

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*

Un convegno a Bologna per il centenario di Mario Lodi

di Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero

Nell'anno del centenario della nascita di Mario Lodi, il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna ha raccolto l'invito del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario di Mario Lodi (d.m. 67 del 22.02.2022) a organizzare un evento scientifico presso l'Università di Bologna, a ricordo della laurea *honoris causa* conferita dall'allora Facoltà di Magistero, dal corso di laurea in pedagogia e dal Dipartimento di Scienze dell'educazione il 23 gennaio 1989 proprio a Mario Lodi, peraltro contemporaneamente a Paulo Freire e Margherita Zoebeli, tre personalità importantissime del rinnovamento pedagogico del secondo dopoguerra e dell'intreccio tra pedagogia, didattica e impegno politico e civile.

La scelta del Dipartimento, diretto allora da Andrea Canevaro, fu «fra l'imprudenza e il coraggio»¹, un importante atto culturale che attribuiva il massimo titolo a personalità molto note per il loro impegno sociale e didattico come educatori di base, capaci di trasformare le tecniche in un metodo scientifico rigoroso ma flessibile, ma anche per l'impegno politico a favore di una società democratica, in cui partire dall'educando. La cerimonia si svolse nella prestigiosa sede dell'aula magna di Santa Lucia alla presenza del Rettore e del corpo accademico, in maniera solenne, e trova testimonianza completa anche nel web, contenitore di memorie vive².

1. A. Canevaro, *Fra l'imprudenza e il coraggio*, «L'educatore», a. XXXV, n. 24, luglio 1989, p. 5 all'interno del dossier *Le lauree honoris causa alla scuola e agli educatori di tutti* dedicato dalla rivista «L'educatore» alle tre prestigiose lauree.

2. <https://www.casadelleartiedelgioco.it/conferimento-laurea-honoris-causa-a-mario-lodi/> (ultimo accesso: 04.05.2023).

Per queste ragioni, a distanza di oltre un trentennio, il Dipartimento di Scienze dell'educazione ha voluto festeggiare in centenario dalla nascita di Lodi organizzando un convegno dal titolo *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, tenutosi nella sala dello *Stabat Mater* della Biblioteca dell'Archiginnasio di Bologna il 25 ottobre 2022, in collaborazione con il Comune di Bologna, il Comitato del centenario di Mario Lodi, l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna e il Gruppo Territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa di Bologna, i cui atti qui presentiamo.

Dopo gli interventi istituzionali dell'assessore alla scuola del Comune di Bologna dottor Daniele Ara, del prorettore alla didattica dell'Università di Bologna professor Roberto Vecchi, del direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione professor Maurizio Fabbri e del vicedirettore dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna dottor Bruno Di Palma, è stato proiettato un breve video di un'intervista rilasciata a Mirella D'Ascenzo da Andrea Canevaro nel novembre 2021 proprio sull'evento della laurea *honoris causa* a Mario Lodi. Si è trattato di una testimonianza molto emozionante, considerata anche la recente scomparsa di colui che aveva promosso e sostenuto la laurea *ad honorem*, cioè Andrea Canevaro, a sua volta maestro di molti di noi in Dipartimento. Il filo conduttore di quelle parole è stata la parola "villaggio", citata da Canevaro e indirettamente da Lodi nel richiamare sia l'esperienza comunitaria della scuola di Lodi sia quel gruppo di insegnanti con cui negli anni Cinquanta il maestro cremonese aveva deciso di condividere l'avventura dell'insegnamento: proprio il Movimento di Cooperazione Educativa, diceva Lodi, «è stata la mia Università»³, nel senso di *universitas*, di villaggio, di comunità di educatori.

Il Dipartimento ha così raccolto "il testimone" lasciato da Andrea Canevaro, nella convinzione di non celebrare nostalgicamente la laurea bolognese o lo stesso Mario Lodi nel centenario della nascita – a cui peraltro il Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario ha dedicato ampio spazio, promuovendo numerose iniziative in tutta Italia con molte voci autorevoli della pedagogia, della cultura e della scuola – ma anche e soprattutto di riflettere, come docenti del Dipartimento legati all'ex Facoltà di Magistero, sull'eredità attuale dell'esperienza culturale, pedagogica e didattica di Mario Lodi.

Da questo preciso intento è derivata l'idea di un convegno a lui interamente dedicato da quella stessa Facoltà, ora Dipartimento, che già aveva riconosciuto il valore di Mario Lodi come maestro e educatore, con un im-

3. M. Lodi, *Il maestro della Costituzione*, «L'educatore», a. XXXV, n. 24, luglio 1989, cit. p. 22.

pegno particolare dei docenti del corso di laurea magistrale in scienze della formazione primaria di Bologna già studiosi di Lodi.

Di qui la struttura del convegno articolato in interventi “sull’eredità” di carattere squisitamente pedagogico e “sull’eredità” di Lodi in alcune didattiche disciplinari, nell’idea di un fecondo intreccio tra saperi pedagogici disciplinari, peraltro presente nel corso di laurea in scienze della formazione primaria di Bologna, e così necessario per una scuola rinnovata e aggiornata al tempo presente.

Ecco così l’introduzione di Mirella D’Ascenzo, docente di storia della scuola, sulla figura di Mario Lodi nella scuola italiana come crocevia del Novecento ed esempio di professionalità ancor oggi, cui segue quello di Tiziana Pironi, docente di storia della pedagogia, sul legame tra Mario Lodi e Margherita Zoebel, e di Lucia Balduzzi, docente di metodologie didattiche attive, sull’attualità delle metodologie di Lodi per la scuola di oggi. È seguito poi l’intervento di Elena Pacetti, docente di innovazione didattica e tecnologie educative, sul giornale «A&B Adulti e bambini» come esempio di tecnologia capace di trasformare la didattica. Infine, Michela Schenetti ha indagato il rapporto tra educazione e natura nella didattica di Mario Lodi ed Elena Malaguti l’impegno di Mario Lodi per l’educazione alla pace, altro grande tema trattato da questo brillante e poliedrico maestro.

I successivi saggi hanno invece evidenziato il contributo offerto da Mario Lodi all’innovazione delle specifiche didattiche disciplinari per la scuola dell’obbligo, con interventi puntuali e di attenta analisi dei testi, in una prospettiva originale non prettamente “pedagogica”, ma appunto per questo di innegabile e prestigioso spessore scientifico e didattico.

Cristiana De Santis, docente di didattica dell’italiano nel corso di laurea in scienze della formazione primaria a Bologna, ha sviluppato su fonti inesplorate le forme della scrittura collettiva tra Mario Lodi e don Milani, grazie alla testimonianza di Adele Corradi, la professoressa che tra le prime visitò Barbiana collaborando all’educazione linguistica della scuola di don Milani. Stefano Piastra, geografo e coordinatore del corso di laurea in scienze della formazione primaria di Bologna, ha approfondito il tema della crisi ecologica e dei rapporti uomo-ambiente nell’opera di Mario Lodi, mentre Beatrice Borghi, docente di storia antica e didattica della storia ha approfondito il tema dell’apprendimento della storia secondo Mario Lodi. Infine, Nicola Bonazzi, docente di letteratura italiana e direttore del Teatro dell’Argine di San Lazzaro di Savena (Bologna), ha evidenziato il ruolo importante che le attività teatrali hanno svolto nella scuola e nella didattica di Mario Lodi.

Nel pomeriggio, la segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE, Anna D'Auria, ha introdotto la sessione sviluppata dal Gruppo Territoriale di Bologna del MCE, con una relazione sul contributo offerto al Movimento da Lodi, la cui eredità è molto presente ancor oggi, insieme a quella di Bruno Ciari del quale nel 2023 ricorre il centenario della nascita. I maestri e le maestre del Gruppo territoriale Movimento di Cooperazione Educativa di Bologna hanno sviluppato il tema della democrazia in classe oggi, per mostrare quanto la gestione democratica dell'aula e della scuola, praticata da Mario Lodi, sia ancora presente e viva nell'esperienza scolastica dell'MCE bolognese. Silvana Loiero, componente del Comitato nazionale del centenario di Mario Lodi, ha infine concluso il convegno bolognese, sviluppando anche il rapporto tra Mario Lodi e Gianni Rodari, così importante per la scuola di oggi. Alcune letture di testi scelti di Mario Lodi da parte di attrici e attori del Teatro dell'Argine di San Lazzaro di Savena hanno accompagnato le relazioni di questo convegno, a mo' di collegamento tra un passato neppure troppo lontano e un presente a cui Lodi può suggerire ancora moltissimo in termini di professionalità docente.

Al termine del convegno le curatrici hanno voluto regalare, in formato pergamena, il testo di Mario Lodi *Un saluto per il nuovo anno scolastico*, scritto per gli insegnanti all'inizio dell'anno scolastico 2010-2011 e che qui viene ripresentato, come dono per le nuove generazioni di maestre e maestri.

*Un saluto per il nuovo anno scolastico*⁴

Care maestre e cari maestri, mi è capitato spesso, in questo periodo, di ricevere lettere o telefonate da qualcuno di voi. La domanda che mi viene rivolta con maggiore insistenza è: “Come facciamo a insegnare, in tempi come questi?”.

I sottintesi alla domanda sono molti: il ritorno del “maestro unico”; classi sempre più affollate; bambini e bambine che provengono da altre culture e lingue e non sanno l'italiano etc.

Anch'io, come voi, soprattutto nei primi anni della mia attività di maestro, mi ponevo interrogativi analoghi. Ho cominciato ad insegnare subito dopo la guerra. Le classi erano molto numerose. Capitava anche di avere bambini e bambine di età diverse.

4. Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi, in <https://www.casadelleartiedelgioco.it/lettera-agli-insegnanti-di-mario-lodi/> (ultimo accesso 22.05. 2023).

Forse qualcuno di voi ha la brutta sensazione di lavorare come dopo un conflitto: in mezzo a macerie morali e culturali, a volte causate dal potente di turno – ce n'erano anche quando insegnavo io – che pensa di sistemare tutto con qualche provvedimento d'imperio.

I vecchi contadini delle mie parti dicevano sempre che i potenti sono come la pioggia: se puoi, da essa, cerchi riparo; se no, te la prendi e cerchi di non ammalarti e, magari, di fare in modo che si trasformi in refrigerio e nutrimento per i tuoi fiori.

Il mio augurio per il nuovo anno scolastico è questo: non sentitevi mai da sole e da soli!

Prima di tutto ci sono i bambini e le bambine, che devono essere nonostante tutto al centro del vostro lavoro e che, vedrete, non finiranno mai di sorprendervi.

Poi ci sono altre e altri che, come voi, si stanno chiedendo in giro per l'Italia quale sia ancora il senso di questo bellissimo mestiere. Capitò così anche a me, anche a noi. Cercammo colleghe e colleghi che si ponessero le nostre stesse domande e fu così che incontrammo Giuseppe Tamagnini, Giovanna Legatti, Bruno Ciari e altre e altri con i quali costruiamo il Movimento di Cooperazione Educativa.

Poi ci sono anche i genitori e le zie e i nonni dei vostri alunni e delle vostre alunne, che possono darvi una mano, se saprete, anche insieme a loro, rendere la scuola un luogo accogliente e bello, in cui ciascuno abbia il piacere e la felicità di entrare e restare assieme ad altri.

Non dimenticate che davanti al maestro e alla maestra passa sempre il futuro. Non solo quello della scuola, ma quello di un intero Paese: che ha alla sua base un testo fondamentale e ricchissimo, la Costituzione, che può essere il vostro primo strumento di lavoro.

Siate orgogliosi dell'importanza del vostro mestiere e pretendete che esso venga riconosciuto per quel moltissimo che vale.

Un abbraccio grande.

Mario Lodi

Drizzona, 13 settembre 2010

Perché la scuola non sequestri l'infanzia

di Maurizio Fabbri

È un grande piacere rappresentare il Dipartimento di Scienze dell'educazione in questa interessante iniziativa, che vuole ricordare la figura di Mario Lodi in un momento storico come questo, caratterizzato da mutamenti educativi, sociali e culturali corposi e dalla crisi dei tradizionali modelli di scuola militante. Un ringraziamento alle colleghe Mirella D'Ascenzo e Cristiana De Santis, per averla progettata e curata in tutte le sue fasi; all'assessore alla scuola del Comune di Bologna, Daniele Ara, per averci accolto nella splendida cornice della *Stabat Mater* e per la solidità della cornice istituzionale che ha voluto offrire all'appuntamento odierno; al vicedirettore dell'Ufficio Scolastico Regionale, Bruno Di Palma, e al prorettore alla didattica dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Roberto Vecchi, per l'ampiezza e la profondità delle loro riflessioni.

Scriveva Mario Lodi il 2 ottobre 1964 in *Lettera a Katia*:

ricevere dai genitori i figli in consegna per educarli mi ha sempre dato un certo sgomento. Anche stamani mi chiedevo: se questi genitori fossero liberi di scegliere la persona che educherà il proprio figlio come sono liberi di scegliersi il medico, il sarto, il parrucchiere, l'assicuratore, verrebbero da me? In una scuola che avesse come fine la formazione integrale e senza traumi del fanciullo, la scelta del maestro, o meglio dell'indirizzo pedagogico, dovrebbe essere il primo argomento da discutere fra genitori e insegnanti all'atto dell'iscrizione. Invece non se ne parla nemmeno, come se la scuola fosse proprietaria dei bambini. La maggioranza dei genitori purtroppo accetta le cose come stanno perché così la scuola è stata per loro come lo fu

per i nonni: qualcosa di immutabile in cui il bambino, dopo l'esperienza dell'autorità paterna, passa sotto quella del maestro, il quale gli insegna che si troverà sempre sotto qualcuno che gli tratterà il suo destino. Milioni di croci nei cimiteri di guerra di tutto il mondo ci dicono quale destino hanno avuto uomini ai quali la scuola non aveva insegnato che in certi casi si può, si deve dire di no.¹

Parole attuali, quelle di Mario Lodi, e profondamente “inattuali” per il tempo in cui furono scritte, che si stringono ai nodi stringenti dei giorni e dei mesi, di nuovo di guerra, che stiamo vivendo, sollevando problemi ancora irrisolti.

Primo fra tutti, la cosiddetta libertà d'insegnamento del maestro: lungi dal costituire un fattore assoluto, dovrebbe poter dialogare con la libertà di educazione della famiglia. In assenza di questa convergenza fra l'esperienza del bambino e l'azione dell'insegnante, l'educazione rischia non solo di essere inefficace, ma anche di risultare più o meno sottilmente traumatica. La scuola infatti tende ad appropriarsi dell'infanzia, *come se avesse*, a qualche livello, un diritto di proprietà e di titolarità sulla vita dei bambini e sulla loro educazione; e ci si aspetta che i genitori accettino questa situazione, ancora una volta *come se* non vi fossero alternative a essa e tutto dovesse restare immutabile nel tempo. Alla luce di queste considerazioni, l'attuale e tanto deprecato conflitto fra scuola e famiglia acquista un indubbio significato evolutivo.

All'interno di questa cornice, è inevitabile che la scuola educhi all'obbedienza, anziché al pensiero critico e all'esercizio della responsabilità etica, e lo fa per effetto di un automatismo che solo in parte i grandi movimenti di innovazione pedagogica del Novecento sono riusciti a scalfire. Troppo spesso gli insegnanti veicolano concezioni rigide e prefissate dei propri obiettivi d'insegnamento e delle corrispondenti priorità comunicative, didattiche, valutative: anche quando sollecitano l'acquisizione di “nuove” conoscenze e competenze in uno di questi ambiti, lo fanno spesso con lo spirito di chi si appresta ad acquisire saperi specialistici e parziali, che non ne rimettano in discussione l'agire complessivo².

Rivendicare l'esercizio di un'*auctoritas* fondata sull'*ipse dixit*, in quanto tale incapace di legittimarsi e di trasformarsi in autorevolezza, significa ridurre al silenzio le parole e tutta l'azione educativa di Mario Lodi e assecon-

1. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970, p. 18.

2. A. Ciani, L. Ferrari, I. Vannini, *Progettare e valutare*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

dare progetti di educazione autoritaria, inconsapevoli degli effetti nefasti che avranno sul cittadino di domani.

Non è possibile istruire, se non si allenano le menti degli allievi e degli insegnanti a decostruire. Non è possibile decostruire, se non si diviene consapevoli delle differenze ineludibili che, all'interno dell'esperienza scolastica, s'impongono fra gli atti dell'istruire, dell'educare, del formare: sono spesso intrecciati fra di loro, certo, ma non si può al tempo stesso dare fondamento ai propri gesti educativi, se non si è in grado di distinguere fra momenti differenti dell'agire pedagogico, che presiedono a diversi livelli di intervento e all'acquisizione di competenze non intercambiabili.

L'istruzione cura i processi d'apprendimento; l'educazione quelli di condizionamento e emancipazione; la formazione, di modellamento e messa in forma della propria identità culturale, intellettuale e professionale³. Il cittadino di domani necessita di insegnanti che già oggi siano consapevoli di queste differenze, poiché limitarsi a mescolare in modo improprio differenti livelli dell'insegnamento significa rischiare di impoverire il processo stesso d'istruzione, riducendolo a retorica educativa e formativa e piegandole alle istanze dell'autoritarismo.

Per le stesse ragioni per cui non è possibile istruire, senza porsi il problema di ciò che significhi educare e formare, analogamente, non è possibile parlare di scuola meritocratica, se, a fianco della parola "merito", non se ne pronunciano tante altre, quali motivazioni, centri d'interesse, uguaglianza delle opportunità, inclusione e compensazione degli svantaggi, pensiero critico, esercizio di responsabilità. È pericoloso pretendere di isolare le parole, pronunciandone solo alcune a scapito di tante altre: si interrompe non solo il flusso del linguaggio, ma anche quello del pensiero.

C'è un processo di evoluzione socioculturale in atto, supportato dal più radicato processo di evoluzione filogenetica. Lo sappiamo da tempo: Darwin, a seguito delle sue osservazioni naturalistiche, lungo i percorsi del brigantino Beagle, era rimasto colpito dall'enorme variabilità delle specie esistenti in natura e aveva espresso la convinzione che l'istinto di sopravvivenza favorisca non tanto i soggetti più forti, quanto quelli con maggiori capacità di adattamento. La variabilità ci dice che la natura privilegia la diversificazione evolutiva⁴ e la capacità di adattamento richiama l'attenzione su doti di flessibilità, piuttosto che di affermazione e d'imposizione *tout*

3. M. Fabbri, *Educazione e condizionamento: le ragioni di un binomio*, in M. Baldacci, E. Colicchi, *I concetti fondamentali della pedagogia*, Roma, Avio, 2020, pp. 98-112.

4. C. Darwin, *Viaggio di un naturalista intorno al mondo*, Roma, Newton Compton, 2017 (ed. or. 1839).

*court*⁵. Nel caso della specie umana, peraltro, Darwin teorizza, contro ogni teoria classista e razzistica dell'evoluzione, che socialità e solidarietà siano dimensioni rese possibili dall'evoluzione stessa⁶.

Purtroppo, il processo di evoluzione socioculturale solleva spesso resistenze enormi a quello di evoluzione filogenetica, e così il darwinismo sociale ha finito per teorizzare, impropriamente, al contrario del darwinismo biologico, che l'evoluzione premi i più forti e i migliori. Può sembrare assurdo, ma tale processo incontra fasi che inibiscono e rallentano le potenzialità evolutive della nostra specie. Oggi larga parte del mondo culturale riprende tesi desuete e datate sulla crisi della civiltà, nell'incapacità o nel rifiuto di cogliere quanto di evolutivo vi sia in un'epoca che affida non più alla punta dell'iceberg, ma alla società tutta, il compito di orientarne le trasformazioni. È la prima volta che accade nella storia e qualcuno sta tentando di bloccare questo processo, inibirlo, farlo regredire⁷. Diciamolo: la sfida del nostro tempo non è la selezione, bensì l'inclusione, ed è dalla capacità di muoversi in direzioni inclusive che la nostra specie potrà imparare a rispettare quelle priorità che sono connaturate non solo all'avvento di democrazie compiute, ma alla sopravvivenza stessa dell'umanità.

5. C. Darwin, *L'origine della specie*, Roma, Newton Compton, 1992 (ed. or. 1859).

6. C. Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012 (ed. or. 1871).

7. M. Fabbri, *Oltre il disagio*, Milano, FrancoAngeli, 2018; Id., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Brescia, Scholé, 2019.

Mario Lodi e il rilancio della questione educativa a Bologna

di Daniele Ara

Mario Lodi rappresenta una delle figure principali della pedagogia democratica del dopoguerra. La nostra città è stata protagonista, negli stessi anni della vita e del pensiero di Lodi, di un fondamentale sviluppo dei servizi educativi e scolastici, in rapporto con lo sviluppo civico delle comunità e dei saperi accademici. La cultura della “cooperazione educativa” da Freinet in poi è stata interpretata da tanti “maestri e maestre”, anche nella nostra città. Una scuola che include, che cura le relazioni e che innova pensando sempre alla formazione di nuovi cittadini per una convivenza matura e proficua nella comunità. Ma perché non bisogna perdere la lezione di figure come Mario Lodi? Perché nel nostro presente abbiamo bisogno di riprendere un dibattito pubblico sull’educazione e il ruolo della scuola nella società?

Ne abbiamo bisogno perché le sfide della contemporaneità sono enormi e la comunità educante in tutte le componenti deve continuare a capire e innovare. Multiculturalità, povertà educative, sgretolamento del ceto medio, paura del futuro, delegittimazione sociale della scuola. Tanti temi sfidanti che obbligano la politica e i saperi a essere all’altezza. Nella città di Bologna vogliamo riportare la scuola al centro, nei territori e nei quartieri. Vogliamo favorire la relazione scuola e territorio, aprire le scuole in orari diversi, rifondare un’alleanza fra genitori e personale scolastico e educativo.

Vogliamo formare e formarci per lavorare sulla cooperazione e non sulla competizione, per pensare a una società multiculturale che trovi nella partecipazione alla vita municipale l’elemento di legame democratico e solidale. Per questo lavoriamo per riqualificare l’edilizia scolastica, che rappresenta uno snodo di convivenza dentro il tessuto urbano vissuto dai cittadini, lavoriamo per studiare nuove strade educative istituendo, ad esempio, con

il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, la prassi annuale delle Settimane Pedagogiche, che rappresentano la città che discute di educazione.

Mi piace ricordare l'introduzione nella scuola primaria bolognese del giornalino cartaceo «I Cinno news» come esempio di un lavoro che sa di antico ma che guarda al futuro. Portare un giornale cartaceo rivolto ai bambini e alle bambine segnala che la tecnologia deve essere utile e non un problema che ci allontana dalla fisicità e dalla relazione. Leggere insieme un giornale, dare consiglio su come migliorarlo, diventa un'occasione di lavoro pedagogico che ci ricorda don Milani, un'altra figura di cui a breve celebriamo la ricorrenza dei cento anni dalla nascita, insieme a quello di Bruno Ciari, che ha svolto un ruolo importantissimo nell'innovazione pedagogica e scolastica proprio nella nostra città. Grazie a Mario Lodi e alla sua eredità, che raccogliamo auspicando di esserne all'altezza.

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.

esprese 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 briconate. 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 riuscirvi 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).

Mario Lodi e Margherita Zoebeli

Un rapporto all'insegna dell'innovazione nella concretezza dell'agire educativo

di Tiziana Pironi

Introduzione

Le ragioni che mi hanno spinto a prendere in considerazione il rapporto instauratosi tra Mario Lodi e Margherita Zoebeli sono scaturite, di primo acchito, da due motivi che potremmo dire occasionali: entrambi vennero insigniti della laurea *ad honorem*, insieme a Paulo Freire, il 23 gennaio 1989, dall'Università di Bologna, in occasione del nono centenario dell'ateneo su proposta dell'allora Facoltà di Magistero¹, inoltre, a entrambi, lo scorso autunno, sono state dedicati convegni e altrettante iniziative, in occasione della ricorrenza della nascita²: di dieci anni più anziana di Mario Lodi, Margherita Zoebeli era nata a Zurigo il 7 giugno 1912, per poi diventare immediatamente nota nel panorama pedagogico italiano, avendo dato vita a Rimini, nel 1945, al Villaggio Italo-Svizzero, che si distinse subito come un vero e proprio laboratorio di pedagogia attiva e cooperativa. Come vedremo, Mario Lodi e Margherita Zoebeli entrarono tra loro in contatto grazie alla rete del Movimento di Cooperazione educativa, una rete di cui il Villaggio si fece promotore fin dai primi anni Cinquanta.

Ma, al di là di tutto, pur nonostante le diverse situazioni in cui si trovarono a operare, possiamo cogliere la cifra distintiva che li ha accomunati nella loro

1. La laurea *ad honorem* in pedagogia, conferita a Mario Lodi, insieme a Margherita Zoebeli e a Paulo Freire il 23 gennaio 1989, venne deliberata il 29 giugno dal Consiglio del corso di laurea in pedagogia e il 13 settembre 1988 dal Consiglio della Facoltà di Magistero (estratti dei due verbali in fasc. n. 54, consultati presso l'Archivio Storico dell'Università di Bologna, d'ora in poi ASUBO).

2. Per quanto riguarda Margherita Zoebeli, nelle due giornate del 18-19 novembre 2022, si è tenuto presso il campus di Rimini il convegno *Margherita Zoebeli a 110 anni dalla nascita. Una vita per la pedagogia attiva a servizio dell'infanzia*, di cui gli atti sono in corso di stampa.

attiva testimonianza, ovvero quella di un impegno scolastico e educativo in grado di tradurre istanze progettuali in realizzazioni concrete e operative. Del resto proprio questa fu la motivazione fondamentale alla base dell'attribuzione a entrambi della laurea *ad honorem*, in quell'ormai lontano 23 gennaio 1989³.

1. Il Villaggio Italo-Svizzero: centro propulsore della pedagogia attiva e cooperativa

La scelta di attribuire a Mario Lodi, Margherita Zoebeli e a Paulo Freire l'importante onorificenza accademica, appare condensata nelle parole di Andrea Canevaro, allora direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione, che vedeva innanzitutto «collegata al loro modo di essere educatori nella realtà quotidiana: ovvero di lavorare nella realtà, con le istituzioni, rischiando tutti i giorni di rimanere in trappola e tentando tutti i giorni di reinventare il mondo»⁴.

Come non ritrovarvi il significato sostanziale in quanto dichiarato dalla stessa Margherita Zoebeli, in una delle rare interviste da lei concesse: «Ho sempre pensato che idee, grosse parole come solidarietà, tolleranza, vanno studiate dal punto di vista operativo: cosa posso realizzare con i ragazzi di una scuola perché vivano queste parole»⁵.

In maniera per certi versi analoga, l'esperienza realizzata dal maestro di Vho di Piadena appare chiaramente espressa nella lettera da lui rivolta a Katia, sua ex alunna in procinto di diventare maestra: «Ciò che siamo si rivela subito il primo giorno quando di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro per asservire o per liberare»⁶.

Sui rapporti da lui intessuti con Margherita Zoebeli, troviamo un riferimento esplicito nella parte introduttiva della sua *lectio magistralis*, dal titolo *Il maestro della Costituzione*:

3. Questo è quanto si evince dalle motivazioni espresse rispettivamente da Eugenia Lodini per quanto riguarda l'attribuzione della laurea a Margherita Zoebeli e da Piero Bertolini per quella attribuita a Mario Lodi (fasc. n. 54 ASUBO). A proposito di quest'ultimo, mi preme anche ricordare che il 16 aprile 1971 egli partecipò alla lezione conclusiva del corso di pedagogia generale tenuto da Piero Bertolini presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna (*Verbale delle lezioni di Pedagogia generale* di Piero Bertolini, 16 aprile 1971, in AUSBo, *Annuario dell'Università degli Studi di Bologna, 1970-71*).

4. A. Canevaro, *Fra l'imprudenza e il coraggio*, «L'Educatore», fasc. 24, luglio 1989, pp. 5-6. In questo numero, la rivista dedica all'evento uno speciale dossier dal titolo *Le Lauree Honoris Causa alla scuola e agli educatori di tutti*, pubblicando pure integralmente le rispettive *lectio magistralis* tenute dai tre personaggi durante la cerimonia tenutasi presso l'aula absidale di Santa Lucia.

5. M. Zoebeli, *Dialogo radiofonico*, in Fondazione Margherita Zoebeli (ed.), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli e il CEIS. Documenti di un'utopia*, Rimini, Chiamami Città, 1998.

6. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970, p. 23.

al Magnifico Rettore e ai docenti di questa antica e gloriosa università, e agli amici presenti, il mio grazie per questo onore: un riconoscimento che va al di là della mia persona, ad altri maestri di scuola che dagli anni Cinquanta ad oggi hanno dedicato il loro impegno professionale e civile per adeguare la scuola ai principi della Costituzione. Il movimento di Cooperazione Educativa infatti per la prima volta nella storia della scuola italiana, riunì spontaneamente, in quei primi anni del dopoguerra, docenti di ogni ordine e grado che sentivano come dovere civile di partecipare alla ricostruzione morale della nostra società sconvolta da vent'anni di fascismo e cinque di guerra, dedicandosi alla riconversione della scuola pubblica da luogo di coercizione a luogo sociale di libertà, di ricerca, di produzione creativa. Fu quella la mia università, i cui docenti erano altri docenti della scuola pubblica, come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari, Anna Fantini ed altri che sarebbe lungo elencare. Da quei pionieri sorse il Movimento, che ispirandosi alle tecniche di Freinet, avrebbe negli anni successivi elaborato una pedagogia intesa a coniugare l'esperienza del bambino coi principi costituzionali da vivere a scuola ogni giorno [...]. Ma prima ancora, fin dal 1945, c'era stata Margherita Zoebeli, al Centro Italo-svizzero di Rimini, dove le prime esperienze di scuola attiva erano un punto riferimento prezioso per tutti. Sono così cominciati decenni di intenso impegno. Qui e altrove.⁷

Come è noto, il Villaggio italo-svizzero, fondato dall'educatrice svizzera, in una Rimini ridotta dalla guerra in un cumulo di macerie, si contraddistinse fin da subito come un laboratorio pedagogico all'avanguardia, divenendo in breve tempo il punto di irradiazione della pedagogia attiva e cooperativa in Italia, come ricordava Gastone Tassinari: «un punto d'incontro in cui si sono spesso trovati insieme teorici, studiosi, ricercatori nel campo della pedagogia e dell'educazione e dell'educazione e insegnanti che in gruppo hanno lavorato»⁸.

Quale principale *trait d'union* delle esperienze italiane ed europee più all'avanguardia, Margherita Zoebeli fu infatti definita da Raffaele Laporta «uno dei fuochi della pedagogia italiana»⁹. Appena giunta a Rimini, ella

7. M. Lodi, *Il maestro della Costituzione*, «L'Educatore», cit., p. 19.

8. G. Tassinari, *Dialogo radiofonico* in Fondazione Margherita Zoebeli (ed.), *Paesaggio con figura*, cit., p. 38. Sulla figura e l'attività di Margherita Zoebeli, si rimanda in particolare a 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; T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, pp. 151-181.

9. R. Laporta, *Presente finché duri amore*, in Fondazione Margherita (ed.), *Paesaggio con figura*, cit., p. 10.

instaurò un filo diretto con Scuola-Città Pestalozzi, fondata nel 1945 da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria, nel quartiere di Santa Croce a Firenze: centro sperimentale anch'essa di quel rinnovamento scolastico che nel secondo dopoguerra fece capo all'ateneo fiorentino, insieme alla casa editrice Nuova Italia e alla rivista «Scuola e Città»¹⁰.

Dall'incontro tra Margherita Zoebeli, Ernesto Codignola e diversi direttori internazionali di comunità all'avanguardia nacque la *Fédération Internationale des Communautés d'enfants* (FICE), con l'obiettivo di valorizzare e diffondere tra gli insegnanti i principi innovativi delle comunità scolastiche sorte nell'emergenza drammatica postbellica. La FICE venne fondata a Trogen, presso il Villaggio Pestalozzi, e si caratterizzò nel promuovere la cooperazione internazionale tra i docenti, educando al tempo stesso i bambini di vari Paesi allo scambio delle loro esperienze. Lo stesso Codignola scriveva che le tante scuole-comunità, sorte in quel periodo con l'intento di porre rimedio ai danni psichici della guerra, trasformando radicalmente l'educazione tradizionale «non avrebbero potuto reggere a lungo, se non avessero potuto contare sull'appoggio di un organismo internazionale, che si fosse assunto il compito di metterne in valore e di difenderne i principi animatori, e di appoggiarli materialmente e moralmente. La Federazione è sorta appunto per assolvere a tale compito essenziale»¹¹.

In convergenza con tale iniziativa, nel 1945, vennero promossi incontri internazionali finalizzati allo studio dei problemi dell'infanzia vittima della guerra, che si caratterizzavano per il lavoro di *équipe* tra psichiatri, sociologi, pedagogisti, giuristi. Nel 1947 e 1948, le SEPEG (*Semaine Internationales d'études pour l'enfance victime de la guerre*) ebbero come sede d'incontro il Villaggio Italo-Svizzero: qui si riunirono, per due settimane, ottanta tra i più noti pedagogisti (tra cui Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi), psicologi, medici, sociologi provenienti dall'Italia, dalla Svizzera, dalla Francia e dagli Stati Uniti¹². All'incontro, svoltosi dal 4 al 14 maggio 1947, prese parte anche Carleton Washburne, membro della commissione alleata, il quale si trovava in quel momento in Italia¹³.

10. Si veda in particolare E. Codignola, A.M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, terza edizione riveduta da R. Laporta, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

11. E. Codignola, *Appunti in occasione della seconda riunione della FICE*, Parigi, 22-23 giugno 1949, riportato in G. Pagliuzzi, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, «Scuola e Città», 18, 1967, p. 300.

12. E. Codignola, *Le Sepeg*, «Scuola e Città», 7, 1950, pp. 248-254.

13. Notizia riportata in *Centro educativo italo-svizzero, alcune fra le date più significative del CEIS*, consultato presso Biblioteca Gambalunga di Rimini, Fondazione Margherita Zoebeli (d'ora in poi BGR, FMZ), Misc. C, 1112, pp. 1-2).

Il secondo incontro, che si tenne dal 3 al 13 maggio 1948, venne aperto da Ernesto Codignola che presentò l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi da lui diretta¹⁴. A quelle intense giornate di studio e di confronto sui temi del disagio e della devianza minorile parteciparono educatori, assistenti sociali, direttori di comunità, tra cui non mancarono i molti insegnanti. La presenza presso il Villaggio riminese di numerosi bambini affetti da problematiche psichiche fu alla base della decisione di istituire, nel 1947, la scuola elementare in continuità con la scuola dell'infanzia, quest'ultima sorta l'anno prima. A causa della difficoltà a inserirli nella scuola statale – ricordava Margherita Zoebeli – «abbiamo pensato di organizzare la nostra scuola elementare in modo da sviluppare una metodologia diversa: individualizzare l'apprendimento, introdurre un secondo insegnante nella classe, collaborare con lo psicologo e il medico»¹⁵.

