. A ciò mi ha spinto il lavoro dell'anno precedente, che si può considerare positivo, ma soprattutto le esperienze dei colleghi del Movimento di Cooperazione Educativa discusse al congresso tenutosi a S. Marino dal 1 al 4 novembre, al quale ho partecipato insieme al collega Orsini. La mia scolaresca mi sembra all'altezza di un esperimento del genere. Comincio con un poco di titubanza, conscio dei pericoli e delle responsabilità, della mole di lavoro che ricadrà sulle mie spalle; ma sono sorretto dall'aiuto morale dei colleghi lontani coi quali terrò corrispondenza, e alla cui esperienza chiederò aiuto nelle incertezze e nelle difficoltà. Per dar modo agli alunni di esprimersi liberamente ho messo a loro disposizione tutte le tecniche possibili, col fermo proposito però di non far cadere il lavoro degli alunni nel tecnicismo: ho acquistato una pressa tipografica, sono pronti colori pennelli e carta di ogni dimensione e colore, strumenti per incidere su *linoleum*, legno e altro materiale per mosaici, ecc. I ragazzi scriveranno ciò che vorranno e quando vorranno. I testi verranno letti alla scolaresca che sceglierà il migliore. Questo sarà messo collettivamente a punto e quindi passato alla stampa. Darò molta importanza alla organizzazione del lavoro e quindi al piano di lavoro individuale, se la scolaresca lo riterrà necessario, il quale naturalmente dovrà inserirsi nel piano di lavoro generale che illustrerò ai ragazzi. Questo piano di lavoro prevede lo svolgimento di tutto il programma ministeriale. Ancora non so come sarà affrontato il programma, cercherò comunque di aiutare ogni tentativo di ricerca che permetterà le conversazioni e l'approfondimento delle questioni. Se le intuizioni dei ragazzi non saranno sufficienti a svolgere tutto ciò che il programma prevede, tornerò alla tradizionale lezione [...] Metterò molto impegno nel lavoro, documenterò ogni esperienza, com'è costume di ogni appartenente al Movimento

di C.E., mi porrò le questioni con serietà e severità, sarò il più obiettivo possibile.³⁴

L'inquietudine e la crisi didattica si erano interrotte. Anche se con paura e titubanza, Lodi mostrava nuova forza ed entusiasmo, sorretto dall'aiuto dei colleghi del MCE che fu, come esplicitò in occasione della laurea *ad honorem* conferita dall'Università di Bologna il 23 gennaio 1989 «la mia università»³⁵. Una università «dal basso» che dichiarava di restare nel solco dei *Programmi didattici* ministeriali esistenti, quei *Programmi didattici* che, emanati il 14 giugno 1955 ed entrati in vigore dal 1 ottobre 1955, furono la bussola per più generazioni di insegnanti usciti dalla guerra e che attraversarono la stagione degli anni Sessanta, Settanta e Ottanta fino alla loro sostituzione nel 1985³⁶. I *Programmi* del 1955, espressione dell'attivismo pedagogico cristiano, permettevano, di fatto, un'ampia possibilità di scelta organizzativa e didattica da parte degli insegnanti, in una scuola che era sostanzialmente al mattino e con insegnante unico, quindi paradossalmente più libero nell'esercizio di quella libertà d'insegnamento garantita dall'art. 33 della Costituzione. Quella Costituzione che fu poi, negli anni successivi, la bussola di Lodi, studiata, amata, praticata nelle classi anche al Vho di Piadena dal 1956 al 1978 – in cui si svilupparono le principali e mature esperienze didattiche che condussero a *Il paese sballato*, *Cipi* e altri scritti molto noti – e che ancora fonda la scuola italiana e dovrebbe essere alla base di una gestione democratica interna alla classe e all'istituzione scolastica. Lodi quindi può essere inserito tra i grandi maestri del Novecento, dei quali condivideva la profonda – e longeva, come si è visto – critica alla scuola tradizionale e quell'inquietudine didattica necessaria alla ricerca di nuove soluzioni capaci di rendere più efficace e soddisfacente il lavoro scolastico, per Lodi in direzione democratica e liberante sia il maestro sia l'alunno in forma nuova, aggiornata ai suoi tempi, quelli della Repubblica e della Costituzione, con soluzioni uniche e profondamente innovative. Inquietudine pedagogica e didattica, riflessività costante sulle pratiche attuate, documentazione dei percorsi svolti, democrazia realmente praticata in classe e nel MCE, impegno come intellettuale nella memoria storica del proprio territorio socioculturale, concretezza di

34. *Ibid.*

35. Su questo discorso si rinvia alle parole vive di Mario Lodi nella videoregistrazione del conferimento della laurea sul sito della Casa delle Arti e del Gioco fondata dallo stesso Lodi a Drizzona nel 1989 e ora in <https://www.casadelleartiedelgioco.it/conferimento-laurea-honoris-causa-a-mario-lodi/> (ultimo accesso: 04.05.2023).

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

proposte didattiche innovative davvero realizzabili – come la “Biblioteca di lavoro” edita da Manzuoli come alternativa al libro di testo –, insieme alla capacità di riflettere e interpretare controcorrente i nuovi fenomeni culturali come la televisione e le nuove tecnologie sono le caratteristiche della professionalità docente di Mario Lodi che costituiscono, a mio avviso, la parte più autentica e significativa della sua eredità per la scuola e la società italiana attuale che ancora può – e forse deve – attingere ai grandi classici per orientare in modo critico il proprio futuro³⁷.

37. Sulle caratteristiche della riflessività per la professionalità docente cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993 (ed. or. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006 (ed. or. 1987); P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002 (ed. or. 1999); M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006 (ed. or. 1996).