Sempre in quell'intervista, ella affermava che la prima questione da affrontare era stata quella di mettersi alla ricerca di insegnanti capaci di mettere in discussione l'insegnamento frontale, nozionistico e trasmissivo. Fin dalla nascita del Villaggio era stato importante che i bambini, a cui la guerra aveva tolto tutto, acquisissero un buon livello di sicurezza dal punto di vista emotivo e relazionale. Si erano sperimentate tecniche per diminuirne l'aggressività, suscitando in loro interessi positivi che emergevano più spesso sul piano manuale ed espressivo che su quello intellettuale. Si era perciò reso necessario permettere molteplici esperienze ai soggetti in difficoltà, nella convinzione che ogni attività di tipo espressivo e pratico presentasse comunque il suo lato cognitivo¹⁶. Un punto di riferimento fondamentale per la prospettiva impressa dalla Zoebeli all'organizzazione comunitaria del Villaggio fu del resto lo psicanalista viennese Alfred Adler il quale aveva posto la questione non *del cosa*, bensì del *come* creare una comunità in cui ogni bambino, nessuno escluso, potesse sviluppare al massimo le propri potenziali risorse creative, disposto a cooperare con gli altri¹⁷. Il concetto adleriano del sé creativo trovava così esplicitazione nel progetto educativo del CEIS, in cui si cercava di far interagire socialità e individualità insieme, ponendo al centro un bambino che sviluppasse al meglio la sua personalità

14. G. Pagliuzzi, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, cit., p. 296.

15. M. Zoebeli, *Dialogo radiofonico*, cit., p. 42.

16. Ead, *Le possibilità creative del bambino*, in M. Amadori, M. Castiglioni, F. Montanari (edd.), *Il Centro Educativo Italo-Svizzero nei disegni dei bambini. 25 anni al CEIS in una rassegna di calendari*, Rimini, Chiamami Città, 1993, p. 22.

17. A. Adler, *Prassi e teoria della psicologia individuale*, Roma, Astrolabio, 1947.

nell'auto-progettarsi insieme agli altri membri della comunità. Da qui la serie delle molteplici e diversificate attività proposte, onde permettere frequenti esperienze di successo e di apprezzamento sociale soprattutto nei soggetti più svantaggiati, che in questo modo avrebbero rinforzato e costruito la propria autostima¹⁸.

Se *comunità* avesse significato innanzitutto diritto di esprimersi, di valorizzare la propria personalità, sarebbe stato nella pratica quotidiana che si cercava di superare l'antinomia tra il momento individuale e quello sociale, tra l'emotivo e il cognitivo, antinomia rappresentata, non solo in chiave metaforica, dalla quadratura del cerchio: «nello stare in cerchio è racchiusa un'idea pedagogica di grandissima importanza [...]. Costruire un contesto rassicurante, capace di contenere l'aggressività di alcuni e di liberare la timidezza di altri, per indirizzare le diverse energie verso uno scopo comune»¹⁹.

Proprio partendo da tali problematiche, all'interno del Villaggio Italo-Svizzero si cercò di favorire un clima che incoraggiasse rapporti di tipo comunitario, con la sperimentazione di un'ampia gamma di "tecniche" didattiche, per dirla con Freinet, che non si sono mai cristallizzate in un'unica metodologia. Per fare un esempio, l'utilizzo del metodo globale non è mai stato considerato dalla Zoebeli in modo assoluto e dogmatico:

quando parliamo di globalismo del bambino, noi intendiamo appunto riferirci a quel particolare modo di vedere e di sentire, di percepire e di pensare, di conoscere e di fare, di apprendere e di adattarsi alla realtà, a quel configurarsi della sua attività che coinvolge vari punti di vista e ci fa dire che nel piccolo prevale una visione d'insieme, ma che non ci impedisce al tempo stesso di considerare le possibilità analitiche del bambino, alle quali si può attingere a ragione di volta in volta. Un "centro di attività" sfrutta educativamente i bisogni di base del fanciullo nei vari aspetti, compresi quindi quelli ludici, ma non soltanto quelli. Un'attività diventa così un intreccio di attività, un interesse emerso con una valida motivazione diventa un punto educativo di raccordo per tante attività complementari simultanee o successive, un contesto di attività le quali soddisfano le varie esigenze di fondo del bambino e aiutano le sue coordinazioni

18. Sul rapporto di Margherita Zoebeli con la psicologia adleriana mi permetto di rimandare a T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile*, cit., pp. 164-166.

19. L. Biondelli, R. Calieri *et alii*, *A scuola nel Villaggio. Parole chiave ed esperienze del Ceis di Rimini*, Trento, Erickson, 2008, p. 59.

senso-motorie, i suoi adattamenti, gli apprendimenti, le conoscenze, lo sviluppo emotivo e sociale, in una parola la costruzione armonica della sua personalità.²⁰

Di conseguenza, per Margherita Zoebeli era fondamentale «come l'insegnante potesse facilitare, da parte dei bambini, la libera scelta delle attività; come organizzare un ambiente in cui i bambini po[tessero] svolgere 10/12 attività diverse contemporaneamente»²¹.

Si era perciò reso indispensabile introdurre un aggiornamento professionale che sperimentasse metodo attivi, rivolti anche agli insegnanti esterni. Nel 1948, vennero perciò avviati i corsi di aggiornamento per insegnanti di scuola d'infanzia, a cui parteciparono docenti di ogni parte d'Italia, corsi che poi si susseguirono a cadenza annuale²². Furono quindi sperimentate tecniche di formazione sul campo, tramite la creazione di gruppi di lavoro che mettevano in pratica uno spirito di cooperazione che trovava poi esito nell'organizzazione didattica.

Con l'avvio della prima classe elementare, nel 1947, si introdussero gruppi di lavoro cooperativo tra le insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare; in concomitanza, si sperimentarono gruppi di lavoro a classi aperte, onde favorire il rapporto stimolante tra diversi livelli di età.

Una grande novità, se si pensa al momento in cui venne attivato, è rappresentata dall'introduzione del tempo pieno sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria²³. Si instaurò così un clima autoriflessivo e di discussione di gruppo in merito alle esperienze condotte in classe. Come ricordava Lidia Biagini, che dall'ottobre del 1948 fu insegnante presso il CEIS «dovevo trovare io, dentro di me, la soluzione al problema»²⁴. Questa sperimentazione quotidiana si accompagnava alla frequenza di stage nei più importanti centri dell'attivismo europeo: il personale educativo del Centro, durante i mesi estivi, veniva perciò invitato a frequentare corsi in Svizzera e in Francia per apprendere la pedagogia attiva²⁵.

20. M. Zoebeli, I. Pescioli, *La scuola materna del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini*, «Scuola e Città», 2, 1965, p. 177. Sulla diffusione del metodo globale in Italia, rimando a T. Pironi, *La ricezione di Ovide Decroly nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra*, in J.M. Hernández Díaz (ed.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2019, pp. 107-119.

21. *Ibid.*, p. 183.

22. *Centro educativo italo-svizzero, alcune fra le date più significative del CEIS*, consultato presso Biblioteca Gambalunga di Rimini (BGR, FMZ, Misc. C, 1112, p. 1).

23. G. Sapucci, V. Urbinati, *Il CEIS di Rimini*, «Cooperazione Educativa», I, 1996.

24. L. Biagini, *Dialogo radiofonico*, cit., p. 31.

25. *Attività svolte dal Centro Educativo Italo-Svizzero dalla nascita a oggi* (BGR, FMZ, Misc. C.1109).

Al tempo stesso, si individuò nel Villaggio riminese la sede più adatta per accogliere le iniziative pedagogico-didattiche del movimento dell'educazione attiva e cooperativa²⁶.

Il valore della comunità intesa come strumento educativo e di aggiornamento di insegnanti e educatori alimentava la sua forza vitale inserimento in vasto movimento di esperienze, di idee, di iniziative nazionali e internazionali.

2. Il contributo del Villaggio Italo-Svizzero alla diffusione del MCE in Italia

Nell'autunno del 1950, Ernesto Codignola invitò Celestin Freinet presso Scuola-Città Pestalozzi a tenere un incontro con gli insegnanti in modo da presentare la sua esperienza didattica. La sua relazione venne immediatamente pubblicata in due puntate sulla rivista «Scuola e Città», rivista fondata sempre nel 1950 dallo stesso Codignola²⁷. L'anno successivo, sempre a Firenze, si costituiva il primo nucleo toscano del movimento freinetiano in Italia che dopo pochi mesi portò alla nascita, a Fano, della Cooperativa della Tipografia a Scuola, grazie all'iniziativa, in particolare, di Giuseppe Tamagnini, Rino Giovannetti, Anna Fantini, Aldo Pettini²⁸.

Come ricordava Rizzi, «Tamagnini in precedenza aveva accompagnato più volte a Rimini le sue allieve dell'Istituto magistrale a visitare l'esperienza educativa del Villaggio Italo-Svizzero [...], un originale ma isolato esempio di scuola diversa, e aveva stabilito con la sua direttrice Margherita Zoebeli un rapporto di fattiva amicizia»²⁹.

Il 2 giugno 1951, presso il CEIS venne promosso un incontro con l'obiettivo di fondare in Italia un'associazione di insegnanti che si ispirasse alle tecniche di Freinet. L'invito fu rivolto a quanti nel frattempo si erano mostrati interessati a tale progetto. In quell'occasione – sempre sulla base della testimonianza di Rizzi – erano presenti Ernesto Codignola e Francesco De

26. I. Pescioli, *La formazione dell'insegnante della scuola di base: il contributo del movimento dell'educazione attiva*, in B. Suchodolski, F. De Bartolomeis et alii (edd.), *La scuola attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984, pp. 87-102.

27. C. Freinet, *Le mie tecniche*, «Scuola e Città», I, marzo 1950, pp. 21-25; Id., *La stampa periodica per l'infanzia* «Scuola e Città», novembre, 1950, pp. 29-54.

28. Organo iniziale di diffusione della CTS, poi MCE, fu un bollettino ciclostilato, poi, dal 1953, la vera e propria rivista «Cooperazione Educativa».

29. R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Per una storia dell'MCE*, Parma, Junior, 2021, pp. 33-34.

Bartolomeis, oltre a Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Anna Fantini, Margherita Zoebeli, nonché alcuni insegnanti del CEIS. Aldo Pettini così ricordava quella memorabile giornata: «eravamo in dieci quel giorno a Rimini, ma potei vedere la pressa Freinet, e tanto bastò per decidere la formazione della nostra Cooperativa della tipografia a scuola»³⁰.

A quella prima riunione ne seguì una successiva, il 29 giugno, organizzata da Aldo Pettini a Firenze, presso Scuola-Città Pestalozzi, alla quale parteciparono numerosi insegnanti della scuola elementare e media, nonché alcuni direttori didattici³¹. Un incontro successivo a Fano, il 4 novembre dello stesso anno, sancì la fondazione ufficiale della CTS, con l'adesione, oltre al consolidato gruppo fiorentino e riminese, anche di coloro che a Roma avevano dato vita a Scuola Viva, altra esperienza innovativa di punta nel panorama italiano di quegli anni³².

L'anno dopo, nel 1952, presso il Villaggio Italo-svizzero si tenne, alla presenza dello stesso Freinet, il primo convegno nazionale della CTS che diede ulteriori sviluppi a un sodalizio di sperimentazione e di elaborazione in favore del rinnovamento didattico. Del resto, Margherita Zoebeli aveva instaurato un precedente rapporto con il maestro francese, fin dalla guerra di Spagna, quando nel 1938, con un viaggio attraverso i Pirenei, aveva portato in salvo un centinaio di bambini, che vennero ospitati a Vence nella sua scuola.

Quel convegno del 1952 ospitò presso i locali del CEIS una mostra di materiali didattici, predisposta dalla stessa Zoebeli, insieme ad Anna Fantini e ad Aldo Pettini, a testimonianza delle esperienze didattiche realizzate fino a quel momento³³. Il Centro riminese si distinse perciò in quegli anni, in particolar modo per la sua struttura architettonica e per l'organizzazione degli spazi e degli ambienti, come il luogo più idoneo e in grado di accogliere i numerosi seminari e stages residenziali, realizzati soprattutto durante le vacanze estive a cui presero parte tutti coloro che erano interessati a condividere un nuovo modo di fare scuola³⁴. L'esigenza di socializzare e di condividere la progettazione di nuove esperienze in un'ottica comunitaria, spinse Margherita Zoebeli all'organizzazione annuale degli stages CEMEA. Nel 1954, presso il CEIS, ebbero infatti inizio i primi corsi dei Centres d'en-

30. A. Pettini, *Breve autobiografia pedagogica* in M. Aureli, Aldo Pettini, *Non solo un ricordo* in «Informazioni MCE», 5, 1995, p. 9. Sulla figura di Aldo Pettini, si rimanda a M.R. Di Santo, *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Milano, Prometheus, 2015.

31. R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare*, cit., p. 35.

32. *Ibid.*, p. 36.

33. *Ibid.*, p. 48.

34. I. Pescioli, *La mostra del CEIS di Rimini*, «Scuola e Città», 9, 1958, pp. 13-15.

training aux méthodes d'éducation active, dedicati principalmente alla formazione degli educatori delle colonie di vacanza e delle organizzazioni del tempo libero. Essi erano stati introdotti in Toscana nel 1950, grazie a Margherita Fasolo che aveva promosso la riunione costitutiva dei CEMEA nella sede della Scuola-Città Pestalozzi. L'allieva di Codignola, di ritorno dalla Francia, dove l'associazione era nata e si era diffusa, indicava infatti proprio negli «stage residenziali» una nuova modalità formativa del personale scolastico ed extrascolastico³⁵.

Tramite tali corsi residenziali, della durata di 8-10 giorni, gli insegnanti acquisivano tecniche e metodologie attive; dalla realizzazione di varie forme di attività espressive e costruttive, svolte in piccoli gruppi, scaturivano riflessioni sulla base di un'esperienza vissuta su un piano personale e condiviso.

3. L'incontro di Mario Lodi col Movimento di Cooperazione Educativa

Mario Lodi, che in quel momento insegnava a San Giovanni in Croce, in provincia di Cremona, entrò a far parte della CTS in occasione del Congresso, tenutosi a San Marino, dal 1 al 4 novembre del 1955, durante il quale si discusse e venne approvata la trasformazione della CTS nel MCE, proprio per sancire la centralità del termine “cooperazione”³⁶: una svolta che venne ufficializzata, l'anno successivo, a Fano (1-3 novembre 1957). Egli era giunto piuttosto scettico a quel congresso, nutrendo molti dubbi «sulle possibilità di realizzazione di una nuova esperienza viste le condizioni della scuola italiana ma quelle giornate dissiparono i suoi dubbi, tanto da decidere di introdurre subito la tipografia nella sua scuola, documentando poi in seguito il suo lavoro con gli alunni»³⁷. A proposito di quelle giornate – durante le quali egli entrò in contatto con i principali esponenti del Movimento, tra cui Ciari, Pettini, Tamagnini, Laporta – avrebbe poi scritto:

a San Marino mi si è aperto un mondo. La poesia, l'arte, i disegni che ho visto mi sono sembrati la dimostrazione della libertà di espressione di cui

35. M. Fasolo, *L'attività dei “Centre d'entraînement”*, «Scuola e Città», 5-6, 1951, pp. 122-126.

36. R. Rizzi, *La cooperazione educativa*, cit., p. 71. Sulla nascita dell'MCE al Congresso di Fano nel novembre del 1957, si veda anche il recente volume di M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la “Biblioteca di Lavoro”. Una proposta didattica alternativa ancora attuale*, Parma, Edizioni Junior, 2022, p. 32.

37. R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare*, cit. p. 66.

parla l'articolo 21 [della costituzione della Repubblica]. Da lì nacque l'idea che se noi facciamo la scuola che abbiamo in mente lo dobbiamo comunicare, c'è il dovere morale di dire quello che facciamo, di aprirsi agli altri, di mettere in comune, di condividere. Questo è alla base di tutto il lavoro di documentazione che si faceva, dai giornalini alle lettere tra noi insegnanti, agli incontri ai convegni [...]. Era tutto un riflettere sulle esperienze.³⁸

Mario Lodi divenne subito una figura nevralgica del Movimento³⁹, tanto che l'anno dopo, nel 1956, Gianni Rodari avrebbe affermato che «la sua classe è una piccola comunità che si dà autonomamente le sue leggi; che giorno per giorno, anno per anno, costruisce una sua scala di valori, in cui i valori nuovi (la lealtà, l'amicizia l'impegno comune) sostituiranno quelli formali della tradizione (la disciplina esteriore, il voto, la pagella), ecc.»⁴⁰.

L'esigenza di dar vita a una scuola-comunità la ritroviamo quindi in tutta l'attività realizzata da Mario Lodi nel rendere possibile l'autoespressione di ciascuno, evidenziando in modo radicale quelli che sono i limiti di una didattica fondata sulla competizione, come quando scrive «dove c'è la prova oggettiva dell'esame uguale per tutti e non si tiene conto del punto di partenza di ognuno»⁴¹.

In *C'è speranza se questo accade a Vho*, Lodi documentava l'avvenuto incontro con il Movimento di Cooperazione Educativa, assegnando a esso un'importanza nevralgica per la sua «crescita come maestro, le scoperte di ogni giorno e la ricerca di contatti con altri insegnanti»⁴², nella consapevolezza che «se noi facciamo la scuola che abbiamo in mente lo dobbiamo comunicare, c'è il dovere morale di dire quello che facciamo, di aprirsi agli altri, di condividere. Questo è alla base di tutto il lavoro di documentazione che si faceva, dai giornalini, alle lettere tra noi insegnanti, agli incontri, ai convegni. Era tutto un rifletter sulle esperienze»⁴³.

Il principio comunitario lo ritroviamo pure racchiuso nell'esperienza dei giornalini «Insieme», raccolti nel volume uscito per Einaudi nel 1974, quale esito di un percorso in cui le tecniche espressive e comunicative sono state inserite alla luce, come egli scrive nell'introduzione al volume «di una teoria che propone il vivere, il creare insieme, la costruzione faticosa della

38. Intervista a Mario Lodi in C.I. Salvati (ed.), *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2011, pp. 16-17.

39. R. Rizzi, *La cooperazione educativa*, cit. p. 67.

40. G. Rodari, *La letteratura per l'infanzia oggi*, «La voce della libreria», 18 dicembre 1956, p. 18.

41. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 19.

42. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade a Vho*, Torino, Einaudi, 1963, pp. 19-20.

43. *Ibid.*, pp. 16-17.

comunità scolastica sulla base di rapporti non autoritari, come condizioni essenziali per la formazione di individualità originali creative, critiche e quindi libere in un contesto sociale»⁴⁴.

Conclusioni

Come abbiamo visto, il rapporto che si instaurò tra Margherita Zoebeli e Mario Lodi avvenne tramite la mediazione del Movimento di Cooperazione educativa, così come un esplicito punto di riferimento del loro impegno per una scuola antiautoritaria e democratica è rappresentato dall'opera e dal lavoro messi in campo da Célestin Freinet.

Dobbiamo senza alcun dubbio riconoscere che per entrambi, al di là dei diversi contesti in cui agirono, la sperimentazione non si è mai cristallizzata nell'unicità di un metodo o di un modello: li accomunava infatti la messa in pratica di una pedagogia antiautoritaria aliena da ortodossie e dogmatismi di ogni specie.

L'intento di poter realizzare un esperimento educativo, fondato sull'autogoverno e sulla partecipazione, era stato alla base della disposizione planimetrica e architettonica del Villaggio Italo-Svizzero, in antitesi all'irreggimentazione delle precedenti istituzioni educative, proprio al fine di «mettere in valore e sperimentare tutte le possibilità di un'educazione democratica»⁴⁵. Il Villaggio Italo-Svizzero si configurava quindi con volto molto diverso dalle tante scuole esistenti, somiglianti – come Mario Lodi scriveva a Katia – alle «celle di una vecchia prigione»⁴⁶.

Anche per Mario Lodi era stato fondamentale la trasformazione radicale dell'aula, sulla base della quale l'ambiente scolastico divenne creazione e ricerca continua, all'insegna della libertà espressiva e della creatività dei bambini (dalla musica alla pittura al limografo alla tipografia).

E, per finire, va anche detto che Margherita Zoebeli non ci ha lasciato alcun manuale di didattica, preferendo salvaguardare il carattere mai definitivo del suo lavoro, che si è misurato con continue emergenze, tramite una incessante rielaborazione progettuale e una prassi didattica intesa sempre come sperimentale. Dal canto suo, Mario Lodi ha documentato con grande efficacia nei suoi volumi quanto ha saputo realizzare nel quotidiano coi suoi

44. M. Lodi, *Introduzione* a Id., *Insieme. Giornate di una quinta elementare*, Torino, Einaudi, 1974, p. V.

45. F. Schwarz, *Il soccorso operaio svizzero per i bambini riminesi*, «Città nuova. Settimanale indipendente di ricostruzione», I, p. 7.

46. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit. p. 16.



Figura 1. Primo congresso della CTS, del 29-30 giugno 1952, tenutosi presso il Villaggio Italo-Svizzero di Rimini. Fonte: © Archivio fotografico del Centro Educativo Italo-Svizzero (Biblioteca civica Gambalunga, Rimini).

alunni. Come leggiamo nella Motivazione espressa dal Consiglio di facoltà per la proposta di attribuirgli la laurea *ad honorem*:

nella scuola e nelle altre opportunità educative e formative, Mario Lodi ha sempre cercato di trovare un varco che andasse al di là del contingente e nello stesso tempo facesse leva sulla realtà particolare. Mario Lodi ha esercitato ed esercita un lavoro paziente di ricerca e apertura, di superamento del limite.⁴⁷

47. Motivazione del Consiglio di facoltà alla laurea *ad honorem* a Mario Lodi, riportata in «L'educatore», cit., p. 18.

C'è speranza se questo accade...

L'attualità delle metodologie attive di Mario Lodi

di Lucia Balduzzi

1. Houston, abbiamo un problema!

La scrittura di questo contributo ha rappresentato per me una vera sfida perché mi ha portato a rileggere testi che possiamo considerare veri e propri “classici” dell'educazione, dunque a concedermi lo spazio e il tempo (merce rarissima di questi tempi) per riflettere, cercando però di non rimanere sul piano della celebrazione, della memoria quanto piuttosto di fare dialogare quei testi con i contesti e i problemi della scuola oggi. Confrontarsi con gli scritti di Mario Lodi obbliga, in un certo senso, a chiedersi quanto il suo pensiero, e quello di altri con lui (penso a don Milani, Bruno Ciari, Franco Lorenzoni solo per richiamare alcuni fra i nomi più noti) abbia contribuito a cambiare la scuola e ancora oggi possa rappresentare un fruttuoso riferimento per studiosi e insegnanti. Occorre, a mio avviso, porsi una domanda – non credo retorica – per procedere nell'analisi della proposta didattica di Mario Lodi e l'interrogativo è il seguente: ha davvero senso oggi, ricorrere alla letteratura di testi scritti 50, 60 anni fa, testi in cui si fa riferimento a un contesto sociale, economico, politico e culturale così ormai distante dalla realtà di oggi? Un mondo che ancora non conosceva le tematiche (e le sfide) che adesso la scuola fronteggia? Un mondo senza Internet, i social media, la globalizzazione, il riscaldamento globale, solo per fare alcuni esempi.

La domanda, come dicevo, non è posta in modo retorico se partiamo dall'analisi di alcuni dati aggiornati che riguardano l'abbandono e il benessere scolastico.

I dati sono i seguenti: il 12,7% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ab-

bandona precocemente la scuola, fermandosi alla licenza media¹; il MIUR ci dice che lo 0,56% degli studenti abbandona la scuola superiore di primo grado e un altro 0,37% abbandona al passaggio fra I e II grado. Se li sommiamo arriviamo quindi quasi all'1% di studenti ancora in obbligo che il sistema scolastico perde per strada². La percentuale non fa lo stesso effetto comunicativo quando il riferimento è ai valori assoluti: quell'1% corrisponde a circa 15.000 ragazzi e ragazze. Nella secondaria, il tasso di dispersione registrato è più basso nei licei (1,6%), seguiti dagli istituti tecnici (3,8%) e da quelli professionali (7,2%) per concludersi con le percentuali più alte (circa l'8%) per i corsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale.

Se alla dispersione esplicita sommiamo anche i dati relativi alla dispersione implicita, rappresentata dagli studenti che a scuola ci vanno ma con una frequenza irregolare che non permette loro il raggiungimento di livelli sufficienti di apprendimento, arriviamo a un tasso di dispersione che supera il 20%.

Senza entrare nello specifico analizzando anche i dati Invalsi relativi alle competenze acquisite dagli studenti e dalle studentesse (dati peraltro che fanno scaturire molteplici interpretazioni e che suscitano non poche perplessità anche a chi scrive), al sintetico richiamo al fenomeno sempre importante della dispersione scolastica in Italia, tutt'altro che risolto, serve solo aggiungere un ulteriore tassello offerto dalle analisi richiamate: tutte le rilevazioni mettono in luce che i fattori che incidono in modo più significativo rispetto alla dispersione scolastica sono quelli legati alle condizioni socio-economiche degli studenti e che gli alunni più deboli economicamente e culturalmente tendono a raggrupparsi in alcune scuole, creando una sorta di "ghetto educativo" nel quale gli insegnanti faticano a incidere nonostante il loro impegno didattico e progettuale.

Ora, vi chiedo di compiere uno sforzo immaginativo, di cercare di visualizzare la classe in cui sono seduti questi ragazzi e queste ragazze, di soffermarvi sul modo in cui sono fermi ciascuno sulla propria sedia dietro il proprio banco, sugli sguardi che indirizzano al docente. Scrive Mario Lodi, raccontando il suo ingresso nella scuola di Santa Croce:

1. Eurostat (2023). La sezione del sito Eurostat presenta una pagina specifica dedicata all'abbandono scolastico, costantemente aggiornata. In questa sede, inoltre, è possibile reperire oltre ad alcuni dati commentati altri dati grezzi e metadati relativi alla dispersione scolastici in Italia e in Europa. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230523-2> (ultimo accesso: 04.05.2023).

2. MIUR (2019). La sezione del sito MIM presenta una pagina specifica dedicata all'abbandono scolastico, aggiornata al 2019. In questa sede è possibile reperire alcuni dati commentati e altri grezzi relativi alla dispersione scolastica in Italia. <https://www.miur.gov.it/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-online-l-approfondimento-statistico> (ultimo accesso: 04.05.2023).

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 [...] In compenso tengono in classe una disciplina passiva che mi sgomenta: fermi come statue, coi cervelli inerti, spesso non restituiscono nemmeno il sorriso.³

E, poche righe più avanti:

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 un sacrificio; il loro comportamento passivo lo dimostra.

Il passaggio si conclude con queste parole:

il paternalismo, nella società degli adulti come nella scuola, non è che una forma insidiosa dell'autoritarismo che concede finta libertà. Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società con il 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 assolve al suo compito perché è staccata dalla vita.

Ma come cambiare le cose? con quali mezzi?⁴

Nel leggere questo passaggio, l'ho trovato di estrema e drammatica attualità, a parte forse quel richiamo di Lodi alla «sottomissione dello scolaro», oggi più difficilmente riscontrabile, anche alla luce del minor riconoscimento sociale attribuito alla scuola. Un ulteriore fattore rende ancora più critica la situazione già descritta da Lodi: quello del calo demografico. Gli anni Sessanta, infatti, si caratterizzano per una forte crescita demografica, non per nulla si utilizza in quel periodo la locuzione “baby boom” riferendosi all'importante numero di nascite registrato. Il numero di figli medi per donna è di 2,7, mentre oggi tale tasso si attesta al 1,2. Alla luce del calo demografico, lo spreco delle intelligenze delle giovani generazioni sia sul

3. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 5 (la prima edizione è del 1963, *Avanti!*, Milano).

4. *Ibid.*, pp. 5-6.

piano culturale sia su quello economico e la dispersione scolastica – anche dunque in una prospettiva neo-liberista, che chi mi conosce sa bene quanto non mi appartenga – rappresentano un lusso che la nostra società non si può più permettere, così come è assolutamente anacronistico il richiamo al ritorno della scuola a una maggiore selettività e l'inasprimento della retorica della meritocrazia che sappiamo bene premiare prevalentemente il merito di essere nati nella famiglia “giusta”, dalla parte “giusta del mondo”.

Mario Lodi non affronta come tema chiave dei suoi testi, se non in alcuni passaggi, quello della scuola come strumento di selezione sociale – come fanno invece don Milani e la sua scuola in modo diretto in *Lettera a una professoressa*⁵ – così come non si concentra su quello della valutazione quale strumento di selezione scolastica, ma ogni suo scritto è orientato alla costruzione di una scuola in cui ogni bambino e ogni bambina possa trovare il suo spazio di parola e di vita. Una scuola inclusiva, diremmo oggi, l'unica capace di contrastare l'abbandono tramite strumenti pedagogici e didattici pensati e attuati tenendo conto degli allievi.

La domanda chiave di Lodi rimane sempre: «Ma come cambiare le cose? con quali mezzi?».

Questo è il primo richiamo all'attualità del suo pensiero, la stessa domanda che dobbiamo porci anche noi. Gli strumenti pedagogici e istituzionali, così come le evidenze di ricerca, sono oggi molto più ricchi e maturi di un tempo ed è attraverso queste lenti che possiamo cominciare il lavoro di attualizzazione del pensiero del maestro Lodi, impegnarci a elaborare una risposta che, *in primis*, non può che trovare casa nei nidi, nelle scuole dell'infanzia e nella scuola primaria perché è in questi gradi scolastici che si giocano le battaglie più importanti sul versante sia istruttivo sia educativo in chiave inclusiva e in termini sociali; anche se tali risposte che non possono rimanere rinchiusi nelle sole scuole dei più piccoli⁶.

2. Le proposte pedagogiche e didattiche di Mario Lodi

La collaborazione di Mario Lodi con il Movimento di Cooperazione Educativa e la scelta di introdurre, in una scuola ancora incentrata sulla figura del

5. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

6. Si vedano i documenti del Consiglio d'Europa in materia di contrasto alla dispersione scolastica e in particolare le *Conclusioni del Consiglio sulla riduzione dell'abbandono scolastico e sulla promozione del successo scolastico*, 2015/C 417/05, consultabile in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)) (ultimo accesso: 04.05.2023).

maestro come autorità detentrica del sapere, metodologie di stampo attivo sono gli assi centrali della sua proposta didattica e pedagogica. L'analisi dei testi e, più complessivamente, del lavoro di Mario Lodi si presta, a mio avviso, a due piani di analisi differenti, per quanto strettamente connessi: uno di natura più pedagogica, di riflessione sulla pratica educativa e a fondamento della stessa e un altro di natura didattica, che riguarda i metodi e le tecniche introdotte e raffinate nelle classi.

Mi interessa, in questa sede, concentrarmi sulla connessione di questi due piani a partire da quello che è a mio avviso il punto centrale della pedagogia di Lodi: la centralità dell'allievo e degli allievi nella sua visione pedagogica, per evidenziare come questa assunzione valoriale non possa che incidere in modo determinante sulle scelte didattiche dell'agire a scuola.

2.1. La centralità dell'allievo

Il primo passo, a monte di ogni scelta di metodo o strategia, sta nello spostamento copernicano dalla centralità nella progettazione scolastica dall'asse maestro-sapere a quello allievo-ambiente sociale.

Diversi passaggi dei testi di Lodi evidenziano la necessità di scoprire e riscoprire l'allievo non come categoria astratta ma come soggetto incarnato nel qui e ora. In un'epoca come quella in cui viviamo, nella quale "la centralità del bambino/allievo" è titolo di quasi tutti i documenti ufficiali e richiamata in quasi ogni PTOF o documentazione, potrà sembrare un passaggio banale. A mio avviso, non lo è affatto perché credo che, già dalla scuola primaria e via via crescendo nei gradi scolastici, il bambino e l'allievo siano di nuovo scomparsi dietro categorizzazioni e individualismi che li rendono forse poco più visti e ascoltati dei loro compagni che abitavano le scuole tra il 1950 e il 1960. Quanto tempo destiamo nelle nostre scuole primarie e secondarie alle pratiche dell'osservazione e della documentazione? Quanto è aperta la porta delle nostre classi all'entrata dell'imprevisto e dell'inaspettato e quanto disponibili siamo a mettere davvero "fra parentesi" le nostre rigorose programmazioni didattiche? Non è sufficiente affermare la centralità degli allievi, la valorizzazione dei loro interessi e della motivazione: come insegna Lodi questi riferimenti vanno concretizzati, osservati, accolti, rilanciati.

Emblematico, a mio avviso è il paragrafo che Lodi intitola *La pera di Colombo* nel quale egli racconta il suo scambio di opinioni con la maestra A. che, per la prima volta, si confronta con lui di «cose di scuola». Scrive Mario Lodi, annotando l'incontro con la collega:

La pera di Colombo

19 ottobre 1956

È la prima volta che la maestra A. entra nella mia aula per parlare di cose di scuola. Mi mostra un foglio che tiene con due dita per un angolo, come fosse una cosa schifosa, nel viso leggo una espressione di stupore e di sconforto: – Cosa ne pensate di questo disegno? Ho detto: fare quello che volete, a colori o anche con la matita nera. Ho fatto bene, no? E guarda qui cosa ha fatto; ora dice che lo vuol dipingere.

Osservo attentamente il disegno: quasi tutto il foglio è riempito da segni decisi che, sì, sono il mare, è chiaro; sul mare una barchetta, sulla quale un pupazzetto dritto; un pupazzo più grosso e inclinato è dentro il mare con un'altra figura tutta nera e una bella pera.

- Ti ha spiegato il significato di queste figure?
- Sì, dice che questa barca è la caravella di Colombo (stamattina ho parlato della scoperta dell'America), il pupazzo piccolo è Cristoforo Colombo vivo, quello grosso nel mare è Colombo morto, questa figura nera è il pescecane...
- ... e questa è la pera di cui avete conversato oggi.
- È possibile che un bambino intelligente come questo mi metta la pera nella storia di Cristoforo Colombo? Credi che anche gli altri abbiano nella testa la stessa confusione? Allora son io che ho sbagliato a spiegare.
- Così è cominciata una serie di annotazioni sulla psicologia del fanciullo e sul disegno infantile. Il fanciullo può – come questo disegno dimostra – insegnare al maestro che non intende tenerne conto, che vi sono leggi che non si possono eludere, che una pera per lui è una cosa ben più importante e concreta di una immaginaria caravella, che ben più pauroso è il pesce nero dell'incomprensibile immensità dell'oceano; che non si può dirgli: tanti anni fa è avvenuto questo, ora Colombo è morto, quando non ha ancora il senso della stagione.
- Cosa devo fare? Dirgli che ha sbagliato? Distruggerlo?
- Io, se fossi in te, lo conserverei come un documento.
- Devo lasciarglielo dipingere?
- Perché no? Che dipinga pure la sua pera accanto al pesce nero nel mare che inghiotte Colombo morto mentre Colombo vivo veleggia vittorioso!
- Tu mi consigli di non intervenire, – dice, incerta e stupita. E aggiunge: – Si vede che ho proprio sbagliato io. Ma cosa dovevo fare? Dir niente di Colombo?

- Io non ho ancora detto niente. Verrà il giorno che se ne parlerà, perché sarà necessario parlarne.
- E se, in prima, l'occasione non venisse?
- Non rammaricartene: parlerà delle pere.
- La maestra sorride e se ne va. Pare poco convinta, però. Tiene ancora, chissà perché, con due dita il foglio per un angolo, come fosse una cosa schifosa.⁷

Il disegno, ci dicono le parole di Lodi e di A., rappresenta il mare su cui naviga una barchetta che contiene un pupazzo, un altro pupazzo è nel mare accanto a una bella pera. La maestra riporta che il disegno illustra per il ragazzo la caravella di Cristoforo Colombo, il pupazzo sulla nave è Colombo vivo mentre in acqua galleggia il corpo di Colombo morto con un pescecane e la pera è quella di cui si era parlato in classe in un altro momento. La maestra A. è sconcertata, rileva dal disegno la confusione del suo autore rispetto ai contenuti trattati nel corso della sua lezione. Riflettendo sulla conversazione, Lodi riporta queste annotazioni:

così è cominciata una serie di annotazioni sulla psicologia del fanciullo e sul disegno infantile. Il fanciullo può – come questo disegno dimostra – insegnare al maestro che non intende tenerne conto, che vi sono leggi che non si possono eludere, che una pera per lui è una cosa ben più importante e concreta di una immaginaria caravella, che ben più pauroso è il pesce nero dell'incomprensibile immensità dell'oceano; che non si può dirgli: tanti anni fa è avvenuto questo, ora Colombo è morto, quando non ha ancora il senso della stagione.⁸

La maestra A. chiede a Lodi come procedere, che cosa fare rispetto a Colombo, se buttare il disegno, riproporre il contenuto del proprio intervento didattico che pare non essere stato correttamente recepito dagli studenti; chiede in sostanza se e come agire. Il consiglio di Lodi è di non farlo, di non tornare adesso su Colombo e, al limite, parlare con i ragazzi della pera.

Il ragazzo al centro, Colombo in periferia, la pera forse suggerisce di lavorare nel frattempo su altro, lasciando spazio all'imprevisto che bussa alla porta della progettazione didattica da un foglio da disegno, che richiede lo

7. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., pp. 101-102.

8. *Ibid.*, p. 102.

sguardo del maestro e la sua capacità di rilancio, un po' dentro ma anche a cavallo delle indicazioni ministeriali.

Diceva Mario Lodi che quando arrivano a scuola i bambini non sanno scrivere, ma sicuramente sanno parlare, e hanno tante cose da raccontare, se glielo permetti.

La prima, e fondamentale, scelta didattica fu dunque quella di trasformare la scuola della lezione prevalentemente frontale nella scuola come luogo di scambi comunicativi, di dare la parola ai bambini, di insegnare ad ascoltare attivamente e ad aspettare il proprio turno: e questo non una volta ogni tanto, magari anche solo dieci minuti ma tutti i giorni.

In questo modo entrava nell'aula la realtà del paese e della vita quotidiana. La democrazia che nasce dalle piccole cose.

2.2. *La scuola*

Sul piano prettamente metodologico, le ispirazioni freinetiane e la collaborazione costante con il Movimento di Cooperazione Educativa si rintracciano nella centralità attribuita da Lodi nella vita scolastica al testo libero, alla stamperia, all'arte, al calcolo vivente e nel rifiuto della valutazione come strumento selettivo, rifiuto della scuola del Merito e, mi permetto di aggiungere, rifiuto dell'Eccellenza che è la strada maestra del Merito.

Le tecniche che Lodi utilizza non sono solo espedienti strumentali che si possono misurare entro il paradigma dell'efficacia ma rappresentano e incarnano i valori democratici e sociali dichiarati, perché consentono di mettere in gioco comportamenti di collaborazione e di cooperazione: bambini e ragazzi non "simulano" le dinamiche e le regole di una società democratica, ma attuano la loro democrazia, per quanto in un piccolo circoscritto luogo come la classe. La scuola non consiste in un gioco di ruolo sociale, non rappresenta la società, è la società. Allo stesso modo, la conversazione in classe, la stampa, il giornalino scolastico non sono solo strumenti per motivare i bambini a scrivere ma sono un modo per ragionare sul reale, per decostruire i messaggi che giungono dai media, per discuterne il loro "tasso" di verità. Anche i giornali, come il giornalino scolastico, presentano il frutto di una ricerca o di un pensiero "personale", quindi da controllare e non da accettare passivamente. Con la corrispondenza interscolastica entra nella scuola il pensiero e la vita di altri bambini, lontani e diversi, costruendo concretamente il senso del valore sociale dello scritto, dell'incontro, dell'ascolto. Citando Lodi:

l'interesse di alcuni argomenti messi in evidenza dal testo libero non viene esaurito dalle osservazioni, ma stimolato: si forma così l'atmosfera propizia alla nascita delle relazioni o dello studio, individuale o di gruppo. Col tempo gli studi determinano un nuovo atteggiamento nei ragazzi, che diventa poi naturale fondato su questi momenti: la riflessione critica, la ricerca, la documentazione, l'esposizione. Poi quando un ragazzo dirà: – Bisogna andare a vedere e a interrogare, – ecco la scuola legata alla vita.⁹

Un esempio di questo passaggio è il bellissimo brano in cui Lodi riporta il dibattito che si svolge in classe fra i ragazzi in merito al mese in cui nascono di norma i cavalli. Alcuni sostengono che i cavalli nascano in agosto, quasi tutti concordano che i puledri nascano in estate, un ragazzo però ne ricorda uno nato in inverno. Il nodo è sciolto da un veterinario interrogato in merito, il quale chiarisce che i puledri possono nascere in ciascun mese dell'anno. Si è cercata la fonte e trovata la risposta che non è stata fornita, d'autorità, dal maestro.

Assieme al linguaggio scritto, Lodi sostiene la necessità di sviluppare la possibilità per ogni allievo di esprimersi e di comunicare tramite gli altri linguaggi: l'attività grafica e pittorica è sempre presente sia che sia originata dall'osservazione spontanea dei bambini nei confronti della realtà naturale e sociale circostante sia che sia indirizzata all'illustrazione dei testi realizzati. Nella pluralità dei linguaggi formali viene valorizzato quello matematico e geometrico, non proposto in termini astratti ma come ulteriore possibilità di leggere e scrivere il mondo, partendo dal gioco dei birilli per arrivare al concetto di numero, dai costi della stampa per ragionare sui rischi di fallimento in una azienda, dall'analisi dei dati statistici sui bocciati nella scuola dell'obbligo statale che porta diritto alla scuola di un paesino di montagna dove insegna un certo don Lorenzo, per confrontarsi insieme a chi queste analisi le ha già fatte e pubblicate.

Le pagine di Lodi sono ricche di centinaia di esempi e di passaggi in cui le tecniche da lui utilizzate sono documentate con dovizia di particolari e sarebbe bello poterne leggere altre in questa sede in modo da cogliere la densità delle scoperte e delle intuizioni dei bambini, la mite capacità di costante rilancio del maestro, la mai forzata connessione dei saperi disciplinari in progettazioni che scorrono come narrazioni vive e non meri atti burocratici.

9. *Ibid.*, p. 62.

In relazione alla dimensione scientifica, ad esempio, si vedano tutti i resoconti degli esperimenti condotti dai suoi studenti:

Esperimento di Cosetta.

Quando nevicava ho fatto una palla di neve e l'ho messa nell'acqua fredda sulla stufa. Dopo un po' ho toccato l'acqua e ho sentito che era calda. Però la palla c'era ancora, allora io ho preso in mano la palla e le mani sono diventate fredde. Io non so se il caldo della palla è entrato nelle mie mani e il caldo delle mie mani è entrato nella palla che si è sciolta». Il quesito posto da Cosetta richiama esperienze e propone esperimenti.

Dice Tiberio: – Io un giorno ho messo un cucchiaino sul fuoco e scottava perché il calore era entrato in lui. L'ho lasciato un bel po' sul fuoco e è diventato molle. L'ho piegato tante volte e si è rotto; e io le ho prese. Ma io non piangevo, anzi ridevo, perché ero contento di avere scoperto che il calore entra nel ferro e lo fa diventare molle.¹⁰

Torniamo allora alla domanda con cui ho aperto questo scritto:

«Ma come cambiare le cose? con quali mezzi?»

Per quel che attiene la scuola oggi aggiornare il pensiero di Lodi credo si possa tradurre sul piano pedagogico nella riconcettualizzazione della centralità dell'asse bambino-mondo come principio guida e in scelte organizzative e metodologiche attive e cooperative che oggi in molti contesti si stanno già realizzando: dal metodo del *cooperative learning* al compito autentico, al ritorno a un maggiore utilizzo della progettazione didattica, alla centratura sulle competenze, pensando a sperimentazioni supportate da una costante osservazione e documentazione anche narrativa delle esperienze realizzate. Più urgente, io credo, sia invece il ricorso alla dimensione artistica e creativa tanto cara a Lodi, come egli stesso già richiamava nella lettera aperta ai giovani maestri che introduce la ristampa del 1995 de *Il paese sbagliato* in cui, dopo aver constatato il miglioramento delle condizioni dei bambini nella scuola allora contemporanea, già intravede una deriva di burocratizzazione delle esperienze, oggi più che mai attuale:

oggi le cose non stanno più così, però è accaduto che nell'organizzazione della classe modulare della scuola, che prevede per ogni classe più docenti, invece di impostare la progettazione collegiale avendo come soggetto

10. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2022, pp. 109-110 (prima edizione Einaudi, Torino, 1970).

dinamico i bambini, i docenti hanno realizzato per ogni materia (o area) il loro programma introducendo la trasmissione delle nozioni. Occupati nello svolgimento dei programmi, hanno abbandonato le attività espressive e creative. “Non abbiamo tempo per fare queste cose” dicono. Sono andati fuori legge. Sono andati contro i bambini. Le cause principali di questa situazione sono soprattutto dovute al fatto che sia all'Istituto magistrale che all'Università il lavoro di equipe fondato sulla ricerca non viene sperimentato: si studia sui libri tutto. E il tirocinio non è mai progettazione e pratica. Inoltre, l'aggiornamento dei docenti, proposto dal Ministero, è stato esclusivamente culturale e non metodologico.¹¹

Ripropongo questo ultimo passaggio più come uno stimolo per tutti noi, insegnanti e ricercatori, a non dare nulla per scontato e già realizzato, anche quando ciò che viene fatto è frutto di tanti sforzi e tanta tenacia, a pensare che l'esperienza di Vho ci insegna che possiamo agire anche nei contesti più difficili e proprio a partire da questi che bisogna operare.

Nella *Lettera a Katia* che apre il *Paese sbagliato*, Lodi affida a una ipotetica futura insegnante parole dense e ancora piene di significato per chi lavora nella scuola, soprattutto in quella che accoglie bambine e bambini che provengono da contesti fragili e marginali, quelli che ancora oggi la scuola tende a non vedere e a non porre al centro del proprio operato. Egli afferma:

Il contenuto ideologico e il metodo autoritario sono espressioni di una scuola politica di classe, che tende a formare uomini docili e passivi, possibilmente ignoranti sulle cose che scottano. Il maestro, in quel contesto, in mezzo a tante difficoltà diventa senza accorgersene strumento del sistema invece di essere, come dovrebbe, garante della formazione di uomini liberi. Chi è consapevole di ciò intimamente ne soffre, c'è invece chi lucidamente e cinicamente usa la scuola per tale fine politico. Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, della buona società. Ma tutto questo non è facile perché non dipende solo dalla volontà.¹²

11. *Ibid.*, p. XXXI.

12. *Ibid.*, p. 15.

Il richiamo alla necessità che si costituisca un sistema competente, capace di sostenere la volontà dei maestri e delle maestre che ci piace chiamare militanti, è richiamato oggi in diversi documenti europei che, partendo dall'educazione nella prima infanzia, ne sottolineano la necessità per affrontare i temi dell'accesso, dell'inclusione e del sostegno alla lotta all'abbandono scolastico. In particolare, il riferimento va alla *European Child Guarantee*, realizzata a cura del Consiglio europeo¹³. La Raccomandazione *Child Guarantee*, adottata nel giugno 2021, ha come obiettivo quello di garantire che ogni bambino e bambina, in Europa, abbia il diritto di accesso a servizi di qualità, indipendentemente dalla situazione socio-economica della loro famiglia. Per raggiungere questo obiettivo, la raccomandazione prevede differenti azioni, tra cui la promozione dell'accesso a servizi e scuole dell'infanzia di alta qualità, l'accesso universale ai percorsi di istruzione e formazione, la protezione dei minori da ogni forma di violenza, abuso e sfruttamento e la promozione di una maggiore partecipazione dei bambini nella vita pubblica. Questo documento è di grande importanza perché riporta in primo piano come la società e le istituzioni potrebbero sostenere il pieno godimento dei diritti dei bambini e delle bambine stabiliti nella Convenzione per i diritti dell'infanzia del 1989, ancora purtroppo solo parola per molti minori in Italia come in Europa, anche sostenendo pienamente il percorso che essi svolgono a scuole invece di contrastarlo. Sosteneva infatti Mario Lodi:

Molti colleghi obiettano a noi del Movimento¹⁴ che con coraggio abbiamo incominciato da tempo questa rivoluzione silenziosa all'interno della scuola che, siccome il bambino troverà un mondo ingiusto, potrebbe essere un male insegnarli cos'è la libertà e fargliela provare. [...] Altri pensano che sia meglio far nulla perché ciò che la scuola riesce in qualche modo a edificare, subito il mondo esterno distrugge¹⁵,

con queste parole richiamando una profonda sfiducia nelle scelte politiche e sociali.

La raccomandazione *Child Guarantee*, e con essa altri documenti europei di natura educativa e sociale, ha il grande pregio di individuare in modo

13. Cfr Council of the European Union (2021), *Council Recommendation 2021/1004 del 14 giugno 2021 establishing a European Child Guarantee*, «Official Journal of the European Union», l. 223/14 e Council of the European Union (2022), *Council Recommendation dell'8 dicembre 2022 on the early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030*, «Official Journal of the European Union», c. 484/1 (ultimo accesso: 04.05.2023).

14. Il riferimento è al Movimento di Cooperazione Educativa cui Lodi aderiva.

15. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit. p. 15.

integrato e sistemico una serie di azioni concrete rivolte all'infanzia e all'adolescenza che li riguardano in modo sistemico: il diritto alla casa, all'accesso a cure mediche, a una sana alimentazione, al lavoro per i genitori e in particolar modo per le donne e, non ultimo, all'accesso a servizi e scuole di qualità fin dalla prima infanzia. In questo modo, il contributo della scuola viene messo a sistema con altre azioni di natura socio-sanitaria a sostegno della crescita e dello sviluppo dei bambini, proprio in quella prospettiva sociale così fortemente richiamata da Mario Lodi. Abbiamo oggi quindi più strumenti rispetto al passato affinché ciò che è successo allora a Vho possa accadere ancora, e ovunque, per costruire una scuola migliore per tutti, una scuola capace di schierarsi e lavorare a favore dell'inclusione e della giustizia sociale, di un sapere aperto, critico e creativo.

Tecnologie per trasformare la didattica

Mario Lodi e il giornale «A&B Adulti e bambini»

di Elena Pacetti

Introduzione

Principio fondante della pedagogia di Mario Lodi è l'educazione alla democrazia, che il maestro considera un punto di riferimento dell'azione educativa e della formazione dell'essere umano. Afferma infatti che i bambini vivono la propria esperienza di comunità democratica nella quotidianità scolastica. Riprendendo le teorie di Dewey¹, la scuola è una palestra di democrazia, il luogo che educa alla corresponsabilità, alla partecipazione, al rispetto, alla socialità, in una parola, alla vita.

Proprio per questo, l'articolo 21 della Costituzione italiana diventa il cardine su cui fondare il pensiero lodiano: «Tutti hanno il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo»².

Quel "tutti" comprende anche i bambini: essi hanno il diritto di esprimere i propri pensieri attraverso tutti i mezzi possibili e la scuola deve garantire questo diritto di espressione a tutti i bambini e le bambine:

questi principi (libertà di opinione, di parola, di organizzazione e di partecipazione, ecc.) possono essere imparati vivendoli nell'esperienza scolastica, a patto che la scuola sia costituzionalmente corretta e scientificamente preparata a realizzarli. Alla base di questa scuola riformata ci dovrà essere la socializzazione.³

1. J. Dewey, *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, New York, MacMillan, 1916.

2. Costituzione della Repubblica italiana, articolo 21, 1948.

3. M. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 94.

Perché proprio “tutti”?

Perché anche per Mario Lodi, come per Gianni Rodari, la parola rende libero l'essere umano e tutti hanno il diritto di apprendere a utilizzare i linguaggi per esprimersi al meglio. Per questo (ancora oggi) sono valide le speranze a chi educa:

a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. “Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.⁴

Questa visione democratica, quindi, implica un ruolo ben preciso dell'insegnante e della scuola:

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 assolve al suo compito perché è staccata dalla vita.⁵

Basandosi su queste premesse, Mario Lodi proporrà ai suoi alunni le tante esperienze che ancora oggi risultano essere così significative e autentiche: in questo lavoro ci concentreremo sul giornale «A&B Adulti e Bambini».

1. L'esperienza di «A&B»

La nascita di «A&B» rappresenta un atto politico per Lodi, la volontà di garantire quel diritto di espressione sancito dalla Costituzione a tutti, anche ai bambini: la possibilità di dare voce, di rendere visibili al mondo i più piccoli è un atto di democrazia e di educazione alla democrazia, poiché consente di esprimere le proprie opinioni, di ascoltare quelle altrui, di riflettere criticamente su tematiche reali, di confrontarsi, usando diversi linguaggi:

4. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1997, p. 14.

5. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Milano, Avanti!, 1963, p. 10.

questo piccolo giornale nasce per dare la parola ai bambini per conoscere chi sono, come vivono, cosa fanno per migliorare il mondo. È un giornale povero, senza colori e senza pubblicità, ma certamente i bambini e gli adulti che vi scriveranno lo faranno diventare ricco di idee, di fantasia, di fatti. Gli adulti impareranno dai bambini, come i bambini dagli adulti.⁶

La proposta di un giornalino scolastico, che possiamo far risalire alla scuola di Freinet, valorizza la partecipazione attiva degli alunni al processo di costruzione delle competenze, la loro autonomia, la scoperta del sapere attraverso l'esperienza diretta. E alla base di questa proposta educativa possiamo porre tre capisaldi: l'aderenza alla realtà, la comunicazione, la cooperazione. Ovvero una scuola che superi i confini scolastici per uscire a contatto con la vita reale; che promuova la discussione e il dialogo, in classe, a scuola, con l'esterno, attraverso diverse tecniche (dal giornale, appunto, alla tipografia, alla discussione, alla corrispondenza interscolastica); che utilizzi il lavoro di gruppo e il *cooperative learning*⁷. Queste esperienze sono alla base del Movimento di Cooperazione Educativa e alla didattica promossa da Lodi, Rodari, Manzi, per citarne alcuni.

Il giornale è uno degli strumenti che consente di esercitare la parola e i diversi linguaggi della scrittura (racconti, pensieri, poesie, interviste) e dell'immagine (grazie al disegno), nonché del dialogo e dell'ascolto: per Lodi, seguendo l'esempio di Rodari, scomparso proprio qualche anno prima dell'uscita del primo numero di «A&B», valorizzare i diversi linguaggi dell'essere umano rimane un obiettivo fondamentale della scuola perché solo l'esplorazione, la sperimentazione di tali linguaggi permette a bambine e bambini di acquisire le competenze per utilizzarli consapevolmente e criticamente.

«A&B» non è un giornale scolastico (su cui Lodi aveva grande esperienza), non nasce in una specifica classe o in una scuola: si propone come ambiente per pubblicare gli scritti di bambini e bambine principalmente di scuola dell'infanzia e primaria (allora chiamate materna ed elementare) che possono proporli autonomamente oppure attraverso l'intermediazione dei loro insegnanti o ancora di altri enti extrascolastici. Non si limita, inoltre, al territorio italiano, ma accoglie interventi dall'estero. Ha una redazione

6. M. Lodi, *Editoriale*, «A&B», a. II, n. 1, 1985.

7. L. Guerra, *Il giornalino scolastico in rete*, in B. Caprara, L. Guerra (edd.), *Il giornale virtuale. Esperienze in rete per la comunicazione interscolastica*, Parma, Edizioni Junior, 2003, p. 3.

che cura ogni numero, selezionando scritti e disegni inviati e rispondendo alle numerose lettere inviate.

«A&B» nasce nel settembre 1983, come inserto di «Mondo Padano», è costituito da 4 pagine ed esce per 12 numeri. Dal 1985 al 1987 è una rivista mensile autonoma e autofinanziata, edita da A&B: con questo formato vengono pubblicati 31 numeri. Nel 1988 diventa un trimestrale e vengono pubblicati 4 numeri tematici di 48 pagine. Nel 1989 diventa «Il Giornale dei bambini», edito da Sonda: nel 1992, dopo 30 numeri pubblicati, si conclude questa esperienza.

Il giornale ha avuto tra i 1400 e i 1900 abbonati e ha complessivamente coinvolto 311 classi di scuole italiane, 21 scuole dall'estero, 12 enti extra-scuola, 26 bambini e 15 adulti che hanno autonomamente inviato contributi (per un totale di 392). Circa venti classi collaboravano in modo continuativo, costituendo delle vere e proprie redazioni decentrate⁸.

Non è difficile immaginare l'immenso lavoro di ricerca, selezione, editing, reperimento di fondi di una testata di questo tipo e quanto sia stato difficile mantenerla in vita in quei quasi dieci anni di attività. Ogni numero è caratterizzato da grande cura e professionalità, a indicare la serietà di un progetto editoriale che non intendeva scimmiettare i giornali degli adulti, ma promuovere il lavoro redazionale, di preparazione, scelta dei contenuti, nonché di dialogo tra adulti e bambini. Non si tratta di un *giornale per i bambini*, ma di un *giornale dei bambini* in cui vi sono rubriche con i propri responsabili, correttori di bozze, archivisti, tipografi⁹.

La testata A & B non significa spartire le pagine un po' i bambini e un po' gli adulti, sulle quali ognuno racconta quello che gli pare. La e che unisce gli Adulti con i Bambini vuole dire far conoscere quel che i bambini e gli adulti riescono a fare insieme soprattutto a vantaggio dei bambini. Oppure confrontare il pensiero degli adulti con quello dei bambini su particolari argomenti [...]. E anche per aiutarsi a vicenda a diventare sempre più amici.¹⁰

Il “fare insieme” è un elemento costante della pedagogia lodiana: significa progettare attività che consentano a tutti di esprimersi libera-

8. M. Bufano, T. Colombo, C. Lodi, A. Pallotti, E. Platé (edd.), *A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*, Piadena Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi e Mondo Padano, 2019.

9. «A&B», a. III, n. 10, ottobre 1986.

10. «A&B», a. II, n. 8-9, agosto-settembre 1985.

mente utilizzando diversi linguaggi, rispettando la diversità, supportandosi a vicenda e valorizzando le competenze di tutti e di ciascuno. Il ruolo dell'adulto (insegnante, educatore) è quello di facilitatore dei processi di apprendimento e di mediatore tra gli alunni: ma è anche un adulto curioso della stessa realtà che indaga con i suoi bambini e bambine, si mette in gioco con loro, senza giudicare, propone esperienze significative che consentono di mettere a confronto esperienze e opinioni diverse, rispettando tempi e stili cognitivi di tutti. Fare insieme implica anche educarsi al confronto, al dialogo, alla collaborazione, al rispetto tra grandi e piccoli, in un ambiente che promuova la produzione creativa di cultura e di valori e non unicamente la trasmissione ripetitiva. Fare insieme significa, quindi, esercitarsi a essere protagonisti attivi del proprio processo formativo, consapevoli che imparano sia gli insegnanti, sia gli alunni.

Lo stesso Rodari lo aveva affermato nella *Grammatica della fantasia*:

la creatività al primo posto. E il maestro? Il maestro – rispondono quelli del Movimento di Cooperazione Educativa – si trasforma in un “animatore”. In un promotore di creatività. [...] È un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di sé stesso, per sviluppare anche in sé stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo [...]. Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e di lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un “consumatore” di cultura e valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura.¹¹

È per questo motivo che non si possono distinguere discipline più importanti di altre e la creatività va promossa in tutte le attività che si svolgono a scuola: stimolare la discussione e il confronto tra adulti e bambini attraverso il disegno, la scrittura, il gioco, gli esperimenti scientifici, il teatro, la risoluzione di problemi matematici... ogni attività può promuovere la creatività e il pensiero critico se opportunamente proposta e se accompagnata dalla riflessione:

non si nasce intelligenti. Si DIVENTA intelligenti. [...] Occorre che il bambino sia sollecitato a saper vedere, a saper osservare, a riflettere sulle cose,

11. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, cit., p. 182.

a ragionare sulle cose... ossia sollecitato a pensare, a fare, a parlare... Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili.¹²

Ecco che «A&B» è il giornale che promuove una didattica attiva e il ragionamento, la riflessione di adulti e bambini coinvolti, in un dialogo intergenerazionale in cui raccontarsi nella somiglianza e nella diversità: i temi affrontati non sono mai banali, sono di interesse globale e stimolano a pensare al di là delle singole realtà in cui le scuole sono situate. Ma si tratta di temi universali, che interrogano tutti e che al lettore disattento possono sembrare fin troppo complessi per bambine e bambini della scuola dell'infanzia e primaria: la guerra nucleare, la natura, i pensieri dei bambini, la fantasia. Temi così importanti e seri richiedono una cura particolare nella scelta di quali contributi ospitare nel giornale: quali testi scegliere per l'insegnante che invita i suoi alunni a partecipare a questa avventura intellettuale?

Tutto ciò che i bambini producono, individualmente o in gruppo, è valido per la classe e rappresenta un momento di crescita. Alcune idee sviluppate e i materiali di documentazione possono interessare altre classi della scuola o enti del territorio, ed è bene allargare ad essi la comunicazione (con giornali, mostre, audiovisivi). Alcuni prodotti particolari, veramente originali per il contenuto, la forma, la metodologia seguita possono essere destinati a un pubblico più vasto. Sono questi i prodotti da inviare a «A&B». Sappiamo che per un insegnante è difficile scegliere perché per lui ogni cosa che fanno i suoi scolari ha un valore e un senso. Ma insieme ai suoi scolari egli può discutere che cos'è un giornale, quali sono le cose che possono interessare tutti i lettori, e scegliere insieme. È una cosa difficile ma seria, e i bambini devono imparare ad affrontare anche le questioni difficili, se vogliono crescere e maturare. Noi siamo convinti che lo sanno fare.¹³

Non ci sono attività che in assoluto non siano possibili a bambini e bambine quando ci sono adulti che accompagnano la riflessione e educano alla complessità. Nel primo numero di «A&B» viene proposta una poesia di Gianni Rodari per riflettere proprio sull'importanza di educare a fare le cose difficili:

12. A. Manzi, *Appunti dattiloscritti per una conferenza a Genova*, marzo 1996, disponibile su <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-appunti-conferenza-geno.pdf> (ultimo accesso: 3/05/2023).

13. «A&B», a. III, n. 10, ottobre 1986.

Lettera ai bambini

È difficile fare
le cose difficili:
parlare al sordo
mostrare la rosa al cieco.
Bambini, imparate
a fare le cose difficili:
dare la mano al cieco,
cantare per il sordo,
liberare gli schiavi
che si credono liberi.¹⁴

L'invito che viene rivolto dalle pagine del giornale è ad approfondire il testo di Rodari e di riflettere su cosa ci comunica: è un invito che viene rivolto prima di tutto agli insegnanti perché portino testi complessi da analizzare nella scuola e non si lascino sedurre dalla semplificazione della realtà come strategia di apprendimento efficace con i più piccoli. La scuola deve educare alla complessità e «A&B» diventa un veicolo per proporre attività stimolanti per adulti e bambini, attività che mettono in moto la comunicazione tra scuole e che arricchiscono le opportunità da poter sperimentare ogni volta che esce un nuovo numero.

2. Il disegno e la documentazione

Un elemento importante di «A&B» è quello del disegno, visto come linguaggio da esercitare e forma autonoma di espressione. Il disegno non è, dunque, un mero abbellimento del giornale, e nemmeno la rappresentazione che accompagna gli articoli, ma è un altro modo che i bambini hanno di raccontare e di comunicare. Per Mario Lodi è evidente quanto la scuola trascuri questo linguaggio man mano che gli alunni crescono, come se perdesse d'importanza nel momento in cui si impara e si migliora nella scrittura dei testi. Sembra diventare un'attività alla quale dedicare poco tempo perché, al contrario, questo tempo va dedicato all'espressione scritta, all'uso di diversi stili, alla rifinitura e scelta delle parole e delle frasi.

14. «A&B», supplemento di «Mondo Padano», n. 26, 12 settembre 1983; la poesia citata, *Lettera ai bambini* di G. Rodari, è stata pubblicata per la prima volta in *Parole per giocare*, Firenze, Manzuoli, 1979.

Il disegno è una forma viva di comunicazione che può essere espressa con vivacità e forza. Con la semplice linea della matita e del pennino (o pennarello sottile) si possono rappresentare, con verità e con fantasia, le cose che sono intorno a noi: gli oggetti cari, il paese, la città, gli alberi ma anche gli animali, le persone, noi stessi. I bambini, che hanno occhi nuovi, certamente sanno fare i disegni bellissimi con dentro tutto quello che vedono e che pensano, veri e fantastici. Si può disegnare un sogno, anche senza colori? Sì. Il gatto che dorme o che gioca? Sì. La mia bicicletta, un albero, la nonna, il giardino? Sì... Ma adesso basta se no vi do troppe idee. Al lavoro, dunque, disegnate il mondo. Mi piacerebbe un «A&B» tutto di disegni. Chissà.¹⁵

Educare al disegno, alle tecniche, al segno è altrettanto importante dell'educare alla scrittura e non deve essere un'attività facoltativa e subordinata: Lodi promuoveva l'educazione all'arte e ne sottolineava l'importanza poiché disegnare consente di allargare l'orizzonte dell'espressività umana tramite un linguaggio universale (e non a caso «A&B» è un giornale che ha raccolto contributi dal Giappone, dalla Germania, dalla Russia e da altre nazioni). Osservando attentamente le attività grafiche dei bambini, dai primi scarabocchi ai disegni veri e propri, senza giudicarli, permette di comprenderne le tappe evolutive della crescita e di incoraggiare, quindi, lo sviluppo di nuove competenze¹⁶.

Educare all'arte e al disegno, rendere familiare l'arte ai bambini significa fornire un altro tipo di materiale intellettuale (oltre a quello del testo scritto) ed esporli a modalità di osservazione e interpretazione del mondo che non sono solo relativi all'arte stessa¹⁷.

Si tratta, ancora una volta, di promuovere la creatività anche nel disegno attraverso l'utilizzo di tutti i sensi per *guardare l'arte con occhi diversi*, come affermava Bruno Munari, offrendo occasioni di sperimentare l'arte e le sue tante tecniche con diversi materiali e suggestioni.

Giocare con l'arte, quindi, non per diventare artisti né per scoprire i segreti dei grandi maestri, né per imparare la storia dell'arte; ma soltanto per divertirsi, per dar libero sfogo alla fantasia e alla spontaneità, per imparare ad usare certe tecniche del disegno, della pittura o della scultura; e neanche tanto per poter poi guardare l'arte con occhi diversi.

15. «A&B», supplemento di «Mondo Padano», n. 44, 14 novembre 1983.

16. M. Lodi, *L'arte del bambino*, Piadena Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco, 1999.

17. M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*, Trento, Erickson, 2005.

Giocare con l'arte per vivere in modo creativo la scoperta delle regole della creatività.¹⁸

L'uso e la produzione dell'immagine, quindi, offre l'occasione di conoscere, di apprendere, di osservare con curiosità e sensibilità, di comunicare, di sperimentare: il disegno dei bambini è la possibilità di mantenere attiva una mente curiosa, attenta a cogliere i dettagli e a farli conoscere anche agli altri, soprattutto agli adulti che spesso sembrano aver dimenticato che il disegno, come la parola, è per tutti.

Il senso più profondo di «A&B», così come di tutta la produzione che ha animato Mario Lodi, risulta infine essere quello della documentazione: la documentazione è un'attività che accompagna l'esperienza educativa e che troppo spesso viene concepita come mero atto formale di descrizione delle attività svolte. Per Lodi la documentazione ha valenza formativa, di riflessione, di autovalutazione, di monitoraggio: testimonia il lavoro svolto da bambini e adulti e consente di ritornare, riflessivamente e criticamente, sulle proprie pratiche.

«A&B» si configura come «un giornale dei bambini e degli adulti che circoli nelle scuole nelle famiglie e conservi documentato il lavoro, la vita, i risultati. Un giornale che apre le porte delle aule e i cancelli delle scuole, che superi i confini piccoli grandi e vada ovunque»¹⁹.

La documentazione di un giornale come «A&B» o di un qualunque giornale scolastico consente di tenere traccia del lavoro svolto, facilitando sia la memoria storica delle esperienze svolte, per non perderne il senso, sia la riflessione sullo sviluppo delle proprie competenze, sia la condivisione di quelle stesse esperienze con altri, per comunicarle in modo efficace rendendo visibile quanto si fa e come si fa²⁰.

Il giornale scolastico è il libro che racconta la vita di alunni e insegnanti, che testimonia un percorso di crescita, di cambiamento, di maturazione non solo individuale, ma anche collettiva: e questo materiale deve poter circolare.

L'educatore può ritenere utile che, come fanno gli adulti con i giornali, le idee espresse vengano fissate sulla carta, fatte circolare e conservate come documenti della crescita sociale dei bambini. Allora potrà introdurre nella

18. B. Munari (ed.), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Bologna, Zanichelli, 1981, p. 8.

19. M. Lodi, *La scuola e i diritti del bambino*, Torino, Einaudi, 1983, p. 218.

20. E. Pacetti, *Narrazione e mediazione didattica con il digital storytelling*, in L. Corazza, L. Ferrari (edd.), *Videoculture. Tra formazione, didattica e ricerca*, Bologna, CLUEB, 2012, pp. 79-92.

vita della comunità scolastica il “giornalino” con tutte le sue implicazioni: raccolta di materiali dell’esperienza quotidiana, selezione collegialmente motivata dei testi, impaginazione con criteri di grafica, stampa con limografo o ciclostile, vendita e relativa amministrazione con bilanci di previsione e consuntivi.²¹

3. «A&B»: e oggi?

A trent’anni di distanza dall’ultimo numero di «A&B» come possiamo mettere di nuovo in pratica un’esperienza così ricca e stimolante per adulti e bambini?

L’era digitale nella quale oggi viviamo sembra precludere la possibilità di esperienze autentiche e innovative: le tecnologie, pur essendo ormai strumenti del quotidiano, anche di apprendimento, ancora vengono viste come schermi passivi che promuovono la riproduzione di contenuti, o al massimo una produzione facilitata dall’intelligenza artificiale se non un vero e proprio copia e incolla o una replica di qualcosa di già esistente.

Ma è necessario imparare a vedere nei computer quelle potenzialità che ancora sembrano così nascoste, vedere oltre l’apparenza dello schermo così simile a una televisione e alla nostra passività, per riconoscerne la complessità che permette di sviluppare la nostra creatività. Come sottolinea Resnick, i computer vanno considerati come pennelli, quindi come strumenti che vanno utilizzati attivamente dagli essere umani per produrre creativamente perché abbiamo bisogno (e Rodari ce lo aveva già detto) di uomini e donne creative, di educare le nuove generazioni al pensiero creativo per realizzare una società creativa: ancora una volta la creatività è al primo posto quando consente di coinvolgere attivamente i soggetti in progetti tra pari che siano appassionanti e motivanti e abbiano un approccio ludico²².

Le nuove tecnologie possono diventare alleate di questa promozione di creatività se ci assumiamo l’impegno di accompagnare gli alunni, fin da quando sono piccoli, a un utilizzo critico e consapevole e non li abbandoniamo pensando che siano “nativi digitali”, nati già capaci di utilizzare le tecnologie. È compito della scuola, in un’alleanza educativa con la famiglia e le altre agenzie educative, promuovere le competenze digitali: e se facciamo

21. M. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, cit., pp. 115-116.

22. M. Resnick, *Computer as Paintbrush: Technology, Play, and the Creative Society*, in D. Singer, R. Golikoff, K. Hirsh-Pasek (edd.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*, New York, Oxford University Press, MIT Media Laboratory, pp. 192-206.

riferimento al quadro europeo delle competenze digitali DigComp, giunto ora alla versione 2.2., una delle competenze è proprio quella relativa al sapere utilizzare creativamente le tecnologie digitali²³. Ugualmente, è necessario educare a un utilizzo critico e consapevole delle tecnologie da cittadini responsabili ed evitare di essere usati dalle tecnologie stesse: sempre nel DigComp un'altra competenza da promuovere è quella relativa all'esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie per partecipare alla vita sociale, individuare opportunità di self-empowerment e cittadinanza partecipativa grazie alle tecnologie digitali più appropriate.

Un altro aspetto fondamentale dell'esperienza di «A&B» è quello relativo all'educazione permanente, all'aggiornamento e formazione continua di insegnanti e educatori: la possibilità di scambiarsi buone pratiche, di condividerle è alla base di una comunità di pratica che intenda sempre migliorarsi per raggiungere gli obiettivi formativi nella scuola e contrastare la dispersione scolastica.

Leggendo quelle relazioni mi sono reso conto di quante cose interessanti e geniali si fanno a scuola e restano lì, nell'ambito della classe o della scuola, perché non c'è la possibilità di conoscerle, di confrontarle. Se ci fosse la comunicazione, ci sarebbe un enorme arricchimento di tutti gli insegnanti, un [...] aggiornamento permanente. Come si potrebbe, mi sono chiesto, mettere in comunicazione orizzontale questi e altri educatori che amano il loro lavoro e i bambini e realizzano cose diverse e valide?²⁴

Lodi ipotizza che la televisione possa essere uno strumento di condivisione e di divulgazione, ma è fortemente preoccupato dalle derive della TV che, a partire dagli anni Ottanta, diventa sempre più commerciale e orientata al profitto e per questo dubita che la Rai possa diventare un contenitore adatto a questo obiettivo.

Ma possiamo ipotizzare che Internet ci consenta, invece, di creare uno spazio per raccogliere, documentare, far dialogare e interagire la comunità educante, confrontarsi, partecipare attivamente: gli strumenti del social networking rendono possibile la comunicazione, condivisione e collaborazione fra persone che, interagendo, sviluppano relazioni e legami anche molto forti e produttivi. La rete consente maggiore interazione rispetto a

23. R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, Luxembourg, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, 2022.

24. M. Lodi, *La scuola e i diritti del bambino*, cit., p. 218.

media più tradizionali (televisione, radio, giornali), a patto che si condividano obiettivi, ruoli e regole di utilizzo²⁵: ma una community di professionisti dell'educazione per documentare esperienze di giornalino scolastico o giornali di "adulti e bambini che vogliono diventare amici" è certamente progettabile nel digitale.

L'esperienza di un giornale come «A&B» è attuale e attuabile, tuttavia, solo se la progettiamo secondo i principi di quella didattica attiva da cui tutto è cominciato: una didattica attiva centrata sullo studente, sul suo ruolo attivo e sulla costruzione sociale della conoscenza vista come processo dinamico, dove si promuovano processi cooperativi e non competitivi, in cui si produca (e non solo riproduca) conoscenza, in cui le differenze siano valorizzate, anche grazie all'individualizzazione e personalizzazione, e la realtà problematizzata, non semplificata²⁶. Non si intende qui proporre che un giornale di adulti e bambini, un giornale che oltrepassi i confini della classe e della scuola per raccogliere contributi a livello nazionale e internazionale, sia possibile solo attraverso l'uso delle tecnologie: queste possono certamente essere utilizzate insieme a strumenti più tradizionali (carta e penna, così come pennelli, forbici, pastelli, tempere sono ancora fondamentali in tutte le scuole) per arricchire l'esperienza, per divulgarla, per rifinirla, in un dialogo e rimando continuo tra digitale e analogico.

Se pensiamo che «A&B» sia stata un'esperienza fondata sulla creatività, il dialogo, la partecipazione di tutte e tutti, come replicarla oggi? Ha ancora senso oggi parlare di un giornale come «A&B»?

Oggi più che mai abbiamo bisogno di educare a saper porre domande, più che a trovare risposte, a ribaltare il proprio punto di vista, a non accontentarsi del già dato, a trovarsi a proprio agio nella complessità, ad andare oltre le soluzioni abituali, a non sentirsi soddisfatti di risposte preconfezionate. Questo implica, come affermava già Manzi, esporre bambine e bambini a una pluralità di esperienze e linguaggi, anche quelli del digitale, proprio per contrastare l'omologazione, e promuovere modelli d'uso alternativi a quelli maggiormente in uso, pedagogicamente fondati e non dettati da mode o da improvvisazioni. Abbiamo bisogno di educare anche le famiglie, sempre più disorientate, sole e in difficoltà di fronte alle sfide di questo millennio e a una società che persegue il profitto e la competizione.

25. E. Pacetti, *Social teachers, social families: le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (edd.), *Tecnologie per l'educazione*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019, pp. 197-210.

26. M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Roma, Carocci, 2020.

E per farlo, è necessario rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia per proporre ai bambini esperienze significative di apprendimento (anche con le tecnologie) che rispondano ai bisogni dei bambini e delle bambine, rispettandone i tempi e offrendo occasioni di conoscenza diversificate. Questa alleanza deve consentire di sostenere processi di apprendimento creativi, guidati da adulti consapevoli di questi processi e capaci di accompagnare i più piccoli nella scoperta e nell'esplorazione²⁷.

«A&B» può diventare un'esperienza di blog o microblog, una raccolta di videoracconti o di podcast, un diario digitale (della classe, della scuola, di una rete di scuole), un contenitore di digital storytelling per sperimentare, documentare, raccontare, condividere, collaborare, comunicare, informare, imparare insieme adulti e bambini.

Le sfide di un giornale "educativo" nella nostra contemporaneità sono diverse e gli strumenti digitali, potenzialmente, offrono occasioni e sollecitazioni verso una creatività (anche digitale) che possa trasformare la didattica. Elenchiamo alcune di queste opportunità o sfide, con la consapevolezza che ognuna richiederebbe una trattazione a sé.

- approccio bottom up (e non top down): l'autonomia dei bambini a fare da sé e a fare con gli adulti deve essere valorizzata, così come la riflessione sull'utilizzo dei media digitali con modalità che supportino l'ideazione e progettazione di un prodotto editoriale in cui lavorare insieme. L'insegnante ha un ruolo di guida, di facilitatore del processo di apprendimento, esercita il proprio ascolto attivo, lascia ai bambini la possibilità di sperimentare, di sbagliare, di cercare le proprie soluzioni senza imporre le sue;
- possibilità di invertire i ruoli di emittente e ricevente: l'interazione nel digitale permette di attivare processi di comunicazione circolari, favorendo il confronto, il feedback e lo scambio. Il giornale diventa il medium per dialogare anche in contesti che possono sembrare difficili: ad esempio, con alunni che vivono molto distanti o che non parlano la stessa lingua (e i traduttori online, il disegno, la musica diventano strumenti di comunicazione alternativi) o ancora preparando interviste a testimonial significativi;
- co-progettazione tra scuole diverse: la comunicazione è certamente più semplice nel digitale e la rete consente di utilizzare modalità sincrone e asincrone, attraverso incontri online e una progettazione

27. E. Pacetti, *Esplorare il museo con le tecnologie: possibili approcci ludici*, «Infanzia», 4/5, 2013.

condivisa tra insegnanti e alunni. Si possono realizzare gemellaggi, scambi eTwinning, diventando amici di penna che dialogano e condividono esperienze attraverso un giornale progettato e prodotto per raccontarsi e per riflettere su sé stessi;

- attenzione alle ricadute nel territorio: produrre un giornale può essere un modo di attivarsi nella propria comunità, anche nella direzione del *citizen journalism*, con ricadute sulla responsabilizzazione di bambini e adulti. Il giornale diventa lo strumento per raccontare il proprio territorio (da un punto di vista storico, geografico, letterario, iconico), per valorizzarlo, per proteggerlo e salvaguardarlo, arrivando a denunciare ciò che non funziona e proponendo soluzioni costruttive;
- valorizzazione delle caratteristiche di ognuno e degli apprendimenti informali: è la direzione della personalizzazione che promuove la possibilità che le competenze di ciascuno emergano e generino modalità di apprendimento inconsuete. Bambini e adulti hanno così la possibilità di sentirsi davvero competenti al di là delle discipline scolastiche e di condividere con gli altri queste competenze. Il giornale può diventare un contenitore della libera espressione di bambini e adulti, una sorta di vetrina per raccontare le proprie passioni e idee, per dare voce a tutti, a chi fa più fatica a esprimersi;
- da consumatori a produttori di cultura: il giornale è un ambiente che deve stimolare la produzione di cultura propria, dai tratti originali e creativi. È un'officina della creatività in cui bambini e adulti devono avere la possibilità di realizzare prodotti autentici, di esercitare il pensiero divergente, di difendersi dall'omologazione.

Il giornale «A&B» ha ancora tanto da suggerirci.

Educazione è/e Natura in Mario Lodi

di Michela Schenetti

Introduzione

I bambini, fin dai primi anni di vita, giocando, hanno esplorato il piccolo mondo in cui sono nati. Hanno visto, udito, toccato, odorato e assaggiato ciò che era a portata di mano. Hanno giocato con l'acqua, con la sabbia e con altri materiali e hanno così scoperto molte leggi del mondo fisico. Con quelle conoscenze hanno organizzato la loro prima cultura. Hanno fatto come gli scienziati. Ma ben presto i bambini e le bambine hanno cominciato a guardare il mondo attraverso la televisione, usando solo due dei cinque sensi. Hanno visto tante cose lontane e hanno trascurato le cose vicine. Eppure, intorno a noi, nel piccolo mondo di un prato, di un giardino o di un muro di vecchi mattoni, è nascosta una vita intensa in ogni stagione...

Mario Lodi¹

Educazione e/è Natura in Mario Lodi è il titolo che ho scelto per questo contributo perché il rapporto con la natura, con il mondo contadino, con i materiali naturali è centrale nella sua proposta. Il suo interesse in merito al tema è evidente già da alcuni dei testi per bambini che ha avuto l'opportunità di pubblicare e di vedere diventare famosi.

Si pensi a *Il cielo che si muove. Storie e storie di natura* (Editoriale Scienza) in cui attraverso brevi racconti autobiografici, narrati dalla voce di un bambino che osserva la natura, fa spazio al ritratto di una campagna vera, a tratti cruda nella quale non manca il tema della morte, affrontato in maniera schietta e immediata; a *Bandiera* (Einaudi Ragazzi) storia scritta con i bambini della scuola di Vho, che illustra il ciclo delle stagioni dal punto di vista di una foglia di ciliegio simboleggiando la curiosità e la voglia di scoprire la natura e le sue regole con l'entusiasmo di un bambino e ancora a *Cipi* (Einaudi Ragazzi) considerato il suo capolavo-

1. *Io e la natura*, Piadena Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco, 1999.

ro, libro formativo, ricco di metafore e personificazioni, che racconta il desiderio di crescere.

È lo stesso Lodi a collegare esplicitamente i racconti e le narrazioni alla necessità di proporre strumenti a scuola che abbiano a che fare con la realtà, che permettano di sperimentarla e di comprenderla dall'interno come ben testimoniano le sue parole: «Una storia? È una favola, ma anche una lezione di scienze, di geografia, di morale; è realtà trasfigurata, perché è realtà capita»².

La forte connessione per lui tra l'educazione e la natura è comprensibile anche dalla ricorrenza con cui, nei suoi diari, i dialoghi hanno a che fare con i contesti, i materiali, con gli elementi di natura.

1. La natura: un libro per apprendere i saperi del mondo

La natura per Mario Lodi sollecita il linguaggio poetico, narrativo e, ancora di più, permette a ciascuno di comprendere ed esprimere il sé, seppure in connessione con ciò che ci circonda. La natura si disegna, dall'odore dei fiori al rumore del vento e il maestro ci racconta come i suoi bambini «attraverso il disegno spontaneo, [avessero raggiunto] una eccezionale vivacità di fantasia e acutezza di osservazione» e al contempo si offriva come occasione per promuovere una didattica delle scienze che partiva dalla ricerca "sul vivo", ovvero dagli oggetti concreti che appartenevano al mondo reale, concreto e personale del maestro e dei bambini offrendosi per essere indagati:

la natura è un libro aperto davanti a noi più suggestivo di un vero libro, per chi sa leggervi. E leggervi non significa registrare la risposta alla sporadica curiosità ma affondare sin da ora nell'invisibile rete delle connessioni la luce del nostro rudimentale ragionamento per esercitarlo a un metodo.³

L'idea di natura che l'esperienza di Lodi porta con sé non è un'idea astratta, edulcorata ma ha a che fare con il quotidiano, è intrinsecamente legata al bisogno e al desiderio di conoscere e costruire significati condivisi. Per comprendere, per connettere, per vivere. «Non si tratta di giocare, ci sono

2. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970, p. 177.

3. *Ibid.*, p. 87.

domande da porre alla natura e se vogliamo che essa ci risponda in modo preciso bisogna preparare ogni cosa per bene, con serietà»⁴.

Alla base della sua didattica c'è il desiderio e l'intenzione di affinare l'ascolto, la sensibilità e l'intelligenza di ciascuno, obiettivo raggiungibile a una condizione: l'impegno comune di bambine, bambini e insegnanti a lasciarsi coinvolgere dal grande gioco dell'esplorazione del mondo.

L'abitudine all'osservazione dei fenomeni è per Lodi tratto essenziale, variabile importantissima per garantire a ciascuno la possibilità di fare esperienza, prendere consapevolezza della vita intorno a noi. Non senza impegno e lavoro: sono sistematici ma vari e diversificati gli strumenti attraverso cui Lodi chiedeva di raccogliere dati, costruire tabelle e grafici in cui registrarli. La prospettiva invece sempre la stessa: promuovere una conoscenza consapevole e stimolare la curiosità nei confronti delle grandi domande della vita:

questa è la prima primavera della loro vita che sentono venire consapevolmente, che anzi prevedono leggendo le tabelle mensili del tempo... sono dati sicuri della realtà atmosferica che si evolve in meglio.⁵

Si tratta dunque di incoraggiare una ricerca sul vivo che, come scrive, non ha bisogno di incoraggiamento, ma che richiede costanza e tempo, un tempo che non solo non è vano ma è fondamentale per chiarire le idee e contribuire a edificare un atteggiamento scientifico-critico.

la ricerca sul vivo continua ed io l'incoraggio (ma non ce n'è bisogno perché per i ragazzi gli esperimenti sono attività interessanti da cui nessuno si estrania). Richiede tempo, ma non è tempo perduto. La continua riflessione che accompagna la ricerca sperimentale, anche la più semplice, chiarisce le idee e contribuisce a edificare l'atteggiamento scientifico-critico.⁶

Per Mario Lodi, prendo a prestito un'espressione della pedagogia fenomenologica, non si trattava di "dire il cosa, ma di agire il come". Lodi, infatti, non ha solo scritto dell'importanza di connettere la scuola alla Natura e al Mondo, riconoscendone il profondo valore dal punto di vista educativo ma ha offerto una valida testimonianza di come sia possibile portarla all'interno

4. *Ibid.*, p. 201.

5. *Ibid.*, p. 82.

6. *Ibid.*, p. 208.

dell'agire educativo quotidiano attraverso pratiche didattiche plurali e diversificate. Nelle sue sollecitazioni, infatti, la dimensione della natura è strettamente connessa con l'opportunità di dare ampio spazio, nell'azione e nelle progettazioni educative, alle esperienze concrete nelle quali i ragazzi possono esercitare libertà di espressione, di pensiero e di parola oltre a sperimentare calcoli, misure, formulare ipotesi assumendosene la responsabilità.

Ma c'è di più. Attraverso il suo fare, le sue riflessioni e i suoi scritti Lodi dimostra la necessità di partire dalla "natura di ciascun ragazzo", di seguirlo con dedizione per scrutarne i suoi talenti, partire dalle sue domande e abbandonare quella "vecchia pedagogia del far copiare alla lavagna" che lui stesso dichiara di essersi trovato ad applicare. E nel farlo ci mostra la sua intenzionalità di testimoniare una svolta, che parte da sé, per promuovere un apprendimento condiviso rinforzata dalle stesse pratiche di scrittura collettiva dei testi, di cui il giornale di classe *Il mondo* ne rappresenta il cuore. All'insegnante il maestro Lodi consegna la responsabilità di non nascondersi dietro ai libri di testo o a una didattica trasmissiva, ma di parlare e intendersi per mezzo delle cose concrete che si fanno insieme, delle reali esperienze vissute per rendere visibili le profonde connessioni con gli altri; «e poiché il mondo concreto dei bambini è legato alle vicende umane e alla natura, il filo che lega le successive scoperte è il filo coerente della vita»⁷. Stare con i bambini, sostenere la relazione dialogica e affettiva tra loro e con l'ambiente che si sceglie per accoglierli: questo il desiderio prevalente che sembra emergere dalle parole del maestro.

Ad esplicitare questo pensiero troviamo un passaggio molto interessante all'interno della famosa lettera a Katia, studentessa appena iscritta all'Istituto magistrale: «domani andremo in campagna ad aprire contemporaneamente due libri di avventure: quello della vita dei bambini che è tutta da sentire e quello della natura»⁸.

Per tutte queste ragioni la connessione di Lodi tra il dentro e il fuori, la ricerca di esperienze educative e didattiche all'aperto, immersive, in relazione con il mondo naturale e antropico rappresentano un tema fondante non tanto come specifico approccio educativo, di Lodi o delle scuole attive, ma come elemento coerente con un'idea di educazione rigorosa in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della loro relazione. La scuola di Lodi è una scuola nella quale i vissuti dei bambini sono intenzionalmente messi in relazione con oggetti e cose vive e nella quale si ha cura che questa re-

7. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 40.

8. *Ibid.*, p. 17.

lazione sia piena di senso. Mario Lodi ci invita a ricondurre l'esperienza educativa *complessiva* a una unicità di fondo, la *Lebenswelt*, il «mondo della vita»⁹.

Da molti anni considero urgente la necessità di modificare le prassi educative guidandole verso un paradigma ecologico che riconosca la dimensione della relazione con la natura e con il territorio come un valore essenziale, parte integrante del fare scuola. Molti di coloro che si occupano di educazione oggi sperimentano invece un paradosso ovvero il dover rifondare questo tema (il tema dell'imprescindibile rapporto tra educazione e natura) argomentandolo, avviando ulteriori ricerche, confrontando esperienze, quasi a sottolineare come si sia alienato definitivamente dalla cultura odierna questo legame indissolubile e ovvio, quello tra l'uomo e la natura. E più in generale tra i bambini e il mondo.

Il contatto diretto con il mondo naturale, Lodi ne porta testimonianza, dovrebbe (deve!) essere invece un'esperienza quotidiana dei bambini di ogni età a partire sin dai più piccoli: è l'esperienza dei propri movimenti, delle proprie funzioni, la scoperta del mondo con quell'istinto e quella curiosità tipica dei bambini. Un'esperienza che dal punto educativo resta troppo spesso implicita, o peggio negata, nella scuola odierna. E non si tratta semplicemente di offrire l'occasione di attraversare gli spazi di prossimità della scuola per giocare (seppur anche questo sia un elemento essenziale, ineludibile), per Mario Lodi, la relazione con la natura è da intendersi con una grande serietà, a ogni intuizione corrisponde uno stretto legame con la crescita culturale e sociale degli alunni e con il pensiero scientifico:

su questa strada, a poco a poco, sono spuntati [...] i primi germogli dell'atteggiamento scientifico. Mancano attrezzature, mezzi, preparazione; tuttavia, l'interesse del bambino per l'esperimento, anche il più semplice, è enorme, come fortissima è la spinta che dall'esperimento viene al bambino per sviluppare il ragionamento.¹⁰

Quasi un secolo fa Mario Lodi aveva capito ciò che la ricerca internazionale e nazionale ci consegna in anni ben più recenti. I bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria possiedono già competenze scientifiche¹¹: le modalità con cui rispondono alle domande che sorgono

9. P. Bertolini, *L'Esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

10. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 324 (il volume è apparso in prima edizione presso le edizioni Avanti!, Milano, 1963).

11. K. Brenneman, J. Stevenson-Boyd, E.C. Frede, *Early Math and Science in Preschool: Policies and Practice*, «National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief», 19, 2009.

nella loro interazione diretta con il mondo non sono dissimili dal metodo scientifico. La costruzione della conoscenza inizia, infatti, come un'attività di indagine¹², portando ad affermare la tendenza dei bambini a sviluppare teorie esplicative e interrogarsi sui fenomeni formulando ipotesi¹³. Proprio per queste ragioni le esperienze vissute nel proprio ambiente costituiscono la base dello sviluppo dell'apprendimento che si consoliderà nelle fasi successive¹⁴. A questo proposito, compito degli insegnanti è di incoraggiare la ricerca, l'osservazione, la formulazione di ipotesi, la previsione, la pianificazione, l'analisi, il pensiero logico deduttivo, la raccolta e l'interpretazione dei dati oltre che la costruzione di spiegazioni e la comunicazione delle informazioni¹⁵.

Tutto questo ritroviamo nella pratica di personificazione degli elementi come l'acqua e l'aria che Lodi offre ai bambini per essere intervistate o nella compilazione delle tabelle di raccolta dati che con costanza chiedeva ai suoi studenti di produrre.

Non c'è giorno senza novità, in primavera, e noi ogni novità, sia un fiore sbocciato o un animale scoperto, "registriamo" su tabelle con i relativi dati. Per il riconoscimento di fiori e insetti usiamo manualetti che riportano il disegno e le notizie essenziali. Il nostro non è uno studio statistico né un rilevamento con fini classificatori, è solo un approccio all'osservazione e all'esame dei dati raccolti.¹⁶

Dalle sue parole emerge la figura di un insegnante capace di fare un passo indietro, prendere per mano e accompagnare e sostenere esperienze e apprendimenti, con rigore, intenzionalità e metodo. Un adulto che non rifugge bensì sostiene la relazione con l'errore, che considera essenziale nel processo di apprendimento. «Io ho cercato di non anticipar scoperte, di non formulare soluzioni, salvo rari casi, perché è assai importante che il bambino passi attraverso errori e ipotesi sbagliate prima di conquistare o di avere spiegata la verità»¹⁷.

12. D.B. Greenfield, A. Alexander, E. Frechette, *Unleashing the Power of Science in Early Childhood: A Foundation for High-Quality Interactions and Learning*, «Zero to three», vol. 37 (5), 2017, pp. 13-21.

13. A. Gopnik, *Scientific thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications*, «Science», vol. 337, n. 6102, 2012, pp. 1623-1627; K.E. Metz, *Young children can be sophisticated scientists*, «Phi Delta Kappan», 69 (8), 2011, pp. 68-71.

14. L. French, K. Conezio, M. Boynton, *Using science as the core of an integrated curriculum for early childhood: The Curriculum sciencestart!*, in D. Rothenberg (ed.), *Atti del simposio in onore di Lilian G. Katz*, 2000, pp. 303-312.

15. D.B. Greenfield, A. Alexander, E. Frechette, *Unleashing the Power of Science in Early Childhood: A Foundation for High-Quality Interactions and Learning*, cit.

16. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 88.

17. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 296.

Tabella 1. *Animali visti in marzo tratto da “Il linguaggio delle tabelle” (M. Lodi, Il paese sbagliato, cit., pp. 88-90).*

	DOVE VIVE	COSA MANGIA
RONDINE	nell'aria	moscerini, farfalle, insetti
LUCERTOLA	sui muri	insetti
FARFALLA CEDRONCELLA	sui fiori	succhia il dolce dei fiori
TAFANO	nell'aria	succhia il sangue
RAGNO	negli angoli	gli insetti catturati
APE	alveare	nettare dei fiori
LOMBRICO	nella terra	la terra
RANA	in acqua e in terra	mosche e altri insetti

Tabella 2. *Fiori visti in marzo tratto da “Il linguaggio delle tabelle” (M. Lodi, Il paese sbagliato, cit., pp. 88-90).*

	PETALI	COLORE
VIOLA MAMMOLA	5	viola
OCCHI DELLA MADONNA	4	azzurro chiaro
MARGHERITE	56	bianco
RANUNCOLI	8	giallo
FIORI DI PESCO	5	rosa
GIACINTI	12	rosa, bianco, violetto
DENTE DI LEONE	172	giallo oro
LAMIO PURPUREO	4	rosa scuro

Per tutte queste ragioni credo che il fare scuola di Lodi fosse anticipatorio di ciò che oggi nel panorama internazionale viene definita *place based* o *place responsive education*¹⁸. La relazione tra educazione e natura che Lodi sosteneva quotidianamente può, a mio avviso, essere strettamente collegata a quell'educazione ambientale, alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva a cui ci sentiamo chiamati, perfettamente in linea con gli obiettivi 2030¹⁹, con le conoscenze scientifiche che ci descrivono l'apprendimento come un processo orientato da metodologie costruttive, autoregolate, situate, colla-

18. J. Lynch, G. Mannion, *Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: attuning with the more-than-human*, «Environmental Education Research», 27 (6), 2021, pp. 864-878.

19. M. Rieckmann, *Education for sustainable development goals: Learning objectives*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

borative²⁰. E può senz'altro essere perfettamente in linea con le finalità più profonde della scuola «educare a stare nel mondo in relazione con gli altri»²¹ che ci consegnano le nostre Indicazioni nazionali ministeriali ma che faticano, rinchiusi all'interno delle aule scolastiche, a spostarsi da un piano più trasmissivo, normativo e dogmatico.

2. Il valore aggiunto della prospettiva di Lodi oggi

L'emergenza Covid 2019, con la necessità di ridurre le istituzioni educative a servizi essenziali in un periodo molto recente hanno reso drammaticamente esplicite alcune tendenze del nostro modo di percepire i processi di apprendimento e di insegnamento. Il distanziamento fisico in troppi casi è stato da subito interpretato come la necessità di lavorare sulle conoscenze, sulle informazioni, sull'esercizio nozionistico e mnemonico. Il corpo punto zero della conoscenza, scriveva Merleau Ponty²², concetto ben chiaro per Mario Lodi, è stato bloccato, messo da parte. Non appena si è potuto e dovuto si è riportata l'attività didattica in presenza, con tutte le limitazioni spaziali e materiali che conosciamo, il modello di scuola ha finito con lo schiacciarsi sull'esigenza del controllo delle distanze. Dalla scuola Primaria in avanti, in pochi hanno aperto la soglia della classe per andare fuori, per promuovere esperienze autenticamente in relazione con il mondo come faceva Lodi²³. Ci siamo limitati a tener aperte le finestre anche quando i rischi collegati alla pandemia si sarebbero drasticamente ridotti fuori, quando la situazione ci offriva l'occasione di cambiare. La letteratura scientifica internazionale suggerisce che i setting naturali

20. Si fa riferimento al contributo del modello del CSSC Learning illustrato da M. Castoldi, *Verso un apprendimento CSSC*, DeA scuola, 2018, <https://formazione.deascuola.it> (ultimo accesso: 22.06.2023). Il CSSC Learning è un modello di apprendimento che, per la sua ricchezza, si presta a diverse modalità di implementazione nella pratica didattica, attraverso metodologie e approcci che vanno dallo storytelling alla didattica per competenze, dal pensiero autobiografico all'apprendimento cooperativo, da un approccio dialogico a uno induttivo. L'approfondimento delle connessioni tra il modello CSSC e la didattica all'aperto, in natura sono approfonditi in M. Schenetti (a cura di), *Didattica all'aperto. Metodologia e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Erickson, 2022.

21. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, Allegato al D.M. 16 novembre 2012, n. 254, in «Gazzetta ufficiale», s. generale, 30, pp. 3-70. Vedere anche il documento del 2018, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/o/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultimo accesso: 23.07.2023).

22. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

23. Ne sono testimonianza anche i 5 volumi (numerati da 1 a 5 in relazione alla classe) di Mario Lodi e i suoi ragazzi, *Il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1979.

possano essere promotori di cambiamento anche nelle pratiche degli insegnanti²⁴ e che le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze positive anche sulla loro stessa progettazione didattica²⁵.

Ma la scuola in generale e gli insegnanti in particolare dichiarano di sentirsi sempre più vessati dall'onere di rispondere ai bisogni della società, con i tempi e i modi che "la società" impone e negli spazi lasciati liberi da tutto il resto. Il valore dei prodotti scalza quello dei processi, la tendenza alla generalizzazione ha la meglio rispetto alla personalizzazione, la diffusione di un senso comune di malessere attraversa con sempre più frequenza la scuola italiana. Perché al centro il più delle volte ci sono gli insegnanti schiacciati dai limiti del contesto-aula e dalla quantità di contenuti che hanno più a che fare con i libri di testo che non con la natura delle cose, la solidità e l'approfondimento dei contenuti, la qualità dei processi. E mentre numerosi scritti ci raccontano come i bambini del maestro Lodi andassero a scuola molto volentieri, le ricerche sul contesto nazionale denunciano un aumento esponenziale della percezione del malessere a scuola sia per gli studenti²⁶, sia per gli insegnanti²⁷.

Per certi versi lo scenario presenta molti elementi in comune con quelli a cui Mario Lodi si è trovato di fronte in quel 1948 quando si è impegnato a fare della scuola un contesto di benessere per garantire che il bambino nato libero non fosse corrotto dalla società.

3. Prospettive di senso

L'attualità della testimonianza del maestro Lodi ci offre l'opportunità e la grande responsabilità di accompagnare insegnanti e bambini ad attraversare con consapevolezza le sfide presenti senza dimenticare quanto qualsiasi intervento

24. P. Bentsen, E. Mygind, T.B. Randrup, *Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context*, «International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education», vol. 37, 1, 2009, pp. 29-44. E. Mygind, *A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment*, «Journal of Adventure Education and Outdoor Learning», vol. 9 (2), 2009, pp. 151-169.

25. G. Mannion, A. Fenwick, C. Nugent, J. l'Anson, *Teaching in nature*, Report Contracted to University of Stirling, Commissioned by Scottish Natural Heritage, 2011.

26. Ci riferiamo alla ricerca svolta dal gruppo della professoressa Lucangeli in collaborazione con la commissione ministeriale per lo studio del livello di benessere. Per maggiori approfondimenti si rimanda a <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/il-malessere-nel-sistema-scuola/> (ultimo accesso: 22.06.2023).

27. F. Chirico, G. Ferrari, *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*, Milano, Edizioni FS, 2014.

educativo non possa che essere orientato al futuro, a uno slancio, alla possibilità di sostenere i cambiamenti in direzione proattiva e alla necessità di agire con perseveranza, chiarezza considerando i bambini e le famiglie come protagonisti attivi di qualsiasi progettazione. «Un bambino cresce solo se sognato», scriveva Danilo Dolci e la realtà attuale ci consegna la grande responsabilità di proteggere l'infanzia e al contempo proiettarla in una dimensione futura sostenibile. Tre, dunque, sono le prospettive che sento di poter raccogliere e sinteticamente rilanciare rispetto al tema dell'educazione è/e natura.

3.1. *La necessità di aprire la scuola al mondo*

Lodi invita ciascun insegnante ad aprire la propria didattica al territorio senza se e senza ma. Tra gli obiettivi vi è quello di educare a pensare e a esprimere il proprio pensiero grazie al ripristino di un equilibrio tra il tempo che i bambini passano “attivamente” dentro alle mura scolastiche e quello che passano attivamente “nel mondo della vita”, in coerenza con le Indicazioni nazionali ministeriali²⁸ e senza temere di non essere coerenti con il “curricolo per competenze”²⁹. Ma più di tutto ci invita a restituire a adulti e bambini la possibilità di entrare in relazione con contesti reali, vivi e significativi e a stimolare quel senso di impegno, consapevolezza di sé e responsabilità collettiva a cui i suoi taccuini ci richiamano. Sul territorio Nazionale ci sono numerose esperienze che vanno in questa direzione, la storia delle scuole all'aperto in Italia ne è una valida testimonianza³⁰ a cui si aggiungono esperienze più recenti rese possibili da istituti comprensivi, purtroppo ancora limitate a cui sarebbe necessario dar voce attraverso percorsi di ricerca, pubblicazioni di divulgazione scientifica e occasioni formative. A partire dall'anno scolastico 2021/2022, l'invito a una relazione non episodica e attiva con il territorio entra anche a far parte delle “Idee” proposte dal Movimento Avanguardie Educative³¹ in quanto approccio pedagogico considerato centrale per agire sulle tre dimensioni del cambiamento auspicato: didattica, tempo e spazio.

28. Cfr. nota 20.

29. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

30. M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.

31. Avanguardie Educative (AE) è un movimento culturale nato nel 2014 da un'azione congiunta di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e di 22 scuole che stavano sperimentando percorsi di trasformazione didattica e organizzativa. Obiettivo di AE, che al mese di dicembre 2021 conta 1300 scuole aderenti, è quello di individuare, documentare e diffondere pratiche di innovazione educativa, sia sul piano metodologico che sul piano organizzativo. Nel 2021 lancia le “Linee Guida Outdoor Education”, cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education> (ultimo accesso: 22.06.2023).

3.2. *La necessità del confronto tra insegnanti, il valore della Rete e delle Reti*

Lodi insegna il valore della collettività, della Rete, dello scambio reciproco tra insegnanti e sottolinea quanto queste relazioni siano essenziali per proseguire con determinazione anche quando si ha la sensazione di andare contro-corrente come testimoniano le sue parole:

Gianni Rodari, poeta e scrittore per ragazzi, inizia con me e con i bambini un colloquio epistolare commentando le pagine di uno dei primi giornalini. Nell'isolamento, di fronte all'incomprensione, talora all'ostilità di colleghi e autorità, la voce di questi amici lontani sorregge il quotidiano lavoro.³²

Ne sono ulteriore testimonianza gli scambi epistolari con Ciari, Rodari, don Milani, Freinet e soprattutto la sua partecipazione al Movimento di Cooperazione Educativa, processi ben approfonditi in altri capitoli di questo volume.

Su questa scia credo sia importante oggi sostenere le scuole promuovendo la costituzione di Reti per supportare gli insegnanti a uscire dal vissuto di isolamento che spesso dichiarano. In questa direzione nasce nel 2016, nell'ateneo bolognese il Centro di Ricerca sulle Didattiche Attive³³ per dare spazio alla riflessione, alla ricerca e azione condivisa tra insegnanti, ricercatori, educatori e amministratori ovvero a scuole, movimenti e associazioni per poter crescere insieme e fare cultura della didattica attiva in ogni contesto.

Nello stesso anno nasce una Rete Nazionale di Scuole Pubbliche all'Aperto³⁴ che con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna attraverso percorsi di ricerca-formazione, sostiene le scuole nel promuovere la didattica all'aperto come approccio intenzionale all'insegnamento, in grado di rinforzare la multi e transdisciplinarietà in un'ottica di interdipendenza positiva tra spazi interni e spazi esterni supportando gli insegnanti nel promuovere opportunità di apprendimento in grado di: identificare e risolvere problemi concreti, reali; prevedere indagini, esplorazioni e sfide serie ma anche coinvolgenti e divertenti; consentire l'acquisizione e lo sviluppo di abilità pratiche;

32. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., pp. 76-77.

33. <https://centri.unibo.it/didatticheattive/it> (ultimo accesso: 22.06.2023).

34. www.scuoleallaperto.eu (ultimo accesso: 22.06.2023).

permettere di esprimere pensieri, sentimenti, opinioni in vari modi; coinvolgere i bambini nella co-costruzione delle conoscenze, favorendo la loro responsabilizzazione.

3.3. *La necessità di sostenere la crescita personale e professionale degli adulti*

Gli esiti delle ricerche nazionali e internazionali dell'ultimo decennio hanno dimostrato che frequentare il mondo naturale con continuità, a partire dai giardini educativi e scolastici, consente agli adulti di provare fascinazione, senso di meraviglia, ritrovando ricordi di un'infanzia nella quale la relazione con l'esperienza concreta assume un grande valore. Non solo: frequentare spazi diversi da quelli abituali sprona a uscire da ruoli, schemi e consuetudini e a rimettere in discussione il proprio *ruolo professionale*, riscoprendo una didattica più centrata sulle alunne e gli alunni che richiede all'adulto di affinare le proprie competenze osservative, progettuali, documentative ed entrare in comunicazione con tutte quelle professionalità che condividono una comune responsabilità pedagogica³⁵. *Modus operandi* indispensabile come testimonia Lodi. Lascio che siano le sue parole a restituire il senso pieno di questa prospettiva:

un giorno, osservando dalla finestra della mia aula, giù in cortile i ragazzi che vivevano liberi, felici, feci un confronto con loro stessi qui, nei banchi in cui erano obbedienti, rassegnati, senza idee, mentre laggiù erano vivi e ricchi di fantasia. Da quel giorno io dissi basta ad un vecchio tipo di scuola, la scuola autoritaria dove io comandavo e loro obbedivano, per incominciare un nuovo tipo di scuola in cui, liberando i ragazzi liberavo anche me dando un senso alla mia vita, cessavo di farne in un certo senso dei piccoli schiavi... E poi la bellezza di non comandare specialmente ai bambini ai quali comandavano tutti. Ecco, mi pare che tutto sia nato in quel giorno che guardai dalla finestra quei bambini liberi giocare.³⁶

Queste parole ci permettono di chiudere con una riflessione importante: vivere la natura e il territorio in modo attivo con finalità educative e di crescita, non riguarda solamente la dimensione del benessere e dell'apprendi-

35. M. Schenetti (ed.), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Erickson, 2022.

36. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 257.

mento dei bambini ma offre un'imperdibile occasione di crescita personale e professionale per gli adulti-insegnanti.

Ci vuole coraggio perché le cose cambino, oggi più che mai. Come maestri e educatori oggi non possiamo aspettare che qualcuno le cambi al posto nostro. A noi spetta il diritto e la responsabilità di rendere la scuola «la più bella stanza del mondo»³⁷.

37. Il riferimento è a questo estratto dello scritto di Lodi: «Le pagine del nostro primo giornalino stampato e gli altri testi illustrati hanno trasformato in questo primo mese la nostra aula nella più bella stanza del mondo e rivelano stretti legami con la vita della gente contadina e con la natura». *Ibid.*, p. 40.

Mario Lodi e l'impegno per l'educazione alla pace, oggi, in un mondo globale

di Elena Malaguti

1. Con gli occhi dei bambini

Mario Lodi (1922-2014) partecipa della cultura del suo tempo, fortemente attenta alla costruzione di una società e di una scuola democratica, è stato in primo luogo un maestro¹. Ha vissuto fino in fondo la sua professione, era contento di esercitarla, ha avuto alunni soddisfatti e famiglie riconoscenti². *In una lettera da lui scritta* come saluto agli insegnanti per l'inizio dell'anno scolastico 2010-2011, l'invito a

non sentirsi mai da sole e da soli [e a non dimenticare] che davanti al maestro e alla maestra passa sempre il futuro. Non solo quello della scuola, ma quello di un intero Paese: che ha alla sua base un testo fondamentale e ricchissimo, la Costituzione, che può essere il vostro primo strumento di lavoro³

è davvero esplicito il richiamo ai valori democratici ispirati dalla Costituzione, tra cui il ripudio della guerra e la sottesa educazione alla pace.

1. Si diploma maestro all'Istituto magistrale di Cremona il 10 giugno 1940. Muore il 2 marzo 2014 nella sua casa di Drizzona. La "Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi" promuove la conoscenza e la divulgazione delle opere di Mario Lodi, il suo pensiero culturale e pedagogico capace di dare risposte efficaci alle richieste educative dei nostri giorni.

2. F. Tonucci, *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Bari, Laterza, 2005. Cfr. il webinar curato da Indire dal titolo *Mario Lodi: intervista a Francesco Tonucci allievo e amico di Mario Lodi*, <https://www.youtube.com/watch?v=WF-z8ujF7Ms> il 15.02.2022 (ultimo accesso: 05.06.2023).

3. Il testo completo della Lettera è consultabile sul sito <https://www.casadelleartiedelgioco.it/lettera-agli-insegnanti-di-mario-iodi/> (ultimo accesso: 05.06.2023) e nel primo capitolo di questo volume.

Lodi ha vissuto in pieno l'esperienza della Seconda guerra mondiale. Ha scritto libri autobiografici come *Il corvo*⁴, che raccontano della sua storia. Si è impegnato a favore di una scuola non violenta. Lodi faceva parte di una generazione per cui parlare di quello che era accaduto durante la guerra era difficile. Contrario a essa ha subito tutte le conseguenze delle sue scelte. La sua generazione ha consentito a quella successiva (ovvero a coloro che sono nati negli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso) di poter optare fra il servizio militare o l'obiezione di coscienza, di scegliere, negli anni seguenti, il servizio civile⁵, cioè di poter vivere un'alternativa, un'opposizione alla guerra⁶. Questo aspetto è estremamente interessante anche in questi tempi in cui ci si interroga sui modi per promuovere la cultura della pace. Il documento del suo amico don Lorenzo Milani, che si schierava apertamente contro la guerra nella sua celebre *Lettera ai Cappellani militari* e nella *Lettera ai giudici* del 1965 in cui scriveva:

bisogna avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene fare scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto⁷

viene ricordato da Lodi anche in occasione della laurea *honoris causa* conferitagli nel 1989 dall'Università di Bologna⁸.

Mario Lodi non è stato un pacifista generico. Il tema dell'educazione alla pace è una costante che ha guidato il suo lavoro professionale anche quando è andato in pensione. Lodi lo affronta utilizzando di base strumenti come la Costituzione, ad esempio l'art. 11, l'art. 3, l'art. 21, o ancora trattati quali la Dichiarazione dei diritti del fanciullo redatta a New York nel 1959 e la Convenzione sui diritti dell'infanzia approvata dall'Assemblea generale del-

4. M. Lodi, *Il corvo*, Milano, Giunti, 2020 (ed. or. 1971).

5. Il servizio civile nasce nel 1972 come diritto all'obiezione di coscienza al servizio militare; era quindi alternativo alla leva e in quanto tale obbligatorio. Con la legge 64 del 6 marzo 2001, viene istituito il servizio civile nazionale su base volontaria, aperto anche alle donne.

6. Cfr. il webinar del 24.03.2022 dal titolo *Mario Lodi e l'educazione alla pace* in cui il tema è affrontato da Silvana Loiero, membro del comitato per il centenario di Mario Lodi e segretaria del GISCEL (Gruppo Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), Daniele Novara pedagista e fondatore del Centro Psicopedagogico per l'Educazione e la gestione dei conflitti e Fausta Forni insegnante, in <https://www.youtube.com/watch?v=iBPYH27tL34> (ultimo accesso: 03.03.2023).

7. Cfr. il sito <https://www.donlorenzomilani.it/barbiana/> (ultimo accesso 03.06.2023).

8. Laurea *ad honorem* in pedagogia a Mario Lodi 23.01.1989 <https://www.casadelleartiedelgioco.it/conferimento-laurea-honoris-causa-a-mario-lodi/> (ultimo accesso: 03.03.2023).

le Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 a New York ed entrata in vigore il 2 settembre 1990.

Dai suoi scritti e dalle testimonianze orali, sotto forma di interviste, si evince chiaramente che era contrario alla cultura sottesa alla guerra. Nel 1983 fonda la rivista «A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo». Nel numero di dicembre del 1983, dedicato alla pace, nell'editoriale dal titolo *I Bambini e la Pace*, scrive:

i bambini non fanno politica, non hanno soldi, né poteri da difendere ma c'è un grande problema degli adulti che oggi riguarda anche i bambini: il pericolo della guerra nucleare che può distruggere la vita sulla Terra se l'amore per la pace non vincerà sulla follia della guerra.⁹

Leggere le parole di Mario Lodi oggi più che mai ci porta a interrogarci sul senso delle sue affermazioni, in particolare quando scrive nel libro dal titolo *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini*:

la paura della morte quale strategia per raggiungere la pace. La pace di oggi è figlia della paura della morte della civiltà. Fin quando durerà questa situazione di equilibrio fondato sul terrore? Può durare dieci, venti, cinquant'anni? Può durare tutta la vita che i bambini hanno davanti e che essi hanno il diritto di vivere in pace e sereni.¹⁰

Mario Lodi maestro, scrittore, poeta, utilizza l'arte, la natura, la poesia, il gioco, quali strumenti di base per riflettere sulla Costituzione, per creare una cultura non violenta e formare futuri cittadini, ponendo al centro del suo lavoro una metodologia cooperativa nel rispetto assoluto della voce dei bambini come espresso anche nel volume del 1986:

la funzione stimolante di questo libro è, quindi, duplice: leggere la poesia degli adulti come documenti di un'esperienza storica che ha suscitato nel poeta sentimenti forti trasformati con le parole in poesia; leggere le poesie dei bambini come una chiave che ci apre i cancelli del loro mondo fantastico turbato dall'idea della guerra. Ambedue i mondi sono ricchi di sfumature e l'idea di pace che ne esce è un panorama ampio di proposte: dalla

9. M. Bufano, T. Colombo, C. Lodi, A. Pallotti, E. Platè (edd.), *A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*, Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi, 2019.

10. M. Lodi, *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini*, Milano, Piccoli, 1986, pp. 2-4.

pace interiore della coscienza di ognuno al rispetto della natura come bene comune a tutti: dal desiderio di amicizia e di amore alla formazione di una mentalità nuova, non violenta.¹¹

Nel libro dal titolo *Favole di Pace* emblematica è la poesia *Con gli occhi dei bambini* attraverso la quale è chiaro l'intento di proporre approcci all'insegnamento capaci di rispettare il loro lavoro: «gli occhi dei bambini vedono le cose del mondo diverse da noi, a volte in modo fantastico, a volte poetico che gli adulti hanno dimenticato»¹².

Sul finire della favola, a conferma dell'impegno del maestro a rispettare pienamente il pensiero, l'originalità e le peculiarità dei bambini, dopo che la maestra della storia («che a volte nei testi che scrivevano i bambini doveva correggere delle frasi strane, che per lei erano sbagliate. Per esempio: il mare mi piace perché dà le sberle alle barche»), aveva avuto modo di riflettere sul tema dell'errore e dello sbaglio e di come giudicarlo, scrivendo: «Le persone che lo vedevano fare quelle strane cose gli chiedevano: “Maestro, sta bene oggi?”. E lui rispondeva: “Sì, sì, mi sento benissimo, meglio del solito e so anche perché: vedo il mondo con gli occhi dei bambini”»¹³. Il suo lavoro può essere paragonato a quello di un coltivatore attento alla crescita, che non ha il potere di cambiare le caratteristiche peculiari del seme o di quella pianta che deve, quindi, essere pienamente rispettata. Lui ha ben presente l'articolo 3 della Costituzione italiana ed è consapevole che alcuni bambini non procedono con le medesime opportunità di altri e che, quindi, è necessario trovare approcci, metodologie, proposte educative che tendano a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e al pieno sviluppo delle personalità. Non aveva l'idea di fare una scuola speciale perché la sua scuola era già accogliente e quindi inclusiva; non intendeva parlare di bambini speciali ma dei bambini e di una scuola che, fondata sui principi democratici, permetteva a tutti e a ciascuno di poter imparare e cresce come futuro cittadino¹⁴.

11. *Ibid.*, p. 2.

12. M. Lodi, *Favole di Pace*, Molfetta, la meridiana, 2005, pp. 30-31.

13. *Ibid.*, p. 2.

14. Cfr. il webinar del 03.12.2021 dal titolo *Le parole che raccontano: Mario Lodi per una scuola democratica e inclusiva*, <https://www.youtube.com/watch?v=m4hyDnSPDZc&t=2587s> (ultimo accesso: 06.06.2023) organizzato dal CEDEI Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna in cui Andrea Canevaro, amico di Mario Lodi e promotore della laurea *ad honorem* nel 1989, affronta il tema della scuola in relazione al lavoro di Lodi e alla disabilità.

2. Mario Lodi maestro precursore

I bambini di oggi hanno ancora voglia di giocare, necessitano di affetto, anche fantasia. Ma c'è una cosa che essi sanno e si portano dentro, che i loro genitori e i loro nonni, quando erano bambini, non avevano e non sapevano. Una cosa triste come un'ombra: essi sanno che l'uomo con la sua intelligenza ha inventato una quantità di macchine utili, ma nello stesso tempo ha prodotto armi che possono distruggere la vita sul pianeta. Essi sanno che il mondo è diviso e che su ogni parte stanno puntati missili pronti a partire, carichi di bombe. Sanno che in pochi minuti la Terra può essere distrutta e gli uomini morire. E loro i bambini non avere il diritto di vivere la loro vita. Sanno che vi sono in giro guerre "piccole" violenze di ogni tipo: ne vedono ogni giorno gli effetti in Tv. Sanno che se la guerra nucleare non scoppia è perché nessuno può distruggere l'altro senza essere a sua volta distrutto. Il mondo quindi vive con questa paura. La pace di oggi è figlia della paura della morte della civiltà. Fin quando durerà questa situazione di equilibrio fondato sul terrore? Può durare dieci, venti, cinquant'anni? Può durare tutta la vita che i bambini hanno davanti e che essi hanno il diritto di vivere in pace e sereni? Come possono fare qualcosa per avere questo diritto? I bambini di oggi hanno dentro, anche se non lo dicono e non ne sembrano consapevoli, questa amara realtà. Essi hanno un gran bisogno di pace, bisogno che essi, a differenza degli adulti sentono in un modo particolare, con il sentimento. I bambini infatti non fanno politica, non sanno come le potenze militari sono organizzate, non votano e non hanno quindi peso. L'idea che essi hanno della guerra e della pace è diversa da quella degli adulti perché il loro animo è sgombro da interessi economici e di potere. Essi non hanno il senso del nemico. Per loro tutti i bambini del mondo sono amici, hanno voglia di giocare, di avere vicini la mamma e il papà, di conoscere tutto e di vivere in pace.¹⁵

Sono affermazioni e domande che ci aiutano a inquadrare l'impegno etico del maestro Mario Lodi. Permettono anche di riconoscere alcune delle radici, che potrebbero fondare le ragioni per cui, oggi, abbia ancora senso ricercare la pace impegnandosi anche in campo educativo.

Le attuali generazioni vivono in un secolo differente da quello in cui ha lavorato Mario Lodi. Esse sperimentano un presente in cui la guerra (con gradienti differenti) dell'Europa in corso e le guerre nel mondo rischiano

15. *Ibid.*

di minare il loro futuro e quello della civiltà. Si potrebbero indagare con profondità, anche, le ragioni per cui si intendono promuovere i processi di inclusione educativa, sociale e il conseguente impegno per rimuovere gli ostacoli che provocano ingiustizie, disuguaglianze, povertà, esclusioni, cambiamenti climatici tali da comportare il rischio dell'estinzione dell'uomo sul Pianeta Terra. Come sottolineato da Fiorucci, Loiodice e Ladogana¹⁶, Mario Lodi ha dialogato con bambini e bambine di democrazia, di uguaglianza, di povertà, di differenze sociali e di genere, di libertà, di pace, di giustizia, di lavoro, di scuola e famiglia, di arte e scienza: di diritti e di doveri, reinterpretando il ruolo della scuola quale agente di formazione dei futuri cittadini, con azioni pratiche.

Il maestro Lodi è stato uno dei precursori di una scuola fondata su principi democratici e che oggi definiremmo inclusivi, il cui lavoro ha contribuito a costruire una scuola capace di tenere insieme tutte le diversità. Quando, oggi, si propone la cornice concettuale dell'inclusione si sta dicendo che tutti, compresi bambini e giovani con disabilità, con disturbi del neurosviluppo, con condizioni di vulnerabilità (sociale, economica, culturale) hanno diritto a un'educazione di qualità e di poter avere pari opportunità di apprendimento. I contesti educativi dovrebbero corrispondere a contesti organizzati all'interno dei quali le differenze e le diversità non vengano solo riconosciute, ma sono comprese, accettate e rispettate. L'educazione ha lo scopo di valorizzare questa unicità e, in una prospettiva inclusiva, di prendere in considerazione tutti gli alunni, sottolineando l'equità della natura dei loro bisogni educativi. In questo nuovo quadro, dove la diversità è vista come un'unicità dell'individuo, l'approccio internazionale dell'Universal Design for Learning¹⁷ e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile promossi dall'Agenda 2030 dell'ONU ci aiutano ad assumere una postura professionale e personale capace di considerare gli esseri umani come persone con i propri bisogni educativi, con desideri, interessi, preferenze che, se coordinate e inserite all'interno di un disegno comune, permette di progettare contesti educativi e di apprendimento di qualità.

La logica inclusiva e democratica implica anche oggi, proprio come suggerito molti anni or sono da Mario Lodi, cambiamenti radicali nella struttura organizzativa, didattica e educativa della scuola, in modo che ogni studente abbia accesso alla vita scolastica, sociale, culturale e lavorativa per

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

17. CAST, *Universal Design for Learning Guidelines – Version 2.0*, Wakefield, MA, http://udlnet.uiowa.edu/images/UDL_Cards/UDL_Guidelines_Version_2.0_en.pdf 2011 (ultimo accesso: 03.07.2023).

realizzare un progetto di vita adeguato¹⁸. Una pedagogia speciale che abbia come finalità l'inclusione di tutti e di ciascuno è una pedagogia che si fonda sul riconoscimento delle differenze come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano¹⁹. Lodi afferma che:

la diversità non può essere respinta, quasi tutti i valori di una società democratica sono iscritti nella Costituzione. A cominciare dall'articolo 11 in cui si afferma che l'Italia ripudia la guerra. Ciò vuol dire, nel piccolo, che ripudia i litigi oppure che cerchiamo di capirli, di comporli. La scuola non è di uno, della maestra o del ministro ma è di chi la vive, è una famiglia allargata. Già Maria Montessori diceva portiamo con le Case dei Bambini la famiglia dentro la scuola. Noi cerchiamo di far in modo che la scuola diventi la seconda casa dei bambini. Quando nascono essi sono dei cittadini e hanno diritto di farsi sentire, lo fanno in primo luogo con il pianto; tutti i bambini sanno parlare e messi in cerchio possiamo parlare fino all'esaurimento di piccoli problemi. È difficile insegnare ai bambini ad ascoltare o che finisca l'altro prima di intervenire ma questo è il fondamento della democrazia ed occorre farlo tutti i giorni.²⁰

Per Andrea Canevaro il centro della relazione educativa per Mario Lodi era il *volersi bene*. Mario Lodi, secondo lui, non prende posizioni formaliste, ma aperte e non giudicanti. Da questo punto di vista occorre anche oggi operare in concreto per far conoscere, familiarizzare, accettare la diversità e per questo occorre il contesto e in esso esiste anche quello territoriale. Esso deve entrare nella scuola non come invasore ma per poter imparare a essere solidali e prossimi e al fine di non far sentire nessuno da solo²¹.

Questo è un aspetto che il maestro Lodi ha indagato con molta cura. Se chi litiga è isolato, è pericoloso anche per l'incolumità dei bambini; se, al contrario, ha dei vicini che sanno mitigare, attutire e anche intervenire, si riduce l'esagerazione e l'exasperazione che potrebbe far degenerare la situazione.

18. E. Malaguti, *Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 22, n. 1, 2023, pp. 5-32.

19. L. De Anna, P. Gaspari, A. Mura (edd.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

20. Cfr. *Il maestro Lodi*, Dipartimento di Scienze dell'educazione Università di Bologna, https://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE&t=15s intervista realizzata da Andrea Canevaro a Mario Lodi nel 2010.

21. Cfr. nota 14.

Come riferito da Lodi, «del lungo studio sull'autunno, di cui riferii nelle puntate precedenti, il momento migliore penso sia stato quello sintetizzato nel giornalino in due paginette dal titolo *La casina spinosa*»²². Nelle pagine della *Casina spinosa* si ritrova l'elemento di solidarietà: il maestro Lodi è pronto a lasciar spazio ad altri. Ad esempio, Severino diventa il curioso della situazione. Per Mario Lodi la curiosità è un elemento importante; con essa si indaga e quindi si apre la possibilità che ci sia un'indagine che porti a scoprire qualche cosa che si traduce in apprendimento.

Per Lodi predisporre materiali e fare proposte capaci di ancorarsi al mondo reale e quotidiano dei bambini, permette di stimolare la curiosità, di procedere dai loro interessi: attraverso le domande il maestro fa un passo indietro e lascia ai bambini lo spazio per investigare e attivare un processo di conoscenza. Lo lascia a Severino, che prende in mano la situazione e la porta avanti, ma, non solo, anche a Eugenia che ha collegato i semi alla nascita e alla morte, ovvero, al ciclo di vita:

e dopo si muore – conclude Severino con la cantilena dell'amen. Ma va là, la mia mamma non muore! – esclama Eugenia. Severino, il distruttore (di nidi, di uccelli e... di illusioni): Tutti muoiono, quando si è vecchi si muore. Siamo come una ruota che gira perché i vecchi muoiono. ...e lasciano il posto a noi giovani che diventiamo anche noi vecchi. Però io ho ancora tutte e due le nonne (Mario). Ma vedrai che moriranno – incalza il distruttore. Mi pare di scoprirgli un sorriso demoniaco. Ma la mia mamma no! – si difende Eugenia. – Si ride. – Quelli che hanno intuito il susseguirsi delle generazioni e non l'atto naturale ma doloroso del distacco, sorridono, gli altri invece non ridono, pensano. Eugenia mi cerca con gli occhi. Vorrei scappare. Lei si alza. Piange, sì piange perché non può difendersi contro la realtà e cerca me. Ma io che le posso dire? Che no? Eccomi davanti a lei, comunque. La tua mamma resterà ancora tanto tempo vicino a te.²³

Lei non vuole crescere per paura che questo possa comportare la morte di sua madre e così, il maestro attiva il dialogo e un percorso, non solo metaforico, che comporta il potersi accompagnare dopo scuola per parlarsi. Mario Lodi accompagna Eugenia a scoprire qualcosa che la riporti a scuola non facendo una lezione ma dialogando anche tra amiche, per non lasciarla sola, conducendo all'idea che esiste un ciclo vitale, composto di tempi, che

22. M. Lodi, *Pagine di Diario. La casina spinosa*, «Cooperazione Educativa», vol. X, n. 2, 1961, pp. 17-22.

23. *Ibid.*, p. 4.

si intrecciano e che prevede che qualcuno lasci il tempo finito per entrare in uno infinito, universale, più ampio:

e di questo parlando, e d'altro, quel giorno io e Eugenia diventammo ancora più amici, come fratelli, e lungo la strada che talora si fa assieme ritornando la sera da scuola, fra la natura che riposa preparando sì alla rinascita della nuova stagione, pianamente, senza dare eccessiva importanza, parlammo e tuttora parliamo delle tante cose brutte e belle di questo nostro mondo che scopriamo a poco a poco, della cui conoscenza una chiave preziosa ci offrì la bacca spinosa.²⁴

Il fare scuola, per Mario Lodi, include anche la dimensione quotidiana della vita reale e quindi non si lega a un programma formale. Da Mario Lodi, afferma Andrea Canevaro:

ho imparato che il programma non è importante ma è la scoperta, ed è quindi anche poter portare a scuola qualche cosa che all'inizio sembrerebbe inutile, come le bacche. La casina spinosa ha la possibilità di dire "attenzione quello che sembrava un residuo, da buttare via lascialo lì, non avere solo le cose utili al programma, cerca di lasciare spazio anche a ciò che non è previsto, perché nell'imprevisto c'è la curiosità, quindi la possibilità che nella curiosità si annidi un elemento importante per l'apprendimento che è la paura, perché la curiosità significa anche avventurarsi su sentieri sconosciuti, che possono fare paura, quindi addentrarsi in un ambito che è la paura".²⁵

Il libro *C'è speranza se questo accade al Vho*, da lui definito il libro della crisi, nasce proprio dalla constatazione di aver osservato in cortile i bambini che giocavano felici ma quando entravano in classe erano annoiati, fermi, tristi²⁶. Si confronta anche con don Milani con il quale discute dell'articolo 21²⁷ della Costituzione mentre lui giovane maestro si sentiva inadeguato, incapace di garantire questi diritti che ha riletto e riscritto con i bambini²⁸.

24. *Ibid.*

25. CEDEI (edd.), *Le parole che raccontano: Mario Lodi per una scuola democratica e inclusiva*, cit.

26. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho. Pagine di diario*, Milano, Avanti, 1963, p. 1.

27. La Costituzione italiana art. 21: Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure. Si può procedere a sequestro soltanto per atto motivato dell'autorità giudiziari.

28. M. Lodi (ed.), *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti*, Piadena Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi, 2018 (ed. or. 2008).

La nota introduttiva, di questo volume appare quasi come un manifesto dichiarativo del pensiero e della pratica del lavoro del maestro Lodi. In essa si legge:

l'esigenza di rompere con il metodo della scuola autoritaria aveva la sua radice nell'esperienza della guerra fascista che travolse la nostra generazione, e nella Resistenza che la riscattò. Subito dopo la guerra, la rivolta istintiva contro la dittatura acquistò, nelle lotte a fianco dei contadini e degli operai che già avevano chiaro il senso di classe, una dimensione nuova. Così, mentre insieme a loro rifacevo da capo la mia cultura e formavo la mia personalità nell'impegno sociale e politico per una società nuova di uomini completamente liberi, nella scuola diventò naturale rifiutare il ruolo di tecnico che trasmette i "valori" e l'ideologia della classe dominante ai ragazzi del popolo che sono nella grande maggioranza i figli dei poveri, degli sfruttati, degli oppressi. Ma come fare? All'Istituto magistrale non avevo imparato nessuna tecnica.²⁹

Conoscere il suo lavoro, procedendo dalla lettura delle fonti originali, aiuta ad ancorare l'agire dell'insegnante a un *corpus* di conoscenze non astratte ma legate a una pratica educativa attiva e riflessiva, fondata su principi democratici e non violenti. In quegli anni non era il solo maestro ad aver sviluppato una certa sensibilità che si discostava da modalità sottese ai processi di insegnamento-apprendimento legati a un modello di scuola, da lui definita nell'introduzione del libro dal titolo *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* ("Lettera aperta ai giovani maestri") autoritaria e verticistica:

e proprio nel 1948, l'anno in cui veniva promulgata la costituzione, io, giovane maestro ancor fresco di studi ma inesperto sul piano didattico, venni mandato allo sbaraglio in una scuola ancora autoritaria e verticistica, con nel cuore e nella mente i valori della libertà, della democrazia e della partecipazione che dovevano essere alla base della nuova società da costruire.³⁰

Se Mario Lodi e alcuni colleghi avevano avviato spontaneamente all'interno delle proprie classi una sperimentazione tesa a rinnovare le tecniche d'insegnamento ma anche il modo di concepire la scuola, nel 1951 era

29. *Ibid.*, p. 5.

30. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1995, p. IX. (ed. or. 1970).

nata a Fano – attorno ad alcune figure emblematiche, come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Margherita Zoebeli – la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS). Era stata fondata da un gruppo di insegnanti e pedagogisti che si ispiravano alla metodologia della pedagogia popolare di Freinet. Aldo Pettini, negli anni immediatamente successivi, aveva iniziato a diffondere le tecniche didattiche freinetiane³¹ e Giuseppe Tamagnini aveva scritto una introduzione alla prima traduzione italiana di *Naissance d'une pédagogie populaire* di Élise Freinet, che avrebbero costituito successivamente due riferimenti fondamentali per lo sviluppo della riflessione pedagogica all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa che si configurò fin dagli esordi come una “comunità di pratica”, ponendosi in una prospettiva di apprendimento permanente fondato sulle esperienze concrete condotte in classe, rifacendosi sì alle teorie pedagogiche elaborate da Freinet, ma con una forte vocazione alla documentazione dell'attività concretamente svolta in classe, finalizzata al consolidamento del “saper fare” degli insegnanti aderenti al movimento³². Il Movimento fu costituito fin dall'inizio da uomini di scuola usciti dall'esperienza della Seconda guerra mondiale, in cui avevano assunto un ruolo più o meno importante nell'ambito della Resistenza. L'Italia usciva proprio da quell'esperienza; abbattuto il fascismo, si trattava di edificare società una nuova. C'era in molti, subito dopo il 1945, una grande speranza, si credeva che le cose sarebbero potute autenticamente cambiare.

3. Educare alla pace? Praticando la pace e la Costituzione

Nel libro dal titolo *C'è speranza se questo accade al Vho* riporta lo scritto di Guerrino Federici (V classe, 21 ottobre 1953) dal titolo *Paura della guerra*:

Ieri sera andai a letto vi era una bella luna. Poi provai ad addormentarmi chiudendo gli occhi. Non ci riuscivo. Era già mezzanotte quando vidi una luce, e ad un tratto udii un gran tuono, sembrava una cannonata. Possibile che in questa stagione ci sia il temporale? Io pensai: – c'è la guerra. Ad un tratto, ancora un gran bagliore e poi un verso come se fosse un aereo. Io ri-

31. A. Pettini, *Le tecniche Freinet*, Rimini, ODCU, 1952; Id., *Celestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

32. J. Meda, *Mario Lodi e i suoi primi rapporti col Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1963)*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (edd.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, cit., p. 119.

battei: – Questa è proprio una guerra, con cannonate e areoplani! – Avevo paura. [...] Alle otto mia mamma mi sveglia ed io le dissi: – Mamma è finita la battaglia? Essa rispose sorridendo: – ma va', sciocco, non hai capito che era un temporale? Io allora contento mi vestii e andai a dottrina. Che spavento quella sera!³³

L'impegno sociale e politico di Mario Lodi e, quindi, quello connesso ai problemi più vivi della società in evoluzione del suo tempo, si evince come costante su cui si fonda il suo lavoro di maestro.

Questo è un aspetto estremamente interessante che interroga il nostro presente e la misura in cui siamo in grado di realizzare contesti di insegnamento – apprendimento capaci realmente di interrogare la realtà che vivono i bambini e i giovani, di aiutarli a leggerla e interpretarla, di motivarli, interessarli, rendendoli partecipi del loro processo di crescita e di formazione.

Oggi, in un mondo lacerato poco capace di pensarsi insieme, riflettiamo sul suo lavoro e su quello di altre maestre e maestri che hanno operato in un contesto in cui la guerra aveva lasciato macerie ed era, dunque, necessario assumersi delle responsabilità anche in campo educativo. Il tema dell'educazione alla pace è un affare importante che riguarda tutti, la violenza e la guerra distruggono l'arte del dialogo e del vivere. Mario Lodi insieme ai suoi allievi e alle famiglie, in dialogo con altri maestri e maestre ha operato per tessere il disegno magnifico di un'umanità che intende vivere in pace conoscendo il mondo con curiosità e libertà. Il suo lavoro ha assunto elementi fondamentali della cooperazione educativa, impegnandosi nella documentazione rigorosa e precisa delle proprie esperienze didattiche a vantaggio dei tanti maestri che gravitavano intorno al Movimento di Cooperazione Educativa. L'eredità culturale che ha lasciato permette di sentirsi parte di un disegno comune che ha radici solide che potrebbe orientare il lavoro di giovani maestri e maestre di oggi.

Nel tuo nome

Lungo le strade cartelli parlano di te.

Alle folli grandi uomini gridano il tuo nome.

Sui muri scrivono le tue lettere.

È dentro l'uomo che bisogna cercarti.

33. G. Federici, *Paura della guerra* in M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972, p. 21.

Solo così tutti si stringeranno
Sotto un unico grande nome: PACE.

Questa, ad esempio, è una poesia tratta dal libro *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini* curata da Mario Lodi³⁴. Ed è proprio dentro sé stesso, insieme ai suoi allievi, ai genitori e ai colleghi del Movimento di Cooperazione Educativa che Mario Lodi, avendo vissuto l'esperienza della guerra, si è impegnato, con profondità e senso di responsabilità, a educare e educarsi alla pace ponendo domande, aprendo discussioni e dialoghi su questioni fondanti la vita degli esseri umani e con modalità pacifiche. Egli ha praticato un'educazione alla pace, una pedagogia non violenta, nei contesti di vita quotidiana, fra i banchi di scuola proponendo ai suoi bambini un approccio allo studio, per meglio dire, alla conoscenza, che permettesse loro di crescere liberi non in modo anarchico, non dove tutto è lecito ma offrendo proposte concrete che facilitassero il confronto e la capacità critica di analisi della realtà. Lodi aveva vissuto in prima persona l'autoritarismo e la guerra e sapeva bene a quali terribili destini conducevano le scuole che intraprendevano quel tipo di cammino:

nella mia aula di bambino di prima classe elementare avevo la fotografia del Duce che mi guardava con quegli occhi spiritati, ed io avevo paura e la maestra mi diceva: "quell'uomo è stato mandato dalla Provvidenza perché metterà ordine in Italia" ed infatti mise ordine a modo suo in Italia [...]. A scuola si giocava, si giocava a fare la guerra, c'era un'aula sulla quale c'era scritto armeria e c'erano dentro dei moschetti in miniatura veri che sparavano delle pallottole di legno; inoltre andavamo a marciare come dei soldatini, i soldati erano il nostro modello, per noi era un gioco ma per loro (i grandi), quei bambini che si esercitavano sarebbero diventati poi i soldati di quella guerra che doveva essere la naturale conclusione di quella politica.³⁵

Ha vissuto la scuola fascista nel doppio ruolo di alunno, da piccolo, e di maestro, da adulto. Al centro della didattica di Mario Lodi, come già precedentemente indicato, vi sono la Costituzione che egli traduce nella necessità di un impegno civile sentito e partecipato e che declina non solamente in ambito scolastico, ma in molteplici attività: col contributo dei propri alunni egli scrive di ambiente, del prossimo, di pace. Nel 2008 riscrisse

34. M. Lodi, *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini*, cit., p. 21.

35. D. Novara (ed.), *Il rapporto tra scuola e democrazia, intervista a Mario Lodi*, «Conflitti», 4, 2015.

ve la Costituzione italiana a misura dei suoi allievi per discuterla e viverla insieme infatti «se è vero che la conoscenza della legge fondamentale della nostra società democratica è necessaria, essa si realizza vivendola giorno per giorno in situazioni di relazione fra cittadini scolari»³⁶.

Dalla dura esperienza della Seconda guerra mondiale, che lo segnò profondamente, scaturì per Lodi l'esigenza di impegnarsi nel lavoro didattico quotidiano per tentare di realizzare operativamente una scuola basata su metodi non autoritari. Tra i principi alternativi alla scuola del passato c'era, e non poteva che essere così, l'educazione alla pace. Mario Lodi, che si opponeva alla cultura della guerra, delle armi, della risoluzione dei conflitti con la prepotenza, si è sempre impegnato a favore di una scuola democratica e di una società non violenta. La base per Mario Lodi è la cooperazione che elabora dal pedagogista francese Célestin Freinet. I bambini che lavorano insieme collaborano, costruiscono, creano. Educare alla pace è stato per lui un imperativo categorico, non soltanto come maestro ma anche come scrittore per ragazzi. Nel secondo dopoguerra, l'esigenza di ricostruire il Paese e di avviare un nuovo corso democratico era presente in tutti i settori della vita pubblica e della cultura³⁷. Quello dell'educazione alla Pace è un impegno a varie dimensioni. Innanzitutto la dimensione educativa che comporta la possibilità di riconoscere il diritto al futuro.

4. Educare alla pace oggi

Il grido della pace oggi nasce perché siamo raggiunti dal grido della sofferenza, perché viviamo equilibri precari che sottendono logiche di dominio. Le bambine e i bambini ci affidano compiti educativi: scegliere e immaginare la pace insieme a loro, non accettare la legge dell'impotenza, riguarda tutti e ciascuno. Per queste ragioni è importante e ha ancora senso educare alla pace, creare relazioni dialogiche, aprire finestre per accompagnare una crescita che non sottenda la paura, la punizione, ma la solidarietà, il rispetto delle famiglie e dei bambini. Come affermava Mario Lodi:

36. M. Lodi, *Come nasce il bambino cittadino. Cittadinanza e Costituzione*, editoriale sito web: Casa delle Arti e del Gioco, 21 novembre 2009.

37. T. Pezzano, *C'è speranza se questo accade a... scuola. Educazione e democrazia*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (edd.), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, cit., pp. 157-166.

c'è un esercizio di memoria, che attuiamo per conoscere quello che è accaduto, per guarire dalla superficialità delle polarizzazioni, dagli schemi ideologici, per non dimenticare le lezioni della storia. Dopo la Seconda guerra mondiale tutti avevano chiaro che la terza sarebbe stata l'ultima.

Quando sarà che l'uomo potrà imparare a vivere senza uccidere, praticando azioni concrete e quotidiane che promuovano relazioni pacifiche pur accettando posizioni contrapposte? Quanto tempo dobbiamo ancora attendere per pensarci insieme senza parcellizzare gli apprendimenti, e noi quanto dobbiamo aspettare? Una società è civile quando cerca di adattare sé stessa, quindi anche l'istituzione, fra queste anche la scuola, alla crescita umana e sociale dell'uomo questo è il cuore del problema. Il ribaltamento deve venire proprio su questa base, non di inserire l'uomo nel sistema sociale, di adattarlo al sistema ma di sviluppare al massimo le sue capacità di intelligenza e di elaborazione perché in questo modo può contribuire alla crescita di questa società.³⁸

Queste parole di Mario Lodi sono di grandissima attualità. Tra paure, ansie, emozioni di vario tipo, ci si potrebbe chiedere come spiegare ai bambini e ai giovani quello che sta accadendo oggi.

In che modo pratichiamo la pace e una scuola democratica nei fatti e non negli enunciati?

La conoscenza del lavoro di Mario Lodi invita a lasciarsi interrogare dal passato chiedendo alle nuove generazioni di continuare a discutere delle sfide che la società pone loro davanti. Potrebbe essere utile presentare proposte che li pongano nella condizione di imparare a liberarsi da catene, paure e orpelli, creati spesso dagli adulti.

Come accompagnarli, dunque, a raggiungere i loro sogni di pace, giustizia, libertà, sostenibilità, equità e solidarietà? I bambini sono molto più presenti di quello che possiamo immaginare, basterebbe solo lasciarsi contaminare dalle loro domande attuando un processo di insegnamento-apprendimento dialogico, attivo e riflessivo. Si tratta di un impegno educativo che invoca, ancora oggi, il contributo di giovani maestre e maestri.

Il taglio di questo contributo ha seguito l'ottica della pedagogia speciale, che si occupa storicamente dei processi educativi di bambine e bambini che rischiano l'esclusione. Perché dunque riflettere sul lavoro del maestro Mario

38. Parole di Mario Lodi nell'intervista di J. Meda dal titolo *L'educazione democratica nel pensiero e nell'opera di Mario Lodi "Il Maestro della Costituzione"* del 2008, in <https://www.casadelleartiedelgioco.it/argomento/video/> (ultimo accesso: 05.05.2023).

Lodi e il suo impegno per la pace anche dal punto di vista della pedagogia speciale oggi?

Vivere una fuoriuscita dalla guerra comporta oggi un impegno verso una resistenza e una resilienza innanzi tutto culturale, intesa come fenomeno educativo complessivo che si attua per vivere il presente progettando un futuro sostenibile per tutti e per ciascuno. Occuparsi di bambini oggi, seguendo il punto di vista della pedagogia speciale che storicamente fonda le sue radici sul pensiero democratico, significa promuovere processi di inclusione educativa e sociale proponendo una pedagogia (*forse una speciale pedagogia*) che di base sia capace di rivolgersi alle persone nel rispetto delle peculiarità e diversità, dove tutte le metodologie e gli strumenti specifici sono essenziali se si opera di base, però, per una scuola accessibile, anche *da, per e con* le persone con disabilità e fragilità pianificando, dunque, lo sviluppo del sistema educativo anche grazie al loro contributo.

Imparare a scrivere insieme tra Mario Lodi e don Milani

di Cristiana De Santis

Introduzione

La vera storia è quella vissuta e raccontata da chi l'ha provata.

Mario Lodi¹

In questo lavoro si tenterà di ricostruire la genesi della pratica di scrittura collettiva, affidandosi alle testimonianze di chi l'ha vista nascere e sperimentata in prima persona, e al contempo di fare un bilancio del lascito di Mario Lodi e don Lorenzo Milani al rinnovamento delle pratiche di scrittura in chiave di educazione linguistica democratica.

La testimonianza di Mario Lodi sull'incontro con don Milani a Barbiana, avvenuto nell'estate del 1963, è affidata a una serie di scritti: in primo luogo il racconto che il maestro ne fa nel libro *Il paese sbagliato*², quindi in alcune interviste³ e in interventi sempre a firma di Lodi⁴. Alcuni di questi scritti

1. Intervista di J. Meda, 2009.

2. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 457 ss. Vi si riportano anche le lettere scambiate dalle scuole nell'autunno dello stesso anno (compresa la lettera di accompagnamento scritta da don Milani a Lodi), già pubblicate sulla rivista «Cooperazione educativa», 8-9, 1967.

3. Tra queste segnaliamo la *Conversazione del maestro Mario Lodi con Renato Francesconi*, del 1971 (in *Pedagogia sociale di don Milani. Una scuola per gli esclusi*, a cura di P. Cristofanelli, Bologna, EDB, 1979, pp. 227-233) e *Parlando di scuola con Mario Lodi. Intervista a cura di Carla Ida Salviati* (in Ead., *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2011, pp. 17-27). Ma si veda anche l'inedita testimonianza raccolta da Sandro Lagomarsini il 18 aprile 2009, pubblicata su «L'Avvenire», 28 maggio 2012: *Il maestro Lodi alla scuola di Barbiana*.

4. Mario Lodi, *Educazione alla partecipazione: scrivere insieme*, in «CEM. Mondialità», n. 10, 1985, poi ripubblicato col titolo di *Scrivere insieme in L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, a cura di C. Lodi e F. Tonucci, Piadena, Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi, 2017, pp. 78-86.

sono stati riportati – talora stralciati e variamente assemblati – in un libro curato da Cosetta Lodi e Francesco Tonucci, uscito nel 2017, in occasione dei cinquant'anni dalla morte di don Milani⁵.

A questo libro, in cui è stata pubblicata per la prima volta la risposta inedita dei bambini del Vho ai ragazzi di Barbiana, ci si riferisce quando si parla di Mario Lodi come iniziatore del metodo della scrittura collettiva, che avrebbe insegnato a don Milani, ispirandogli le modalità di stesura del celebre *Lettera a una professoressa* (1967)⁶. Nel libro si riporta anche la testimonianza del giornalista Giorgio Pecorini, comune amico di Lodi e don Milani, promotore dell'incontro tra i due, che suggerisce una dinamica di scambio più complessa (cfr. *infra*, p. 113)⁷. La lettura dei volumi di chi ha partecipato in prima persona all'avventura della scuola di Barbiana, in particolare dell'allievo Francuccio Gesualdi e della professoressa Adele Corradi, collaboratrice di don Milani dal 1963 alla sua morte, suggeriscono del resto una genesi molto più sfaccettata del metodo, che merita di essere approfondita⁸, anche allo scopo di mettere in luce le differenze tra le pratiche dei due maestri.

1. Poligenesi di un metodo

L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte.

*Scuola di Barbiana*⁹

All'inizio, senza dubbio, ci fu una lettera, anzi, una pratica: quella della corrispondenza tra scolaresche, che circolava già tra i maestri del Movimen-

5. *L'arte dello scrivere*, cit. Si veda in particolare *L'incontro*, pp. 23-29.

6. Si veda per esempio Franco Lorenzoni, *Mario Lodi, don Milani e la scrittura collettiva*, 16 maggio 2017, online (<https://www.giuntiscuola.it/articoli/mario-lobi-don-milani-e-la-scrittura-co>); Id., *A scuola di democrazia da Mario Lodi*, «L'Essenziale», 20 ottobre 2022. Nel libro *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023, p. 247, Lorenzoni parla, più genericamente, di una «condivisione tra i due maestri nella ricerca intorno all'arte dello scrivere». La tesi di Lodi come iniziatore della scrittura collettiva si trova anche in V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipi, Maro Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022, p. 82.

7. G. Pecorini, *Quel giorno che con Mario Lodi siamo saliti a Barbiana*, in *L'arte dello scrivere*, cit., pp. 59-68. Pecorini fu autore di un *Dizionario della scuola democratica. Guida pedagogica, storica e giuridica alla gestione sociale della scuola*, Milano, Emme, 1977, oltre che di un libro dedicato alla figura del priore di Barbiana: *Don Milani, chi era costui?*, Roma, Baldini & Castoldi, 1997.

8. F. Gesualdi, *Origine e sviluppo della scrittura collettiva*, in Id. e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, postfazione di Paulo Freire, Torino, Gruppo Abele, 1992 (parte I); nella seconda parte, padre Corzo racconta l'esperienza di scrittura collettiva presso la casa-scuola di "Santiago I" di Salamanca. A. Corradi, *Non so se don Lorenzo*, Milano, Feltrinelli, 2012, 2017.

9. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

to di Cooperazione Educativa ispirati dalle tecniche didattiche di Célestin Freinet: una delle modalità dello “scrivere insieme” che aveva prodotto anche i libricini di classe.

Stando alla testimonianza di Pecorini, durante l’incontro con Lodi don Milani

si interessò soprattutto a queste [le applicazioni pratiche], chiedendo particolari sulle tecniche dell’apprendimento linguistico e dell’uso della scrittura. Mario parlò della spinta alla redazione dei *testi liberi individuali* insistendo sull’uso del complessino tipografico come strumento di coinvolgimento dell’intero gruppo nella verifica e nella stampa di ogni singolo testo. Lorenzo colse soprattutto il senso di una possibile collaborazione collettiva alla scrittura; e accettò subito la proposta di una corrispondenza fra la classe di Lodi, una quinta elementare, e l’intera scuola di Barbiana [...]. Come a Barbiana si sia a poco a poco passati prima alla graduale sperimentazione della tecnica di scrittura collettiva poi alla sua teorizzazione, si può soltanto ipotizzarlo. A me sembra conseguenza inerziale dell’innesto delle proposte dell’MCE nella prassi barbiana, che non prevede spazi individuali.¹⁰

L’interesse di don Milani per la scrittura collettiva risaliva in realtà a molti anni prima, addirittura al 1950, e a un tentativo di scrittura di gruppo di un catechismo fatto con i ragazzi di Calenzano:

già nel 1950 aveva realizzato un testo sulla vita di Gesù partendo dai riassunti scritti da 23 ragazzi di 5^a elementare. Di ogni frase, il priore aveva scelto le frasi più efficaci, le notizie più precise e le aveva montate a mo’ di collage.

10. G. Pecorini, *Quel giorno che con Mario Lodi siamo saliti a Barbiana*, cit., p. 65. Anche nel volume di Pecorini (*Don Milani, chi era costui?*, cit., p. 390, n. 9) non si accenna a spiegazioni esplicite del metodo da parte di Lodi nel corso dell’incontro: «L’avevo accompagnato io a Barbiana nell’estate del ’63, persuaso che dall’incontro con don Lorenzo potessero nascere stimoli positivi per il lavoro di entrambi. Al termine di un paio di giorni di intensi, vivaci colloqui, come sempre alla presenza e con la partecipazione dei ragazzi, con un proficuo scambio di opinioni e di esperienze soprattutto sull’insegnamento della lingua, i due si accordarono su una corrispondenza sistematica fra le loro scuole [...]: la classe di Mario Lodi avrebbe redatto una lettera collettiva di autopresentazione, i ragazzi di Barbiana avrebbero collettivamente risposto. La risposta, e la lettera in data 2 novembre 1963, con cui don Milani l’accompagnava, spiegando il modo e tempi in cui i suoi ragazzi avevano lavorato, restano un documento straordinario di tecnica di scrittura collettiva oltre che di impostazione etica e culturale». Sul tema dei presupposti etici della scrittura milaniana si veda anche il libro di B. Becchi *et al.*, *Lorenzo Milani. L’etica della scrittura*, Feeria, Comunità di San Leolino, 2005 (nuova ed. 2018, introduzione di C. Mezzasalma).

A questo lavoro, che si può definire di “collage” piuttosto che di “scrittura collettiva”, non seguirono altri tentativi finché il maestro Lodi non venne a trovarci a Barbiana.¹¹

La svolta è tuttavia impressa dall'avvio della corrispondenza con la scolaresca di Lodi:

la lettera che nel novembre spedimmo ai ragazzi del Vho si può definire il primo lavoro di scrittura collettiva. Per le tecniche di lavoro don Lorenzo fece un chiaro riferimento al metodo usato per la ricostruzione collettiva della vita di Gesù, perché il procedimento iniziò con la stesura da parte di ogni ragazzo di una sua lettera libera sul tema “Perché vengo a scuola”. Ogni tema fu poi letto ad alta voce, “appuntando via via su dei foglietti tutte le idee, le frasi particolarmente felici”. Successivamente tutti questi foglietti vennero riordinati su un grande tavolo per dar loro un ordine logico.¹²

La prima lettera collettiva, la cui stesura dura nove giorni, inizia dunque sottoforma di scrittura di testi liberi individuali – secondo il suggerimento di Lodi e la pratica già sperimentata molti anni prima da don Milani stesso – ma diventa subito occasione per la messa a punto di un metodo che, come riconosce Lodi in un'intervista del 1971, appare chiaramente definito, anche nei suoi aspetti di originalità, nella lettera di accompagnamento scritta dal priore:

il primo di novembre io ebbi due lettere: la sua e quella dei ragazzi. In esse si vede chiaramente che non c'è più l'educatore che trasmette il suo parere agli allievi... La lettera ai ragazzi è stata realizzata insieme, concretizza insomma un nuovo modo di lavorare: si parte con i bigliettini, con i diversi problemi dei ragazzi, poi si scelgono gli argomenti principali e il modo di montarli. È il modo in cui è stata scritta *Lettera a una professoressa* [...].

Non so se la svolta che ha operato nel suo metodo d'insegnamento sia dipesa dai discorsi che abbiamo fatto e dai libri del MCE che ha letto, o se era già maturata in lui l'esigenza di dare un aspetto nuovo, sul piano metodologico, al suo insegnamento... Probabilmente io sono arrivato là quando lui stava

11. F. Gesualdi, *Il valore della scrittura collettiva*, in Id. e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, cit., p. 13. Le pagine introduttive del catechismo sono riportate nel libro (pp. 14-16), insieme con le sigle degli autori e dei commenti scritti dal priore, che riflette sull'efficacia delle proprie spiegazioni e sulla comprensione da parte dei ragazzi.

12. *Ibid.*, p. 17.

meditando e maturando questo “cambiamento”. In questo caso posso aver agevolato le sue decisioni.¹³

Nelle parole di Lodi si legge la consapevolezza dell'importanza dell'incontro e dei cambiamenti che avrebbe contribuito a innescare nel rispettivo modo di fare scuola, accompagnata però da una prudenza sul ruolo effettivo da lui svolto.

Parallelamente don Milani, nella sua lettera del 2 novembre 1963, ringrazia il maestro di Piadena per avergli proposto l'idea («Non avevo mai avuto in tanti anni di scuola una così completa e profonda occasione di studiare coi ragazzi l'arte dello scrivere»), ma passa subito a spiegargli il suo metodo, che si avvale di fasi precise, analiticamente descritte («Le descrivo ora come abbiamo proceduto...»). Don Milani, dunque, nell'arco dei tre mesi che lo separano dal primo e unico incontro con Mario Lodi, ha già preso una strada autonoma.

Interessante, da questo punto vista, quanto afferma Francuccio Gesualdi: «La scrittura collettiva si avvale di tecniche precise, ma prima si devono aver chiare alcune regole che valgono anche per lo scrittore singolo. Per elaborarle, il priore non aveva attinto solo alla sua esperienza di scrittore, ma anche di uomo»¹⁴. Un uomo nato “signore”, consapevole del valore della scrittura come strumento di emancipazione culturale, ma anche dei difetti che possono connotarla quando questa diventa strumento di distinzione sociale. Un uomo colto, soprattutto, che aveva l'abitudine di scrivere per sé tenendo sempre in tasca un bloc-notes per appuntarvi idee o parole che gli venivano in mente, e usava poi i foglietti sciolti (scritti su un lato soltanto) per riordinarle e svilupparle. Il metodo dei foglietti, già usato da don Milani per la scrittura in proprio, serviva insomma a dare forma a quello che, con Lorenzo Tomasin, potremmo definire un “egotesto”: un sistema di strutturazione e organizzazione del proprio pensiero prima ancora che di comunicazione delle idee¹⁵. Un egotesto certo provvisorio, pronto a trasfor-

13. *Conversazione del maestro Mario Lodi con Renato Francesconi*, cit., pp. 78 ss. La lettera cui si fa riferimento è già pubblicata in altri contesti (cfr. nota 1) si può leggere ora in *L'arte dello scrivere*, cit., pp. 33-35. La lettera di don Milani è in realtà datata 2 novembre. Il 30 settembre (poco prima dell'inizio dell'anno scolastico che vedrà l'avvio della scuola media unica) era arrivata a Barbiana una lettera di Lodi che chiedeva se fosse possibile dare inizio alla corrispondenza.

14. F. Gesualdi, *L'arte dello scrivere*, in Id. e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, cit., p. 21.

15. L. Tomasin, *The Third Dimension. On the Dichotomy Between Speech and Writing*, in «Frontiers in Communication. Language Science», 6, 2021; Id., *Égo-textes. Complément à la taxinomie des textes des origines romanes*, in *Perspectives en linguistique et philologie romanes*, a cura di D. Corbella, J. Dorta, R. Padrón, Paris, ELiPhi, 2023, pp. 99-108; Id., *Egotesti e varietà di lingua. Che cosa insegna la “scrittura per sé stessi”*, in *I testi*

marsi nel genere testuale che per eccellenza convoca l'altro, ovvero la lettera scritta, in cui don Milani indulge alla prima persona plurale, un "noi" inclusivo che evoca la pluralità di voci accolte nelle più celebri lettere scritte dal priore (ai cappellani militari, ai giudici ecc.)¹⁶.

Questo metodo "corale", che attraverso il progressivo raffinamento della forma giunge a un complessivo schiarimento del pensiero, sarebbe stato poi portato dalla scrittura individuale alla scrittura collettiva. Il primo passo è quello del coinvolgimento dei ragazzi come «uditori di controllo delle lettere»¹⁷, mettendosi a lavorare tutti insieme per mesi su poche pagine per limarle – come scrive in una lettera a Dina Lovato del 16 marzo 1966.

Chiunque se vuole può avere la grazia di misurare le parole, riordinarle, eliminare le ripetizioni, le contraddizioni, le cose inutili, scegliere il vocabolo più vero, più logico, più efficace: rifiutare ogni considerazione di tatto, di interesse, di educazione borghese, di convenienze, chieder consiglio a molta gente (sull'efficacia, non sulla convenienza) alla fine la cosa diventa chiara per chi la scrive e per chi la legge.¹⁸

Coerentemente, "le regole dello scrivere", esplicitate in *Lettera a una professoressa*, guardano decisamente al destinatario, puntando l'utile più che il bello, il chiaro anziché l'oscuro, l'essenziale in luogo delle lungaggini¹⁹:

e le varietà. Atti del XV convegno dell'ASLI (Napoli, settembre 2022), a cura di R. Librandi e R. Piro, Firenze, Cesati, in corso di stampa.

16. Stando alla testimonianza di Adele Corradi, nelle *Lettere ai cappellani e ai giudici* Milani utilizza il "noi" perché il lavoro di ricerca che è alla base della scrittura era stato fatto dai ragazzi. La lunga gestazione della scrittura milaniana è testimoniata nella sua corrispondenza privata: cfr. P. Cristofanelli, *Il maestro scomodo. Attualità di don Lorenzo Milani*, Bologna, EDB, 2017, pp. 197 ss., con riferimenti a più lettere che testimoniano il continuo lavoro di don Milani sui propri testi. «Quando m'è riuscito scrivere un articolino non ci ho mai messo meno di sei mesi» – scrive per esempio al direttore di "Adesso" il 25 luglio 1952 (in don Lorenzo Milani, *Lettere*, a cura di M. Gesualdi, prefazione di M. Zuppi, San Paolo, Milano 2023, p. 45). Sulla letterarietà della scrittura di don Milani, caratterizzata da una asciuttezza quasi "minacciosa", realizzata con periodi brevi e una punteggiatura perentoria, si veda ora quanto scrive A. Melloni nella sua introduzione al "Meridiano" (L. Milani, *Tutte le opere*, a cura di A. Melloni, F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Milano, Mondadori, 2017).

17. Il riferimento è al ruolo dei ragazzi nelle *Lettere ai cappellani e ai giudici*. Cfr. S. Lagomarsini, *Due profeti della scuola nel deserto italiani. Scambi e arricchimenti tra Barbiana e Vho di Padena*, in *L'arte dello scrivere*, cit., p. 71.

18. Lettera a Dina Lovato del 16 marzo 1966, cit. in Gesualdi, *Il valore della scrittura collettiva*, cit., p. 17. Già scrivendo a Lodi, don Milani aveva chiarito questo aspetto di strenua ricerca della verità e rifiuto di ogni infingimento: «L'arte dello scrivere consiste nel riuscire a esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo, non nel mascherarci migliori di noi stessi». Lettera del 2 novembre 1963 a Lodi, cit.

19. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 20. F. Gesualdi, *L'arte dello scrivere*, in Id., e J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, cit., p. 21, aggiunge a queste "regole oggettive" quella di "non affezionarsi al proprio testo".

avere qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo.

Quanto alla “tecnica umile” che la stessa *Lettera* illustra, è evidente il suo legame con l’esperienza di scrittore di don Milani:

noi dunque si fa così:

Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un’idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola.

Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi.²⁰

Un esempio concreto dell’attività di scrittura collettiva è presentato nel documentario di Alessandro D’Alessandro, *Barbiana 65 – La lezione di don Milani* (2017), con filmati d’epoca nei quali si vede la scuola di Barbiana intenta a rispondere collettivamente a una lettera sul divieto di fumare. In quell’anno, che è quello del processo per apologia di reato intentato contro Milani per la *Lettera ai cappellani militari* (a favore dell’obiezione di coscienza), alcuni studenti e professori di una scuola fiorentina di giornalismo erano saliti a Barbiana una domenica di dicembre per capire come fossero stati costruiti quel testo e la successiva *Lettera ai giudici*, che aveva avuto un’ampia risonanza mediatica. Don Milani tiene una lezione²¹ nella quale spiega la modalità di scrittura della lettera, efficace perché realizzata con la stessa cura di un’opera d’arte, attraverso un lungo lavoro di collaborazione (durato un mese e mezzo) finalizzato alla ricerca della verità e insieme della parola giusta. Nel descrivere il metodo ricorda il precedente della lettera scritta ai bambini di Lodi: in quel caso si era partiti dalla raccolta delle idee dei ragazzi e si era stabilito il testo attraverso un lavoro di rilettura e correzione durato nove giorni. Un impegno collettivo che aveva consentito

20. *Lettera a una professoressa*, cit., p. 126.

21. La trascrizione e l’edizione critica del testo, a cura di F. Ruozzi, è stata inserita nel “Meridiano” delle *Opere* di don Milani, tomo I, col titolo *Strumenti e condizionamenti dell’informazione*. Una parte di questa lezione è inoltre stata filmata dal giornalista Angelo D’Alessandro e confluita nel citato documentario del figlio Alessandro, *Barbiana 65. La lezione di don Milani* (2017).

di raggiungere un livello più elevato rispetto a quello accessibile a ciascuno degli scriventi. E ciò non in virtù dell'intervento migliorativo del maestro, ma grazie alla possibilità di confrontare soluzioni espressive diverse e giudicare quale fosse la migliore.

Scrivendo insieme, insomma, si arriva a costruire un testo che finisce per saperne di più dei singoli autori. Questa è la scoperta cui don Milani era arrivato attraverso il primo esperimento riuscito di creazione collettiva di un testo: il risultato della collaborazione è sempre superiore al contributo del singolo. Da questo punto di vista, la scrittura collettiva diventa uno strumento atto a bilanciare l'autoritarismo con cui l'insegnamento tradizionale (per esempio della grammatica) puntava a fornire gli strumenti della lingua²². Un simile presupposto avrebbe dato luogo a un nuovo modo di lavorare – comunitario appunto e non autoritario – pienamente realizzato nella celebre *Lettera a una professoressa* (1967), scritta grazie a un lavoro intensivo di nove mesi («immancabilmente tutte le mattine, per tutta la mattina»²³).

Lodi stesso, a distanza di tempo (1985), riconoscerà la specificità dell'esperienza di scrittura realizzata nella scuola di Barbiana, sottolineandone l'importanza in un'ottica di educazione linguistica democratica:

quando... proposi di iniziare una corrispondenza con i ragazzi della mia quinta elementare, il priore non fu affascinato dalla tecnica didattica dello scrivere insieme, ma dall'idea che gli alunni potessero realizzare un'opera corale, in un certo senso "cristiana", nella quale ognuno avrebbe dato il meglio di sé e il cui livello sarebbe stato quindi più alto di quello che ognuno, individualmente, avrebbe espresso...²⁴

Anche in un'intervista del 2011, Lodi tornerà a insistere sull'interesse di Milani per la dimensione comunitaria connessa alla scrittura collettiva: «Lui aveva molto forte lo spirito della comunità, ad esempio usava la scrittura collettiva come metodo [...] e ha spiegato il suo metodo, quello che potremmo chiamare "l'arte dello scrivere"»²⁵.

22. Si veda quanto scrive Gesualdi: «La scuola di Barbiana correva come su due binari: uno apparentemente autoritario teso a darci gli strumenti della lingua, le tecniche del pensiero, le basi morali del rispetto umano. L'altro di autoeducazione comunitaria teso a elaborare tutti insieme il pensiero e a interpretare la realtà» (*Il valore della scrittura collettiva*, cit., p. 19). Sul metodo di don Milani per insegnare la grammatica cfr. *infra*, n. 46.

23. Corradi, *Non so se don Lorenzo*, cit., 164. Nell'appendice alla seconda edizione del volume, da cui si cita, Adele Corradi affronta il tema dei "metodi", soffermandosi sulla "scrittura collettiva".

24. Lodi, *Scrivere insieme*, cit., p. 81.

25. Salviati, *Parlando di scuola con Mario Lodi*, cit., p. 17.

Insomma: dal 1963, quando a Barbiana inizia l'esperienza di scrittura collettiva con la lettera ai ragazzi di Lodi, al 1967, quando viene scritta nell'arco di sei mesi *Lettera a una professoressa*, passando per il 1965, don Milani perfeziona e sperimenta in più occasioni una tecnica che innesta le pratiche del Movimento di Cooperazione Educativa sulla propria esperienza di scrivente colto ed esperto, tentando di trovare una risposta "politica" alla domanda: "Si può insegnare a scrivere un buon testo, non solo formalmente corretto ma chiaro ed efficace?". La scrittura è un'arte magica o piuttosto una tecnica artigianale? Scrittori (o abili scriventi) si nasce o si diventa?

Un problema particolarmente sentito anche da Adele Corradi, la professoressa di scuola media che affiancò don Milani negli ultimi anni della sua vita a Barbiana²⁶:

quando sono arrivata a Barbiana avevo quarant'anni e insegnavo, ma don Milani diceva senza perifrasi: "L'Adele non sa scrivere!". Certamente non sapevo insegnare a scrivere. Nessuno dei miei colleghi, del resto, conosceva un metodo per insegnare a scrivere. Mi aveva fatto riflettere su questa lacuna della nostra scuola un articolo di Indro Montanelli, che osservava con pesante ironia: "Nelle nostre scuole si insegna a scrivere per scienza infusa".

A Barbiana, Adele Corradi impara a (insegnare a) scrivere col metodo della scrittura collettiva. Del resto, il suo arrivo – all'inizio dell'anno scolastico 1963 – coincide proprio con l'avvio della prima esperienza di scrittura collettiva:

quando sono arrivata a Barbiana era il giorno in cui incominciava la corrispondenza con Lodi. Quando domandai "avete un metodo per imparare a scrivere?", don Milani mi disse: "Lei è fortunata, stiamo cominciando a scrivere una lettera con un metodo nostro". Di Lodi non mi ha mai parlato. La lettera di don Milani a Lodi [pubblicata dopo la morte del priore] secondo me è l'argomento chiave per capire che non è vero che ha imparato da Lodi il metodo perché glielo spiega: come e perché questo metodo è utile, quali sono i pregi, e le varie fasi.²⁷

Stando alla testimonianza di Adele Corradi, il modo di fare scrittura collettiva di don Milani non avrebbe nulla a che vedere con le altre pratiche

26. *Ibid.*, p. 169.

27. Testimonianza di Adele Corradi raccolta da chi scrive, a Firenze, l'11 marzo 2022.

di scrittura collaborativa, che assomigliano più al collage o all'assemblaggio e non prevedono una rigida scansione in fasi come quella descritta da Milani. Inoltre don Lorenzo usava già il metodo dei foglietti quando scriveva per suo conto (cfr. *supra*, p. 115).

Dietro le affermazioni di Adele Corradi non c'è il desiderio di ristabilire delle priorità o di cancellare debiti intellettuali, ma la volontà di ribadire la necessità di studiare meglio le pratiche, dell'uno e dell'altro maestro, per coglierne le differenze al di là delle somiglianze di superficie (il far scrivere insieme i ragazzi e lo scrivere insieme con i ragazzi) e capire come arrivino, ciascuno per proprio conto e attraverso il confronto reciproco, a costruire un nuovo modello di scuola "al servizio della democrazia".

L'obiettivo democratico è indubbiamente un elemento di somiglianza tra i due maestri, che finiscono per «scoprirsì e riconoscersi eguali, pur nella differenza delle rispettive biografie: eguali per scelte etiche, assunzione di responsabilità, impegno civile, rigore laico»²⁸. Sarà lo stesso Lodi a riconoscerlo: «Anche se i nostri percorsi erano stati diversi, tutti e due avevamo lo stesso fine: creare un popolo libero, che sapesse ragionare, pensare, essere artefice del proprio futuro»²⁹. Un obiettivo che oggi definiremmo di educazione alla cittadinanza, ma che negli anni Sessanta si poneva in termini di applicazione del dettato costituzionale e di smantellamento della vecchia scuola classista. Ciononostante, non si possono trascurare le differenze legate *in primis* al contesto di insegnamento: nel caso di Lodi, classi di scuola pubblica elementare di un piccolo paese del Nord agricolo (Vho di Piadena), dall'altra una piccola scuola privata, pluriclasse, ricavata da una canonica della montagna toscana, con attività a tempo pieno tutti i giorni dell'anno.

2. L'evoluzione della scrittura collaborativa in Lodi

Scrivere è slargare il mondo, scoprire gli altri.

Mario Lodi³⁰

Veniamo ora a Mario Lodi, cercando di seguire, attraverso le sue opere, l'evoluzione delle pratiche di scrittura a partire dalla consapevolezza – con-

28. Cfr. Pecorini, *Quel giorno che con Lodi...*, cit., p. 61.

29. *Il maestro Lodi alla scuola di Barbiana*, «Avvenire», 28 maggio 2012, testimonianza raccolta da S. Lagomarsini nel 2009.

30. *Il paese sbagliato*, cit.

divisa con altri maestri del Movimento di Cooperazione Educativa – dei limiti del tema di italiano e delle potenzialità del testo libero.

In *C'è speranza se questo accade al Vho*, il diario di classe uscito lo stesso anno dell'incontro con don Milani (1963), che Lodi porta fresco di stampa al priore³¹, il maestro descrive la realizzazione di una “lettera collettiva” scritta ai bambini della scuola di Doccia in Toscana l'8 gennaio 1959, definendola come «un'unica lettera che dovrebbe essere il risultato del lavoro di ciascuno, del gruppo e infine del redattore dei gruppi (“noi lavoriamo quasi sempre così” – anche per racconti e problemi, e il lavoro dura per giorni)»³² e sottolineando l'importanza dell'esperienza nella discussione e nella collaborazione per ampliare l'orizzonte del bambino (che nella lettera individuale, spesso, è limitato).

La dimensione della collaborazione entra in gioco anche nella stesura dei testi per il giornalino di classe: un lavoro che accresce l'importanza della documentazione, della ricerca, della riflessione critica che precedono la scrittura vera e propria³³. Commenterà Lodi nel 1985: «Il giornalino è il risultato di un lavoro collegiale di ascolto, di raccolta e selezione autonoma dei testi che ogni bambino propone sulla base di un fine comune»³⁴.

Nel primo diario di Lodi sono descritte anche altre pratiche autentiche di scrittura, che partono dall'orizzonte del bambino, muovono cioè dal suo vissuto per interpellare l'altro: è il caso delle “cronache” scritte a partire dalla pittura di scene quotidiane, con l'obiettivo di «esprimersi e comunicare ai compagni le proprie esperienze»³⁵.

Significativa, inoltre, la descrizione che Lodi fa nel libro della “messa a punto collettiva” di un testo libero individuale, scritto da un bambino che – alla fine della discussione e correzione di gruppo – «deve riconoscere ancora per suo il testo corretto»³⁶.

Vediamo qui una prima differenza significativa tra le pratiche di Lodi e il metodo di don Milani, che prevede invece un dissolvimento dell'individualità dello scrivente nel testo collettivo: alla fine di un lavoro molto

31. Cfr. *Conversazione con Francesconi*, p. 228. Il diario scolastico di Lodi raccoglie le esperienze precedenti all'incontro con don Milani (anni 1951-1962).

32. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 157. Sulla corrispondenza tra i bambini di Doccia di Pontassieve e quelli di Vho di Piadena si veda quanto scrive 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 Literature», XVII, 2 (2022), p. 283.

33. *Ibid.*, p. 62.

34. M. Lodi, *Scrivere insieme*, cit., p. 80.

35. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., p. 119.

36. *Ibid.*, p. 55 e 99. Altrove si nota che gli altri bambini tendono, al momento di trascrivere il testo concordato sul quaderno, a farlo proprio, inserendo anche le modifiche rifiutate dall'autore (p. 103).

impegnativo, il testo che nasce dalla collaborazione dei partecipanti viene riconosciuto e fatto proprio dagli altri ragazzi senza riserve.

Una differenza, questa, sicuramente legata all'età degli scriventi che entrano in corrispondenza: dai 12 ai 16 anni i ragazzi di Barbiana, bambini delle ultime classi elementari quelli di Lodi.

D'altra parte, Lodi, proprio perché impegnato nella relazione con bambini più piccoli, dà grande valore alla libertà espressiva e alla creatività individuale, laddove per don Milani l'obiettivo della didattica linguistica in generale e della scrittura collettiva in particolare è quello di rendere i ragazzi capaci di capire e farsi capire, evitando ogni forma di spontaneismo e protagonismo.

Lasciare spazio alla parola dei bambini è sicuramente uno dei presupposti del lavoro di Lodi, che punta sulla spontaneità espressiva, sull'autoeducazione, sull'imparare facendo, sul lavorare insieme:

a scuola i ragazzi devono imparare a parlare parlando (l'educatore deve imparare invece a tacere, ascoltare, annotare, reperire interessi, proporre, organizzare), a scrivere scrivendo, soprattutto insieme, partendo dai fatti e progettando il racconto (o l'esperimento, o la poesia, o la sceneggiatura teatrale, o il soggetto del film, o altro) tenendo conto dell'interlocutore, affinché il testo risulti concettualmente e linguisticamente tutto comprensibile. Così, lavorando molto insieme, gli alunni impareranno a eliminare gli sbagli di ortografia, terrore dei pedagoghi miopi, a prendere sicurezza, ad assimilare la struttura del linguaggio.³⁷

L'importanza che Lodi concede alla capacità immaginativa del bambino lo porta a impegnarsi presto nella creazione di racconti di fantasia, come il celebre *Cipi* (1961), realizzato dal maestro cucendo insieme gli spunti narrativi migliori offerti dai bambini (che si identificano col passero protagonista del racconto), dando uniformità al linguaggio e filtrando il tutto attraverso un «lavoro collettivo di riflessione, di critica, di riordinamento cronologico e psicologico»³⁸. Il

37. M. Lodi, *Il bambino che crea*, in *Cominciare dal bambino*, cit. p. 84. Il protagonismo del bambino è uno degli argomenti della conversazione con don Milani che, secondo quanto riportato dallo stesso Lodi, avrebbe espresso alcune riserve sul contributo attivo che i ragazzi avrebbero potuto portare. Affermazioni che – secondo l'opinione di Sandro Lagomarsini (in *Due profeti della scuola nel deserto italiano*, cit., p. 70) – andrebbero interpretate come una provocazione di don Milani, scettico nei confronti della spontaneità dei ragazzi ma attentissimo a un loro coinvolgimento nel processo di apprendimento, che doveva sempre partire dai ragazzi (cfr. Corradi, *Non so se don Milani*, cit., p. 164).

38. *Ibid.*, p. 138. La prima edizione di *Cipi* esce per le edizioni Avanti!, nella collana "Universale Ragazzi" diretta da Lodi.

maestro, insomma, assume un ruolo di “coautore”, non di semplice “presidente” – secondo la distinzione suggerita da don Milani nella sua lettera a Lodi –, che cerca di sollecitare la creatività dei bambini e di assimilarne il mondo fantastico riservandosi di confezionare la veste finale del testo.

Il processo di costruzione di un racconto di gruppo prevede varie tappe: definizione dell’idea a grandi linee, elenco alla rinfusa dei fatti, scelta dei fatti più interessanti, distribuzione dei fatti nel tempo, prima stesura e dettatura, revisione stilistica con eliminazione di ripetizioni e ricerca di “parole più belle”, illustrazione degli episodi³⁹. Anche il disegno è in effetti una componente importante delle creazioni collettive del maestro Lodi: Cipi è, nel modo più immediato, un uccellino colorato a tempera.

Del resto, come afferma Lodi:

non c’è una formula rigida di metodologia per lo scrivere insieme... Il metodo operativo si diversifica a seconda dell’argomento trattato e della forma linguistica scelta: epistolare, resoconto scientifico, racconto fantastico...⁴⁰

La dimensione fantastica è considerata decisiva da un testimone vicino a Lodi come Francesco Tonucci, secondo cui «nella esperienza di Lodi il testo collettivo inizia con la stesura di *Cipi* [...], continua con la preparazione di vari libretti pubblicati nella Biblioteca di Lavoro (editore Manzuoli) e per molti lavori scolastici di scrittura e teatro»⁴¹. Alcuni di questi libri nascono dal lavoro con bambini molto piccoli, di prima classe, che non sanno ancora leggere e scrivere: prima si lavora sul racconto orale, scegliendo “parole belle e chiare”, poi il maestro scrive la storia su striscioline e i bambini la disegnano⁴². Il legame tra oralità e scrittura ritorna anche nella pratica delle “lettere parlate”, registrate su nastri e guidate dall’insegnante in modo che il testo sia chiaro e tenga conto degli interlocutori⁴³.

Questa attenzione al destinatario e alla comprensibilità del testo sembra un lascito della lezione milaniana: si tratta, del resto, di concetti che Lodi ribadisce a commento delle *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*

39. M. Lodi, *Come è nata la favola vera di Cipi*, in *C’è speranza se questo succede al Vho*, pp. 135-141.

40. *Scrivere insieme*, cit. pp. 82 ss.

41. F. Tonucci, *Due grandi maestri*, in *L’arte dello scrivere*, cit., p. 19.

42. M. Lodi, *I libri scritti insieme. Il bambino produttore di cultura*, in *Cominciare dal bambino*, Torino, Einaudi, 1976, p. 132). Cfr. più avanti: «Ascoltando i racconti orali, discutendoli, sintetizzandoli e scrivendoli, abbiamo realizzato una biblioteca di circa 50 libretti scritti e illustrati dai bambini» (*ibid.*, p. 147).

43. *Ibid.*, p. 151. Secondo Franco Lorenzoni, la matrice della scrittura collettiva in Lodi sarebbe legata proprio alla dimensione dell’oralità: «Alla scrittura collettiva praticata con bambine e bambini Mario Lodi era arrivato partendo dalla valorizzazione della cultura orale contadina» (F. Lorenzoni, *Educare controvento*, cit., p. 248).

(GISCEL 1975), nate sull'onda della riflessione suscitata da *Lettera a una professoressa*. Un lavoro nel quale Lodi dimostra una singolare sensibilità per il retroterra linguistico-culturale dei bambini (con confronti tra italiano e dialetto, comparazioni tra dialetti, raccolta di filastrocche popolari), per i mille linguaggi del bambino (il teatro, la poesia, la pittura, la canzone), per il legame tra oralità e scrittura⁴⁴.

Un altro aspetto di consonanza nel modo di lavorare dei due maestri è sottolineato dallo stesso Tonucci: come don Milani chiedeva di scrivere il testo concordato su mezza pagina affinché nell'altra metà si potessero annotare ulteriori proposte collettive di correzione, così Lodi usa in classe la lavagna nera divisa a metà per scrivere da una parte il testo proposto dal bambino e dall'altra i suggerimenti dati dai compagni durante la discussione⁴⁵.

In entrambi, inoltre, la pratica della scrittura collettiva diventa occasione per fare riflessione linguistica su testi autentici e "in tempo reale", cioè a partire dal testo che si sta creando: spesso oggetto di discussione è l'appropriatezza di questa o quella scelta lessicale o la collocazione di parole (cfr. *supra*, n. 45) ma talora – come racconta Mario Lodi – ci si sofferma anche sull'analisi delle strutture linguistiche:

l'analisi, iniziata in seconda con la rappresentazione grafica della frase minima e la sua espansione, e poi con il processo inverso, e continuata con molti interventi di ricerca e di trasformazione operati sulle frasi e sulle parole, ha accompagnato il nostro "scrivere insieme" dei primi anni, senza però impedire ai bambini l'uso individuale creativo della lingua sia orale che scritta.⁴⁶

44. GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio sull'Educazione Linguistica Democratica), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975 (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> ultimo accesso: 04.05.2023). Dovute principalmente a Tullio De Mauro, le *Dieci Tesi* sono pubblicate in appendice al libro di Tullio De Mauro e Mario Lodi, *Lingua e dialetti* (Roma, Editori Riuniti, 1979, pp. 105 ss.), insieme con la *Premessa generale dei Nuovi programmi per la scuola media* che recepisce ampiamente i contenuti delle *Tesi*. Il commento puntuale di Lodi alle *Dieci Tesi* si trova in un articolo intitolato *I principi dell'educazione linguistica democratica e le esperienze*, apparso su «Scuola e Città» (8-9, 1976) e poi ripubblicato in *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 134-152. Nel fornire prove a supporto degli argomenti esposti, Lodi racconta esperienze memorabili, come la costruzione di un racconto su un'avventura nella nebbia, a partire da una discussione che i bambini, con la regia del maestro, intavolano sull'efficacia di questa o quella frase iniziale: *C'era la nebbia. / C'era la nebbia TANTA. / C'era TANTA nebbia. / C'era la nebbia, TANTA.*

45. F. Tonucci, *Due grandi maestri*, cit., p. 19: «a sinistra veniva scritto il testo libero del bambino (per esempio il citato "C'era la nebbia tanta") [...]. Scritto il testo, iniziava la discussione e ciascuno poteva proporre di sostituire una parola o una frase con una più adatta. La frase proposta veniva scritta a sinistra della lavagna e, se era necessario, si ripeteva il lavoro di discussione e di miglioramento». Una fedele ricostruzione di questo modo di procedere è stata fatta da Tonucci per il film di Cesare De Seta *Diario di un maestro* (1973), tratto dal libro del maestro Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata* (1968).

46. Il riferimento alla "frase minima e la sua espansione" colloca le pratiche di riflessione grammaticale di Lodi da un lato nel solco delle idee del linguista strutturalista André Martinet, autore noto anche a Gianni Rodari (cfr. C. De Santis, *Le grammatiche, reali e fantastiche*, di Gianni Rodari, in *Gianni Rodari*:

Un ulteriore elemento di convergenza che Lodi vede riflesso e sviluppato nella pluriclasse di Barbiana è la pratica del *tutoring*⁴⁷, l'aiuto reciproco tra bambini più grandi e più piccoli, tra più e meno esperti: «Appena uno impara una cosa e un altro non la sa, diventa maestro» – ricorda Lodi⁴⁸.

D'altra parte, nelle parole di Lodi, lo scrivere insieme praticato da don Milani ha un'enorme importanza non solo per l'educazione linguistica, ma per l'«educazione alla socialità in quanto ognuno si sente parte di un gruppo che si esprime per mezzo del pensiero dei singoli ma per un fine comune»⁴⁹. Un fine identificabile con la ricerca della verità espressa in modo chiaro ed essenziale.

3. Il dovere di trasmettere, l'importanza di formare

Homines dum docent, discunt.

Seneca

Dopo aver ripercorso fini e modi, più e meno convergenti, dello scrivere insieme così come praticato da Lodi e da Milani, ci si potrebbe chiedere se simili esperienze siano replicabili. La risposta è sicuramente positiva nel caso di Lodi, che condivideva il proprio modo di fare scuola con tante maestre e maestri del MCE. Quanto all'esperienza di Barbiana (con i suoi tempi

scritture, giochi, parole, Riflessioni e interventi in margine al seminario su Gianni Rodari (Bologna, dicembre 2020), «Griselda – il Portale di Letteratura», aprile 2021 (<https://site.unibo.it/griseldaonline/it/il-punto-critico/cristiana-de-santis-grammatiche-reali-fantastiche-gianni-rodari>), dall'altra, per l'uso di “simboli, schemi e tabelle”, alle pratiche attive di “grammaire vivante”, basata su simboli, schemi e tabelle, esemplificate nel fascicolo Brochure d'Education Nouvelle Populaire n. 8 *Grammaire d'après le texte libre*, di Roger Lallemand (Editions de l'Ecole moderne française, 1949), diffuse nelle scuole francesi che si ispiravano al metodo Freinet. Lodi doveva essere a conoscenza di questi fascicoli dal momento che aveva ricevuto da Freinet nel 1962 la proposta di pubblicare in co-edizione per la sua collana nelle edizioni Avanti! (cfr. n. 35) la serie successiva (Bibliothèque de Travail), come testimonia J. Meda, *Il maestro giusto nel “paese sbagliato”*, cit., p. 290. Sulle pratiche di riflessione grammaticale a Barbiana con il metodo dei bigliettini (“un metodo geniale, simile a un gioco”, cfr. Corradi, *Non so se don Lorenzo*, cit., p. 164), testimoniate da Ferruccio Gesualdi (*La scuola in cui nasce*, in *Don Milani nella scrittura collettiva*, cit., pp. 9 ss.), si rimanda a C. De Santis, “Metodo pratico per studiare i verbi”: a scuola con don Milani, giuntiscuola.it, 18 settembre 2017 (<https://valenziale.blogspot.com/2017/09/fare-grammatica-come-don-milani-da-la.html>). Approfondimenti sui riferimenti culturali delle idee linguistiche di don Milani (che attingono per esempio alla sociolinguistica anglosassone quanto all'idea della deprivazione linguistica dei poveri) si trovano nell'introduzione a *Don Milani e la scuola di Barbiana. Scritti linguistici*, a cura di A. Bencivinni, Napoli, Fratelli Conte, 1978, pp. 11-22. Sul tema cfr. anche M. Cortelazzo, *Il pensiero linguistico di don Lorenzo Milani*, in *Teoria e storia degli studi linguistici*. Atti del VIII convegno SLI (Roma, 2-3 giugno 1973), a cura di U. Vignuzzi et al., Roma, Bulzoni, 1975, pp. 229-245.

47. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 247.

48. *Conversazione con Francesconi*, cit., p. 231.

49. M. Lodi, *Scrivere insieme*, cit., p. 81.

distesi dedicati alle diverse fasi di ideazione, stesura e revisione collettiva del testo) a nutrire dubbi era Lodi stesso⁵⁰:

il procedimento usato da quei ragazzi, in quella situazione, era reso possibile dal fatto che la loro scuola era a tempo pieno nel senso che i ragazzi ci stavano dal mattino alla sera per tutti i giorni dell'anno e non avevano problemi di tempo e di materie a orario fisso. Tuttavia non è da ritenersi impossibile nella situazione generale della scuola di base italiana, elementare e media, là dove gli insegnanti capiscono che una settimana di lavoro per scrivere una lettera o un altro testo non è tempo perduto se da quel lavoro ne viene una capacità nuova di usare la lingua.

La frase ipotetica che conclude la riflessione di Mario Lodi si volge in affermazione se guardiamo, per esempio, all'esperienza di Adele Corradi, che dopo alcune resistenze iniziali a trasferire la pratica nelle sue classi di scuola media pubblica («sostenevo che c'era il programma da portare avanti, che mancava il tempo, e che forse i ragazzi non si sarebbero lasciati coinvolgere come succedeva a Barbiana»⁵¹), fece una prova che diede risultati insperati. Scrivere in gruppo, «in squadra», lavorando insieme dall'inizio alla fine, non solo migliora le abilità di scrittura, ma si trasforma in una «scuola di ascolto e di riflessione. Solo dopo aver ascoltato e riflettuto si può discutere, e non per dire finalmente «ho ragione io», ma per proporre idee nuove invitando chi ascolta a nuova riflessione»⁵².

Scrivere insieme, d'altra parte, vuol dire uscire da un problema individuale (come scrivere un buon testo) cercando una soluzione comune, che consenta a tutti – dal primo all'ultimo banco – di prendere la parola, soppesarla e valutarla, confrontarla con quella degli altri.

Una pratica politica, dunque, una palestra di democrazia, la cui vitalità è ancora oggi testimoniata dalle tante esperienze di scrittura collettiva promosse nell'ambito del MCE⁵³, spesso contaminando le tecniche didattiche di Lodi e il metodo di don Milani.

50. M. Lodi, *Scrivere insieme*, cit., p. 81.

51. A. Corradi, *Non so se don Milani*, cit., p. 170.

52. *Ibid.*

53. Si veda per esempio R. Passoni, *Bambini scrittori, non scribi. Il testo collettivo come strumento di inclusione*, in D. Ianes e H. Demo, *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 62-69. Si veda anche l'intervento di Roberta Passoni per il webinar promosso da INDIRE: *Insegnare a scrivere nella scuola primaria: l'attualità del Maestro Lodi* (27 gennaio 2022: <https://www.indire.it/2022/01/20/insegnare-a-scrivere-nella-scuola-primaria-lattualita-del-maestro-lodi/>). Un riferimento alle pratiche di cooperazione nella scrittura si trova anche in *Educare alla parola per coltivare umanità*

Al di fuori dell'ambito scolastico, poi, la lezione di don Milani è stata preziosa per sviluppare le tecniche che hanno consentito al gruppo di Tullio De Mauro di lavorare sulla semplificazione dei testi burocratico-amministrativi attraverso una scrittura “controllata” in tutte le sue fasi (e perciò comprensibile)⁵⁴.

Per concludere, vorrei fare riferimento all'esperienza di conduzione di un laboratorio di scrittura collettiva per futuri insegnanti del corso di scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna⁵⁵. Lo scopo dell'esperienza era quello di sperimentare in proprio la scrittura collettiva all'interno di un piccolo gruppo cooperativo all'interno del quale – tramite la documentazione, la discussione, il confronto reciproco – fosse possibile sviluppare una consapevolezza nuova, in grado di sostenere la riproposta della pratica in classe e di nutrire anche la scrittura individuale. Perché portare l'esperienza della scrittura collettiva nella propria scrittura vuol dire imparare a scrivere per quel sé che coincide con l'altro: una forma di oggettivazione particolarmente utile per chi dovrà lavorare con bambini che imparano a scrivere, accompagnandoli nello sviluppo di un'abilità complessa, che richiede un forte impegno cognitivo e una buona dose di artigianato, nella quale ci si può riconoscere singolarmente o come gruppo, sulla quale non è sempre l'insegnante a dire l'ultima parola in fase di correzione.

Potremmo chiudere il nostro bilancio del dare e dell'avere tra i due maestri con questa acquisizione: nella scrittura collettiva, come nel mestiere di insegnante, quello che conta in fondo è la discussione e le possibilità di crescita personale che un'esperienza di scambio intellettuale innesta nel nostro percorso.

e costruire cultura. Manifesto per un'educazione linguistica democratica (MCE, 2018), in «Cooperazione educativa», v. 68, n. 3, 2019.

54. T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e per farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 1980 (ultima ed. Bari-Roma, Laterza, 2019). Si veda anche E. Piemontese, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid, 1997. Un intervento che ricostruisce storia e presupposti della scrittura collettiva partendo da Lodi e don Milani per arrivare alla scrittura controllata è quello di Emanuela Piemontese per il seminario di studio *Mario Lodi e l'educazione linguistica democratica* promosso dal GISCEL (11 febbraio 2023: <https://giscel.it/seminario-online-mario-lodi-e-le-educazione-linguistica/> ultimo accesso: 04.05.2023), che ricorda l'esperienza di altri maestri attivi negli anni Sessanta come don Roberto Sardelli con la sua Scuola 725, di cui la Libreria Editrice Fiorentina pubblica nel 1971 il libro collettivo *Non tacere*.

55. La modalità di conduzione del laboratorio e i suoi risultati sono descritti nella tesi di laurea di un'osservatrice-partecipante, Camilla Iaconi, e nell'articolo che ne è stato tratto: *Esperienze di scrittura significative per la formazione degli insegnanti*, «Italiano a scuola», v. 5, 2023, in corso di stampa (§ 3.2).

Crisi ecologica e rapporti uomo-ambiente nell'opera di Mario Lodi

di Stefano Piastra

Introduzione

Nell'ambito della sfaccettata e poliedrica produzione di Mario Lodi (1922-2014) la questione ecologica e i rapporti uomo-ambiente non possono di certo essere ritenuti il cuore delle riflessioni o detenere centralità assoluta.

Ciononostante, il “maestro di Piadena” vi attribuiva evidentemente una certa importanza, visto che su di essi ritornò più volte negli anni, dall'età giovanile alla fase matura.

Le ragioni di un tale interesse vanno rintracciate in primo luogo nei luoghi e nelle stagioni storiche vissuti dall'autore e dal loro incrocio rispetto al tema: egli nacque e lavorò in un territorio rurale e a bassa densità di popolazione come la pianura cremonese in sinistra del Po; nel corso della sua lunga vita, già adulto, assistette all'innescò, all'apogeo e infine alla conclusione del boom economico italiano, nelle sue tante implicazioni (e contraddizioni) sociali, economiche e territoriali: crescita economica impetuosa, specie in Lombardia, ma di converso anche abbandono delle campagne, degrado ambientale, rapido sfaldamento dell'agricoltura tradizionale e delle relazioni, sociali e umane, a essa sottese.

1. Le traiettorie di un percorso

Significativamente, una delle primissime pubblicazioni in assoluto di Lodi riguarda proprio i rapporti uomo-ambiente: si tratta del romanzo *Il permes-*

so, pubblicato nel 1957 da Gastaldi¹, riedito nel 1968 sia da Giunti², sia da Einaudi entro “Gli struzzi – Ragazzi”³ e in seguito ulteriormente ristampato più volte da entrambe le case editrici, opera da ultimo ridata alle stampe, in versione illustrata, proprio in occasione del centenario della nascita dell'autore⁴. A riprova di un suo successo non indifferente, nel 1983 ne fu stampata anche una traduzione in spagnolo⁵.

Il lavoro, in larga parte autobiografico e ambientato in un meglio precisato territorio della bassa padana, verosimilmente da identificarsi nel natò centro del Cremonese, appare una sorta di romanzo di formazione del giovane protagonista, Tonino, figlio di un cacciatore, in relazione al suo rapporto con l'ambiente. In esso troviamo una natura che si ribella all'uomo quando attaccata (un barbagianni che provoca una mutilazione oculare al “Moro”, un ragazzo del luogo, il quale stava tentando di uccidere il rapace)⁶, e una palese rappresentazione della caccia come un male assoluto, come emerge chiaramente in un dialogo fra Tonino e il suo amico Giovanni:

- Ma perché si fanno le riserve [di caccia]?
- Eh, per salvare un po' di selvaggina, altrimenti i cacciatori ammazzano tutto e non si trova più niente.
- Io non capisco il piacere che provano ad ammazzare le bestiole.
- Mio padre dice: «Fin che l'uomo va a caccia ci saranno le guerre».⁷

Sullo sfondo della trama si staglia poi nitidamente il boom economico:

il babbo, qualche giorno dopo, decise di abbattere i vecchi pollai e i porcili per costruire il garage, dove avrebbe messo l'automobile nuova.⁸

E ancora, il finale del romanzo, con Tonino che cerca di mettere al sicuro dalle doppiette alcune lepri entro una riserva di caccia privata, salvo poi vederle abbattere subito dopo, sotto i suoi occhi, da parte di parenti e amici del proprietario della riserva muniti di apposito permesso di caccia⁹, da

1. M. Lodi, *Il permesso*, Milano, Gastaldi, 1957.

2. M. Lodi, *Il permesso*, Firenze, Giunti Marzocco, 1968.

3. M. Lodi, *Il permesso*, Torino, Einaudi, 1968. Nel presente contributo citeremo da questa edizione.

4. M. Lodi, *Il permesso*, Firenze, Giunti, 2022 (con illustrazioni di Angelo Ruta).

5. M. Lodi, *El permiso*, Madrid, Alfaguara, 1983.

6. M. Lodi, *Il permesso*, Torino, cit., p. 53.

7. *Ibid.*, p. 84.

8. *Ibid.*, p. 81.

9. *Ibid.*, pp. 86-87.

cui deriva il titolo del libro, può essere assunto a una più ampia e dolorosa metafora circa l'impossibilità, da parte dei giovani, di cambiare il mondo "sbagliato" degli adulti.

Tracciandone un bilancio, *Il permesso* di Lodi appare il riflesso di una idea "umanistica" di natura, e non ecologica in senso contemporaneo. L'ambiente è cioè considerato comunque in relazione all'uomo, e anzi esso viene spesso identificato col mondo agricolo, come se quest'ultimo non fosse a sua volta un paesaggio per larghissima parte antropico. Una simile concezione è inoltre figlia dell'epoca in cui il volume fu elaborato: la caccia, sino ad allora pratica di semi-sussistenza, negli anni Cinquanta si stava trasformando in un'attività ricreativa e di socializzazione, trasversale alle classi sociali; molte attività venatorie del tempo causavano inoltre sofferenze inutili agli animali. Da qui, in una visione appunto "umanistica", Lodi, impegnato nel propugnare il pacifismo, individua nella caccia un paradigma della violenza umana, e decide di sensibilizzare sul tema il lettore giovanile attraverso il romanzo.

A distanza di quasi 70 anni dalla sua uscita, in una società italiana oggi post-industriale, una simile concezione delle pratiche venatorie non risulta più attuale: la caccia in sé non è "sbagliata"; ciò che fa la differenza è semmai quali specie si caccia, come si caccia e quanto si caccia. In altre parole, l'importante è ricadere entro una caccia sostenibile. Sul piano ecologico, l'abbattimento controllato di specie esotiche o di individui in sovrannumero rappresenta anzi un pilastro della gestione odierna della natura, persino entro le aree protette: si pensi ai piani di abbattimento relativi a cinghiali o nutrie. In Africa subsahariana poi "si vive" letteralmente di turismo-safari¹⁰. In sintesi, il conservazionismo scientifico della natura non coincide per nulla con l'animalismo; le ambiguità, proprio a questo riguardo, delle linee guida per l'insegnamento dell'educazione alla sostenibilità entro la nuova educazione civica a scuola (2020) dimostrano però, ancora ai nostri giorni, la scarsa consapevolezza circa questi contenuti¹¹. Combattere le sofferenze degli animali è un altro livello del discorso (e la caccia odierna peraltro non prevede, in Italia, pratiche crudeli). Se invece parliamo del non uccidere animali in funzione del consumo di carne, la questione diventa a quel punto filosofica ed etica, e riguarda più le scelte di vita personali che il conservazionismo.

10. C. Cencini, *Vivere con la natura. Conservazione e comunità locali in Africa subsahariana*, Bologna, Pàtron, 2004.

11. S. Piastra, *Quale educazione alla sostenibilità nella scuola italiana? Luci e ombre delle nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, «Ambiente Società Territorio», vol. LXVI, n. 1-2, 2021, pp. 22-26.

Proseguendo nel tempo, risale al 1992, quando Lodi era già una personalità affermata, *Il cielo che si muove*¹², con illustrazioni di Giuseppe Donghi, anche in questo caso ristampato più volte (nelle ristampe successive, le illustrazioni sono di Simona Mulazzani) e tradotto nel 1998 in catalano¹³. Si tratta di un libretto illustrato per bambini, con racconti vari sugli animali, al cui interno il Lodi autore di letteratura per l'infanzia "si mescola" col Lodi interessato alla natura. A inizi degli anni Novanta, il Nostro dimostra di comprendere come l'ormai conclamata crisi ecologica, nel mondo occidentale resa ancora più evidente dagli anni Ottanta, ultimo grande ciclo di iperconsumo, si imponga come un crocevia del futuro. E quindi il tema può, anzi deve, essere al centro di narrazioni in funzione proprio di quei bambini, i quali, da adulti, si troveranno ad affrontare tale sgradita eredità delle generazioni precedenti.

In coda all'opera, Lodi propone una serie di esercitazioni didattiche sui contenuti del volumetto, di fatto proponendone un possibile uso anche a scuola.

Tra i tanti temi affrontati, a mo' di esempio citiamo il capitolo sui pipistrelli¹⁴. Lodi tratta dell'esperimento fatto da Lazzaro Spallanzani sul finire del XVIII secolo entro il castello di Scandiano (RE) per stabilirne le modalità di orientamento nella più totale oscurità: l'autore fa questa scelta, da un lato, perché ritiene il contenuto in sé, ossia l'ecolocalizzazione, affascinante per i giovani lettori; dall'altro, c'è un'implicita volontà di decostruire le tantissime misconcezioni riguardanti l'unico mammifero volante.

A pochi anni di distanza (1996) il maestro di Piadena tornò a occuparsi di ambiente, entro un volume incentrato sui rifiuti in collaborazione con Gioacchino Maviglia e Aldo Pallotti¹⁵, edito sotto l'egida della Casa delle Arti e del Gioco da lui fondata. Significativamente, poco dopo gli anni Ottanta (come detto, ultimo decennio di iperconsumazione delle risorse) Lodi e colleghi comprendono precocemente la necessità di un'educazione al consumo consapevole e alla gestione dei rifiuti, destinati di lì a poco a diventare *il problema* per antonomasia, assieme all'energia, entro la questione ambientale.

Nella monografia il ciclo dei rifiuti è trattato in modo analitico, discutendo i sistemi di smaltimento e il riciclaggio, materiale per materiale (car-

12. M. Lodi, *Il cielo che si muove*, Trieste, E. Elle, 1992.

13. M. Lodi, *El cel que es mou*, Barcellona, Barcanova, 1998.

14. M. Lodi, *Il cielo che si muove*, cit., pp. 54-61.

15. M. Lodi, G. Maviglia, A. Pallotti, *Rifiuti. La lezione della natura*, Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco, 1996.

ta, vetro, ferro, alluminio, plastica, organico). Elemento significativo, al suo interno c'è una discussione matura, e non ideologica a priori pro oppure contro, circa gli inceneritori¹⁶.

Accanto all'analisi delle funzioni, delle modalità operative e degli impatti degli inceneritori, Lodi *et alii* ne propongono in parallelo una declinazione didattica a scuola: entro il volume, una scheda ne suggerisce una simulazione casalinga, sotto la supervisione di un adulto, sotto forma di «inceneritore personale»¹⁷. I bambini avrebbero dovuto

in un grosso bidone di ferro [...] bruciare, prima ad uno per volta, poi tutti insieme, oggetti di diverso tipo o materiale (come quelli usati nell'esperimento di "sotterrare rifiuti"); in questo modo si possono ricavare informazioni dirette su quello che succede quando si cerca di eliminare i rifiuti con il fuoco. Puoi osservare se il materiale brucia, se emette del fumo e degli odori sgradevoli, se lascia dei residui e, con una bilancia di precisione, quanto pesano. I dati possono essere raccolti in tabelle di sintesi.

Lodi non era un ingegnere ambientale (del resto, il primo corso di laurea in ingegneria per l'ambiente e il territorio fu aperto in Italia solamente nel 1989), e i tempi del suo lavoro erano precoci rispetto allo studio degli impatti delle emissioni di tali impianti in relazione a ciò che vi veniva incenerito: a circa trenta anni di distanza, la proposta didattica appare improbabile sul piano concreto e della sua pericolosità rispetto ai bambini; soprattutto, l'accertarsi «se [il materiale bruciato] emette del fumo e degli odori sgradevoli, se lascia dei residui» è oggi considerata una pratica come assolutamente da evitare, anzi molto pericolosa qualora venissero bruciate materie plastiche, le quali libererebbero diossina, sostanza cancerogena.

Da ultimo, anche in questo lavoro ritorna la già analizzata matrice «umanistica» della natura *sensu* Lodi. Il Nostro, che in seguito al suo antifascismo era stato incarcerato durante la Seconda guerra mondiale, assieme a Maviglia e Pallotti propone infatti il parallelismo, invero ardito, tra rifiuti e «uomini-rifiuti», mettendo a confronto il sistema dei campi di sterminio nazista col sistema odierno di gestione e smaltimento dei rifiuti:

una società che ignora le millenarie regole della natura, nella illusione che il benessere materiale corrisponda alla felicità, potrebbe emarginare e quindi

16. *Ibid.*, pp. 48-50.

17. *Ibid.*, p. 51.

considerare “rifiuti” chi non produce più (come gli anziani) e chi non produce ancora (come i bambini); chi nasce svantaggiato e non trova l'accoglienza di cui ha diritto; chi svantaggiato non è ma non trova ugualmente rispetto, considerazione e amore perché è “diverso” per abitudini, religione, idee. Abbandona ciò che non serve più anche se non è un oggetto (come i cani) e qualche volta anche i bambini. Gli uomini “civili”, organizzati cioè in società complesse, hanno spesso considerato altri uomini come rifiuti. Lo leggiamo nelle pagine nere della storia umana [...]. La guerra è stata usata, come è accaduto nella Seconda guerra mondiale per mezzo della barbarie nazista, per programmare la soppressione in massa degli ebrei.¹⁸

Il volume, come da prassi lodiana, incrociava infine trattazione contenutistica con la sua applicazione didattica a scuola. Esso si concludeva con una serie di possibili laboratori didattici sui rifiuti, nonché la narrazione di alcune esperienze fatte nell'allora scuola elementare¹⁹, a partire dalla simulazione di un “telegiornale scolastico” dedicato al ciclo dei rifiuti della propria città, nel cui contesto i bambini fungevano da giornalisti, intervistando esponenti politici e tecnici locali.

2. Criticare il libro di testo realizzando un libro di testo

Come abbiamo visto, la concezione lodiana di natura è “umanistica”, un'idea che oggi spesso riconosciamo come superata.

Dove, allora, il contributo di Lodi sui rapporti uomo-ambiente resta attualissimo?

Com'è noto, il maestro di Piadena criticò ripetutamente i libri di testo della scuola elementare²⁰, da lui giudicati come poco flessibili e inadeguati per gruppi classe diversissimi tra loro lungo la penisola. Soprattutto, per Lodi era riduttivo affidare *in toto* alla lettura di un libro di testo lo svolgimento delle lezioni, quando esistevano tante altre modalità possibili, dalla discussione in gruppo, alla sperimentazione, ecc.

Nel 1963, un'importante riforma delle politiche scolastiche in chiave democratica aveva però istituito la nuova scuola media unificata, abolendo

18. *Ibid.*, pp. 109, 114.

19. *Ibid.*, pp. 87-101.

20. Sull'ampio dibattito italiano riguardo al libro di testo a partire dal secondo dopoguerra, in cui Lodi si inseriva, si veda, su tutti, M. D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013, pp. 27-33.

la suddivisione tra scuola media e scuola di avviamento professionale sino ad allora esistente. Ora, dopo la scuola elementare, tutti gli studenti, di qualunque estrazione sociale, si dovevano iscrivere alla scuola media unificata, e Lodi vedeva in tale cambiamento la possibilità di una maggiore meritocrazia e di un effettivo ruolo della scuola come “ascensore sociale”, permettendo anche a bambini e ragazzini provenienti da contesti geografici e sociali marginali di avere una buona educazione e prepararsi a un futuro professionale diverso rispetto a quello di nascita.

Sulla scia di ciò, Lodi si rimette in gioco proprio in relazione a un libro di testo di scienze naturali per la nuova scuola media unificata, uscito tra 1966 e 1967 per l'editore bolognese Calderini: evidentemente, il Nostro voleva misurarsi in prima persona con l'“oggetto” libro di testo, e tentare di realizzarne uno, questa volta non narrativo o meramente trasmissivo, che rispondesse alle sue esigenze culturali. L'opera, intitolata semplicemente *Scienze*, si articolava in tre volumi sui tre anni delle medie, ossia *Alla scoperta della natura*²¹, *La macchina uomo e le macchine dell'uomo*²² e *L'uomo e la natura*²³.

Come emerge sin dai titoli, si trattava sì di libri per la materia scienze naturali, ma al loro interno era programmaticamente presente una visione olistica dei problemi, tipica del pensiero lodiano, per cui soprattutto il terzo volume, dedicato ai rapporti uomo-ambiente, si pone più come un libro di geografia che come un libro di scienze.

L'opera fu sviluppata in collaborazione con Dario Paccino (1918-2005), giornalista, ecologista e militante di sinistra, spesso in disaccordo con lo stesso PCI: una figura il cui profilo intellettuale, dunque, risultava distante rispetto a quello di Lodi. La collaborazione editoriale di Paccino col maestro di Piadena rappresentò, per il primo, una delle primissime pubblicazioni in assoluto.

Negli anni successivi, ne *L'imbroglio ecologico* (1972) l'approccio di Paccino si fece ancora più radicale sulla questione ecologica. Laddove una parte significativa della sinistra italiana, organica al PCI e all'URSS, minimizzava i danni ambientali o li rappresentava come un ineluttabile dazio da pagare a una nebulosa e semplicistica idea di “progresso”²⁴, oppure ancora negava la loro stessa esistenza nei paesi comunisti, l'autore denunciava da un lato come le teorie ecologiche che già allora si stavano affacciando nel mondo

21. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, I, *Alla scoperta della natura*, Bologna, Calderini, 1966.

22. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, II, *La macchina uomo e le macchine dell'uomo*, Bologna, Calderini, 1966.

23. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, III, *L'uomo e la natura*, Bologna, Calderini, 1967.

24. P. Pelizzari, *Sviluppo e ambiente nel dibattito della sinistra*, «Italia contemporanea», n. 247, 2007, p. 256.

occidentale capitalista (su tutte, nello stesso anno de *L'imbroglione ecologico* si era tenuta la Conferenza di Stoccolma, *Man and his Environment*, ed era uscito il fondamentale rapporto *I limiti dello sviluppo*²⁵ sotto l'egida del Club di Roma) fossero comunque un riflesso e un "paravento" dello stesso mondo capitalista che degradava l'ambiente, finalizzati a controllare e incanalare il dissenso rispetto a esso²⁶; dall'altro, egli riconosceva le medesime distorsioni anche nel sistema sovietico:

non fa eccezione l'Urss, dove il padrone (il burocrate) e la struttura socioeconomica che gli conviene costituiscono un leviathan analogo a quello occidentale [...], più interessato alle grandi conferenze internazionali sull'ecologia che ad arrestare un processo di degradazione ambientale [...].²⁷

A Paccino non restava che aggrapparsi al modello cinese maoista (invero ingenuamente: anche nella Repubblica popolare, a uno sguardo indipendente, avvenivano gli stessi fenomeni di distruzione naturale). Il Nostro appoggiava la RPC sulla base di un approccio che lui individuava come trotzkista, legato a una mobilitazione proletaria e a rivoluzioni permanenti:

se oggi in Cina c'è, almeno come modello, la fabbrica a misura d'uomo, è perché, oltre la lunga marcia, c'è stata la rivoluzione culturale, concepita come la prima di una lunga serie.²⁸

A quattro anni di distanza (1976) Paccino dedicò un intero volume al rapporto uomo-natura nella Repubblica popolare, ancora da lui considerata l'unico reale modello a misura d'uomo a cui tendere. Così nell'*Avvertenza* iniziale del libro:

è rimasta la costante di una Cina che, per l'ordine sociale e naturale che ha saputo darsi, non è investita nella bufera che sconvolge il nostro "mondo libero".²⁹

25. Ricordiamo come la traduzione italiana del titolo dell'opera riporti un vistoso errore concettuale: il titolo originale è infatti *The Limits to Growth*, ossia *I limiti della crescita*, la quale ha connotazione meramente quantitativa. Ben differente è invece il concetto di sviluppo, qualitativo.

26. D. Paccino, *L'imbroglione ecologico. L'ideologia della natura*, Torino, Einaudi, 1972. In questa sede si cita dalla più recente riedizione del volume, Verona, Ombre Corte, 2021, p. 167.

27. *Ibid.*, p. 172.

28. *Ibid.*, p. 197.

29. D. Paccino, *L'ombra di Confucio. Uomo e Natura in Cina*, Torino, Einaudi, 1976.

Delineati compiutamente i differenti background degli autori, e tornando ora al libro di testo in tre volumi del 1966-1967, esso uscì verso la fine del boom economico, quando l'“ubriacatura” legata alla crescita italiana segnava il passo e il degrado ambientale innescato risultava palese lungo l'intera penisola.

In questo libro di testo non è esplicitato chi dei due abbia scritto cosa. Supponiamo però che vadano attribuiti a Paccino i testi descrittivi, mentre siano da ricondurre a Lodi le tante attività didattiche possibili, presenti in coda a ogni capitolo, sui contenuti via via affrontati.

La collaborazione Lodi-Paccino qui analizzata è di fatto antesignana dell'odierna interdisciplinarietà tra didattica e contenuti disciplinari, ma non in un testo accademico, bensì “alla prova dei fatti” in un libro di testo della scuola media unificata del 1966-1967: un approccio molto moderno.

Il libro non presentava la classica struttura ordinata secondo gli allora programmi scolastici, bensì procedeva per macro-temi, analizzati nelle varie implicazioni in chiave trasversale.

L'aumento della popolazione negli allora paesi del terzo mondo era ad esempio discusso nelle sue cause e conseguenze, proponendone una lettura anche in chiave etica e politica di giustizia sociale (nel 1966-1967 esistevano ancora le colonie)³⁰.

Ben prima del già citato rapporto *I limiti dello sviluppo* (1972) e dell'*Austerità* (1973-1974), i quali dimostrarono sul piano teorico e concreto l'urgenza del problema, nel libro di testo gli autori insistevano sulla finitezza dei combustibili fossili, destinati all'esaurimento. Il problema energetico veniva quindi delineato come una delle sfide del futuro dell'umanità. Lodi e Paccino affrontavano il tema dell'energia nucleare³¹: sebbene in piena Guerra fredda e provenendo entrambi gli autori dal pacifismo, essi trattano l'argomento in modo “laico”, sottolineandone le grandi prospettive entro un suo civile controllato, e viceversa gli enormi rischi in relazione alle bombe atomiche. Certamente, l'analisi dei due autori si poneva entro un dibattito italiano del tempo circa il nucleare non ancora condizionato emotivamente dal disastro di Černobyl' (1986), sulla cui scia l'Italia decise di abbandonare *in toto* questa prospettiva energetica, riconsegnando però ai combustibili fossili la propria produzione di energia.

Nello stesso libro di testo, la mano di Lodi è poi chiaramente visibile nell'enfasi data alla sperimentazione personale da parte degli studenti,

30. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, II, *La macchina uomo e le macchine dell'uomo*, cit., pp. 280-281.

31. *Ibid.*, pp. 248-258.

in una prospettiva di superamento di una trasmissione passiva del sapere a scuola. In relazione ai corsi d'acqua, il maestro di Piadena propone ad esempio campionamenti e attività, a volte sul terreno (*Dati e confronti*), affiancandoli a testi argomentativi da stendere (*Relazioni*), come l'intervista all'incaricato dell'allora Genio Civile, al pescatore in acque fluviali, all'agricoltore in terre golenali (figura 1)³². A conferma della modernità dell'approccio e della significatività di tali dati, se oggi ritrovassimo, in un qualche archivio scolastico, gli elaborati a suo tempo fatti dagli studenti seguendo queste tracce, essi, assurti a fonti, rivestirebbero grande interesse nella ricostruzione dell'evoluzione paesistica locale lungo un dato corso d'acqua. Ancora, nell'ottica interdisciplinare di cui sopra, sempre riguardo al fiume troviamo schede didattiche da completare in relazione alla fauna fluviale (figura 2)³³. Circa il mare, abbiamo schede analitiche per la rilevazione della temperatura delle acque e dell'aria (figura 3)³⁴. Anche in questi ultimi due casi, se oggi ritrovassimo compilazioni didattiche originali di tali schede, stese da studenti delle scuole medie dell'epoca, esse costituirebbero una fonte insostituibile per valutare l'evoluzione delle presenze faunistiche nei nostri fiumi (da fauna autoctona a fauna in buona parte esotica), oppure l'evoluzione delle temperature delle acque marine (negli ultimi decenni sensibilmente aumentate nel più ampio contesto del cambiamento climatico), con dati puntuali, georeferenziati circa la località di rilevazione e datati.

Non conosciamo quale fu il successo editoriale del libro di testo di Lodi-Paccino del 1966-1967: la scarsissima presenza dell'opera nelle biblioteche italiane, nonché la distribuzione soprattutto a livello regionale emiliano-romagnolo della casa editrice Calderini, ci fanno propendere per una sua bassa diffusione nelle scuole medie del tempo.

Lo spirito di fondo di questa innovativa avventura editoriale, a cui verosimilmente non arrise un grande successo, è sintetizzato in una frase-manifesto, anti-nozionista e problematicista, dell'introduzione al terzo volume:

il nostro compito non deve essere quello [...] di mandare a memoria nomi e specie, ma di riuscire a capire [...] in che mondo noi viviamo.³⁵

Si tratta di un'affermazione paradigmatica in relazione al pensiero pedagogico lodiano, qui declinata riguardo ai temi ambientali.

32. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, I, *Alla scoperta della natura*, cit., p. 58.

33. *Ibid.*, p. 64.

34. *Ibid.*, p. 65.

35. M. Lodi, D. Paccino, *Scienze*, III, *L'uomo e la natura*, cit., p. V.

DATI E CONFRONTI

Per il libro della natura

1. Disegniamo la carta topografica del tratto di fiume lungo il quale condurremo lungo l'anno le nostre ricerche, e dei canali di irrigazione che traggono dal fiume le loro acque.
2. Piante presenti nel terreno golenale: disegno e note.
3. Pesci che si catturano in autunno e con quali esche.
4. Tabella riportante tutte le specie di animali che abbiamo trovato nell'acqua e lungo le sponde del fiume (o del torrente).
5. Il pesce sezionato (disegno).

Per il museo

1. Raccogliamo in barattoli di plastica i diversi tipi di ghiaia e la sabbia del torrente o del fiume.
2. Raccogliamo su uno o più fogli dell'erbario le piantine raccolte nell'acqua, lungo la sponda e sulle terre di golenale.

Per il film

1. Il paesaggio del fiume.
2. Il pescatore e i pesci.
3. Insetti acquatici e animali delle sponde.
4. I canali di irrigazione.
5. Il fiume « costruito » ripreso in momenti successivi, in modo da documentare l'erosione.

RELAZIONI

1. Come l'uomo della nostra zona utilizza l'acqua del fiume (intervista all'incaricato del Genio Civile).
2. L'acqua del fiume (o torrente) vista al microscopio. Lettura delle annotazioni fatte durante le osservazioni.
3. Risultati dell'esplorazione lungo le sponde del fiume.
4. Il pesce sezionato.
5. L'uomo studia le abitudini dei pesci (intervista al pescatore).
6. L'uomo utilizza le terre golenali (intervista all'agricoltore).

Figura 1. Attività didattiche per la scuola media unificata, elaborate verosimilmente da Mario Lodi, in relazione ai corsi d'acqua (da M. Lodi, D. Paccino, Scienze, I, Alla scoperta della natura, Bologna, Calderini, 1966, p. 58).

ANIMALE OSSERVATO	CIBO DI CUI SI NUTRE	ALTRE ANNOTAZIONI (?)
DATA		
DATA		
DATA		
DATA		
1) Qui va un breve ma completo testo con le caratteristiche dell'animale.		
COMPILATO DA		

FIUME: LA FAUNA

Figura 2. Scheda didattica per la scuola media unificata, elaborata verosimilmente da Mario Lodi, da completare in relazione alla fauna fluviale (da M. Lodi, D. Paccino, Scienze, I, Alla scoperta della natura, Bologna, Calderini, 1966, p. 64).

TEMPERATURA DELL'ACQUA MARINA E DELL'ARIA NELLA STESSA LOCALITA' (1)																									
GIORNO	GEN.		FEB.		MAR.		APR.		MAG.		GIU.		LUG.		AGO.		SET.		OTT.		NOV.		DIC.		
	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	ARIA	ACQUA	
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									
31																									

1) Il rilevamento della temperatura può essere fatto una sola volta al giorno, ma deve essere fatto tutti i giorni. L'esame di tali dati, tradotti in grafico ci darà due linee divergenti o convergenti a seconda delle stagioni.

COMPILATO DA _____

MARE

Figura 3. Scheda analitica per la scuola media unificata, elaborata verosimilmente da Mario Lodi, per la rilevazione della temperatura delle acque marine e dell'aria (da M. Lodi, D. Paccino, Scienze, I, Alla scoperta della natura, Bologna, Calderini, 1966, p. 65).

Apprendere la storia secondo Mario Lodi

di Beatrice Borghi

Introduzione

Il convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna¹ per ricordare il maestro Mario Lodi a cento anni dalla sua nascita (Piadena, 17 febbraio 1922), realizzato nell'ambito della diciannovesima edizione della Festa internazionale della storia², ha rappresentato un'occasione di riflessione culturale, storica e pedagogica sul fervore esperienziale, nutrito di confronti, di storie collettive e di innovazione didattica, che ha contraddistinto la vita della scuola democratica italiana degli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta del secolo scorso, di cui il Movimento di Cooperazione Educativa³ è stato un promotore e indiscusso protagonista; una riflessione che ci induce ad affermare che in quel periodo c'era davvero speranza se questo accadeva al Vho⁴. E ora?

1. Un ringraziamento particolare al direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione professor Maurizio Fabbri, alle colleghe professoressa Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero e al collega professor Nicola Bonazzi per la progettazione e organizzazione del convegno.

2. L'iniziativa convergnistica rientra nella manifestazione della "Festa internazionale della storia" che da oltre diciannove anni attraverso convegni, tavole rotonde, laboratori didattici, passeggiate storico-culturali, mostre, rappresentazioni artistiche ha reso la città di Bologna "capitale della storia". Finalità della "festa" è trovare nella Storia conoscenze utili a vivere il presente e a progettare il futuro in armonia e nel rispetto delle diverse identità e dell'immenso patrimonio ereditato con l'attivazione concorde delle componenti del tessuto culturale, sociale, economico della città e del territorio.

3. Sulla storia del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), nato nel 1951 a Fano e costituito da pedagogisti, insegnanti, formatori che si sono ispirati alla "pedagogia popolare" dell'educatore e pedagogo Célestin Freinet (in origine il Movimento si chiamava Cooperativa della tipografia a scuola - CTS), la bibliografia è ampia, per la quale si rimanda ai saggi del presente volume e al sito ufficiale del Movimento: <http://www.mce-fimem.it>.

4. È stato ripreso il titolo del volume di Mario Lodi *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Ei-

Ben lungi dal proporre visioni retrospettive e nostalgiche, le considerazioni che seguono porranno l'attenzione sulle modalità e sui contenuti dell'insegnamento e sull'apprendimento della storia secondo Mario Lodi, affinché da tali esperienze si possa – e si debba – attingere per proseguire nelle indagini e sperimentazioni sulla didattica della storia, ambito di studio e di applicazione essenziale e vitale e non *ancella*, come ancora spesso viene considerata, della disciplina storiografica.

Mario Lodi è stato un maestro che ha saputo guidare, accompagnare e spianare il sentiero dei propri percorsi con passione, stimolando nei colleghi e negli scolari l'ardore per la conquista della conoscenza attraverso l'agire quotidiano con attività che hanno saputo coinvolgere tutti i soggetti del territorio. È noto che ancor oggi quella della partecipazione è una delle grandi sfide che le istituzioni devono affrontare in ogni progetto culturale.

Come afferma Jacques Le Goff nell'introduzione al volume di Marc Bloch *Apologia della storia*, la storia è una scienza che «più di ogni altra deve muovere, progredire; non può fermarsi»; lo storico deve essere «un marciatore, fedele al suo dovere d'esplorazione e d'avventura»⁵. Mario Lodi presenta molte delle qualità dell'azione e del saper guardare avanti proprie dello storico: è anche a lui che le nuove generazioni di futuri maestri e maestri devono saper guardare per raccoglierne il testimone, perché il maestro è un artigiano che affianca il suo allievo nel processo di crescita e formazione; che con la sua passione stimola l'allunno; perché alla base di ogni apprendimento c'è la motivazione che scaturisce dall'empatia e dal coinvolgimento che il “maestro artigiano” sa suscitare⁶.

1. Sul diritto “di leggere il mondo”

In *Favole di pace*⁷, Lodi presenta quattordici storie sull'amicizia per educare a ripudiare la guerra attraverso la creatività e la fantasia, immaginando soluzioni non violente per costruire un mondo di pace. In particolare, la

naudi, 1972 (il volume è apparso in prima edizione presso le edizioni Avanti!, Milano, 1963). Insieme a Mario Lodi, molti coloro che credevano in una educazione democratica, tra i quali don Milani, Alberto Manzi e Margherita Zoebeli.

5. J. Le Goff, prefazione a M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 2009 (ed. originale 1949, prima ed. italiana 1950), p. XVIII.

6. T. De Mauro, *Il mestiere di maestro*, in C.I. Salviati, *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2015, pp. 211-215.

7. M. Lodi, *Favole di pace*, illustrazioni di D. Guicciardini, Milano, Terra Santa, 2022. Sul tema cfr. Id., *Il principio di un mondo nuovo. Piccole storie per imparare a sognare*, illustrazioni di A. Antinori, Milano, Solferino, 2022; Id. *La mongolfiera*, illustrazioni di A. Ruta, Torino, Einaudi Ragazzi, 1994.

favola *Con gli occhi dei bambini* affronta il tema del diritto di ogni bambina e bambino di poter leggere il mondo con i propri occhi perché loro «vedono le cose diverse da noi»⁸. Sono pagine intense che con l'attrattiva della narrazione affrontano la tematica dell'interpretazione della storia, «perché è bello e mi piace»⁹, dice Bruno al colore viola da lui utilizzato per «dipingere» gli alberi; perché le onde del mare quando si infrangono sulle barche le «schiaffeggiano»¹⁰; perché, tutti vediamo «qualcosa di diverso e di speciale» e quando i due maestri protagonisti della storia ritornano a scuola il lunedì mattina, dopo le giornate passate ad ascoltare i pensieri dei loro scolari, hanno pienamente inteso perché «vedevano il mondo con i loro occhi»¹¹. Si tratta di un approccio alla costruzione del punto di vista, dello sguardo disincantato alla quotidianità che nell'agire di Lodi si è sempre basato sul piacere della scoperta. Il maestro non propone soluzioni, ma pone l'attenzione alle conclusioni a cui pervengono le bambine e i bambini; in tal senso il concetto di "storiografia" assume l'immagine di un cantiere in continuo sviluppo dove l'evoluzione e la varietà dei punti di vista sono i diversi esiti della condivisione della ricerca e della costruzione individuale e collettiva delle conoscenze attraverso le diverse interpretazioni delle acquisizioni precedenti¹².

L'apprendimento della storia per gli scolari di ogni ordine e grado è efficace quando stimola la loro sfera emotiva. Il riferimento è alla personale percezione che un luogo può produrre in tutti noi, quell'emozione che la scoperta può sollecitare. Ogni reazione, intuizione e sensibilità derivate dalla conquista di conoscenza meritano rispetto a qualsiasi età, e la sensazione dell'impatto della storia su ciò che si scopre dovrebbe essere incoraggiata e rafforzata nella pratica didattica dell'insegnante.

Parole come "sensazione", "atmosfera", "meraviglia" derivano da risposte del tutto personali; risposte che variano a seconda delle circostanze e delle contaminazioni, delle singole individualità. I suoni, i silenzi, i rumori, suscitano talvolta stupore, talvolta timore: questi "sentimenti" possono condurre a un apprezzamento per quello che fu, per quel lontano passato, per la comprensione delle ansie, delle paure che hanno accompagnato l'umanità per secoli, per quello che può essere stato. Non guardare, ma osservare:

8. *Ibid.*, p. 138.

9. *Ibid.*, p. 137.

10. *Ibid.*, p. 138: «il mare mi piace perché dà le sberle alle barche».

11. *Ibid.*, p. 140.

12. B. Borghi, *La Storia. Indagare apprendere comunicare*, Bologna, Pàtron, 2016. Sul tema, cfr. R. Dondarini, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, Bologna, CLUEB, 1999.

“chiedersi che cos'è questo”, “perché si trova qui” non sono domande propriamente storiche. Ma la loro risposta conduce inevitabilmente ad altre sui *chi* e sui *come*. Riflettere su queste domande contribuisce a colmare almeno in parte il distacco che ci divide dai fatti e dalle persone indagate. Non è necessario partire da un contesto storico: ciò che conta è che il cammino verso l'apprendimento deve prendere avvio dalle esperienze e dagli interessi degli scolari. Le loro attese e le loro risposte emotive meritano di essere ascoltate¹³.

L'interpretazione di un fatto storico implica necessariamente accettare prospettive, opinioni e considerazioni differenti dalle nostre, che del resto possono aiutarci a dare forma e significato agli eventi del passato. La storia si occupa della comprensione dei processi che hanno dato origine a un fatto storico, delle motivazioni che hanno indotto le persone ad agire in un determinato modo e della valutazione del contesto in cui l'evento si è svolto. Tutto ciò implica, come ricordato, una “immaginazione storica” e una “empatia” adeguatamente disciplinate e accompagnate da conoscenze reali. L'empatia è indotta dalla creatività e dall'immaginazione degli scolari, perché la storia non va vista come una successione di eventi diplomatici e di guerre, ma come un complesso di vicende umane, di speranze e timori e di esperienze di vita che anche gli scolari possono vivere e percepire.

L'empatia implica processi tanto cognitivi quanto affettivi tali che la conoscenza, le capacità di ragionamento, l'espressione dei sentimenti e la scoperta dei punti di vista differenti si intrecciano con forme di comprensione che danno la possibilità al bambino di porsi al posto di un'altra persona.

2. Sui tempi dell'apprendimento della storia

L'attrattiva del mistero, il fascino della scoperta, la coinvolgente tensione di chi sta per giungere alla meta e risolvere l'enigma che contraddistinguono l'attività di ricerca, sono generalmente poco considerati, se non del tutto ignorati, nel mondo scolastico. Per Mario Lodi la ricerca storica condotta a scuola e sul territorio è stata una pratica didattica quotidiana diretta a suscitare le capacità deduttive e intuitive degli scolari, andando ben oltre il passivo e noioso assemblaggio di brani tratti da enciclopedie o da manua-

13. Sul tema dell'intelligenza territoriale emozionale cfr. B. Borghi, *Quando la storia incontra il presente: per una didattica del patrimonio*, in F. Monducci, A. Portincasa (edd.), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche didattiche*, Torino, UTET, 2023, pp. 283-304.

li e testi di carattere generale. Il maestro Lodi ha inteso l'apprendimento della storia come ricerca, ovvero come adozione di una delle attività più stimolanti connaturate al genere umano che si prefigura come una strada sulla quale si incontrano tensioni, speranze, domande e risposte, ipotesi e conferme dalle quali si propagano sempre nuovi interrogativi. Il viaggio intrapreso coi suoi scolari è stato un percorso affascinante iniziato proprio dai protagonisti, la comunità delle ragazze e dei ragazzi, dalla loro recondita capacità di provare attrazione verso l'oscurità, l'ambiguità e la complessità dell'evento.

Nella scuola di Lodi, la costruzione di un percorso di ricerca scaturisce da discussioni in classe che suscitano curiosità e il conseguente desiderio di indagare e di approfondire un argomento e di dare soluzioni alle ipotesi. Partendo, dunque, da una domanda spontanea, il maestro guida i ragazzi nell'acquisizione del rigore metodologico e del codice teorico interpretativo necessari perché gli allievi possano trasformare la semplice curiosità in conoscenza scientifica.

Il superamento dell'insegnamento nozionistico non significa rinunciare alle nozioni, ma adottare un percorso didattico che sappia associare il livello generale a quello specifico e che conduca da inquadramenti generici a focalizzazioni peculiari, così che gli studenti sappiano legarsi al presente attraverso una metodologia d'indagine attiva in grado di valorizzare i loro interessi. Lavorare con le fonti pone l'allievo e l'insegnante di fronte alle basi da cui intraprendere insieme un viaggio creativo e gratificante verso la storia. Così l'attività di ricerca implica una programmazione concordata e condivisa del percorso di indagine e l'adozione dei metodi e degli strumenti che possano condurre a nuove conoscenze.

Lodi ha proposto la storia in laboratorio, facendola punto focale del suo approccio all'apprendimento disciplinare. Si tratta di una metodologia che prende vigore dalla consapevolezza che il lavoro conseguito è conquistato collettivamente e individualmente; le nuove conoscenze e interpretazioni raggiunte sulla base delle acquisizioni precedenti permettono di definire un contesto nel quale, lavorando con "materiali vecchi", si producono – si fabbricano – "nuovi materiali"¹⁴. È il luogo e lo spazio dell'esperienza, in cui gli studenti e gli insegnanti mettono in gioco contemporaneamente emozioni e pensieri, corpi e sentimenti, ricordi e abilità adottando strumenti e materiali storiografici, componendo attivamente un percorso di storia.

14. R. Dondarini, in B. Borghi, *La Storia*, cit., pp. 99-100.

È nell'ambiente e nell'aula «dove si entra competitivi» per diventare «tolleranti»¹⁵, che l'esperienza laboratoriale realizza un generale ribaltamento della metodologia didattica: l'obiettivo, infatti, non è quanto deve conoscere lo studente della materia, ma in che modo la conoscenza storica possa scaturire da capacità di ricostruzione e comprensione del passato; l'allievo diventa così il costruttore del proprio sapere attraverso le competenze che acquisisce, cioè il suo saper fare che apprende nel corso delle ricerche.

Questo percorso di scoperta e di strategia di metodo è affrontato da Lodi in qualità di mediatore e regista dei passaggi nodali del tragitto e della logica essenziale del ricercatore. Per ogni argomento si parte dall'individuazione degli interrogativi e delle ipotesi di ricerca per poi passare alla formulazione delle domande che mettono a fuoco quel che si vuol capire e scoprire; infine si giunge alla fase decisiva di individuazione e interpretazione delle fonti che portano alla verifica o alla revisione delle conoscenze iniziali attraverso un confronto con la storiografia dell'argomento.

Lo studente, è vero, non è uno storico, ma Lodi lo fa sentire pienamente un artigiano del passato. Ciò che egli ha ricreato nel luogo-laboratorio scolastico e territoriale è qualcosa che si avvicina al lavoro dello storico, alla sua figura e al concetto di "archivio", inteso come il luogo privilegiato per la ricerca storica, depositario di immensi patrimoni materiali e immateriali.

Lavorare *con* e *sulle* fonti induce a porre uno sguardo d'insieme sulle conoscenze che l'allievo possiede, le sue idee, i suoi giudizi; non solo, aiuta il docente a comprendere i percorsi logici seguiti, le capacità di stabilire connessioni e di rielaborare informazioni, e, dunque, le competenze messe in atto dell'attività di ricerca e del metodo storiografico.

Particolare attenzione è posta da Lodi alla complessità della dimensione temporale dato che il tempo storico è diverso dal tempo naturale delle bambine e dei bambini. L'essenza dell'approccio alla conoscenza storica di Lodi ha concentrato l'interesse sull'importanza di rimarcare che i due tempi non hanno le stesse scansioni e velocità. Le esperienze didattiche si sono concentrate sulla necessità di individuare nella storia i ritardi, le fratture, le continuità. Ed è questa specifica non coincidenza con le periodizzazioni della storia la questione sulla quale egli ha lavorato con gli scolari attraverso l'utilizzo di differenti filtri interpretativi.

15. Cfr. M. Lodi, *Insieme. Giornate di una quinta elementare*, Torino, Einaudi, 1974. Si tratta di una raccolta di esperienze realizzate nella classe quinta elementare di Vho di Piacenza, e in un certo senso rappresenta la continuazione del volume *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1972, 7ª ed.

La storia procede per processi di trasformazione, o evolutivi, attraverso una transizione continua, in cui evoluzioni, fenomeni ed eventi, motivazioni e accidentalità, fattori ambientali e umani, contrasti e coincidenze si intrecciano, si urtano, rimbalzano, si deformano, scompaiono e riappaiono, influenzati da rapporti di causalità e si attuano secondo svolgimenti previsti e imprevedibili.

Tutto ciò confluisce a formare delle “congiunture”, in altre parole quelle combinazioni eterogenee di situazioni e di fatti che, proprio per la loro complessità interna sono irripetibili. Ogni periodo della storia può essere visto come la combinazione di un’ampia gamma di concomitanti condizioni, circostanze, fattori, andamenti e variazioni di origine remota, recente o contemporanea.

3. Sulla storia locale e sulla cultura della memoria

Le opportunità offerte dalla dimensione locale e territoriale sia nell’ambito della ricerca storica sia in quello della didattica della storia sono state rilevate ed evidenziate da Mario Lodi attraverso il suo approccio metodologico orientato alla consapevolezza che l’apprendimento della storia non dev’essere finalizzato all’acquisizione mnemonica e retrospettiva della successione di eventi del passato, secondo i canoni della vecchia erudizione, ma va indirizzato a dotare gli scolari di consapevolezza e capacità di scelta secondo un moto circolare che dal presente trae motivazioni a ritrovare nel passato origini e premesse dell’attualità¹⁶.

È universalmente riconosciuto che per la conquista e la continua rigenerazione di un’effettiva libertà di scelta è indispensabile un’adeguata formazione culturale, per forgiare la quale oltre alle conoscenze si debbono perseguire le competenze che consentono di accrescerle in modo autonomo. Inoltre, in una società sempre più composita e che consente un rapido accesso alla conoscenza codificata, l’apprendimento della storia deve essere indirizzato anche a promuovere una formazione culturale basata sulla consapevolezza delle diversità, nella convinzione che ogni identità personale e collettiva si evolve continuamente e che è infondata qualsiasi presunzione di una sua immobilità con cui giustificare il rifiuto di nuovi apporti e dei relativi cambiamenti.

16. Cfr. B. Borghi, R. Dondarini (edd.), *Un Manifesto per didattica della storia*, Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio – DiPaSt, «Didattica della storia – Journal of Didactics of History», vol. I (2019), pp. 1-20.

A tale proposito, Mario Lodi partendo dalla constatazione che non si deve confondere la storia locale col localismo ha saputo coinvolgere e attivare i suoi scolari a comprendere che la dimensione locale non si presenta come un ambito minore della storiografia, poiché nel suo reale significato ha implicazioni e ripercussioni in tutti momenti e fattori dell'apprendimento dagli aspetti motivazionali a quelli metodologici, da quelli percettivi a quelli formativi, influenzando in maniera determinante alla comprensione della storia globale. La storia globale proposta con le osservazioni degli studenti e delle studentesse sulla storia degli indiani d'America, per esempio, ha confermato che non vi è antitesi tra storia locale e storia globale perché entrambe offrono visioni complementari delle situazioni e dei cambiamenti che costituiscono le tappe e i vettori della storia.

Attraverso la memoria di nonno Agostino, su cui tornerò più avanti, la storia locale, è stata posta al centro della narrazione storica, una storia – quella dal basso – sulle cui realtà circoscritte è stata adottata un'analisi multidisciplinare presentandosi come l'effettiva storia globale.

Di certo la ricerca territoriale o locale può essere a suo modo “globale”, poiché comporta il coinvolgimento di un'ampia gamma di tracce, testimonianze, conoscenze e discipline, conferendo allo spessore storico la stessa infinita ricchezza e complessità di aspetti riscontrabili nel presente e può realmente indurre a mutare la diffusa percezione negativa nei confronti della storia come materia scolastica, evitando di subirla, e incentivando a farla, promuovendo così un ruolo attivo e più gratificante per docenti e scolari.

Infatti, ogni forma di ricostruzione della storia si traduce fatalmente nella compressione delle vicende accadute in sintesi che sono tanto più lontane dai dettagli della realtà, dai loro protagonisti e dai loro ricettori quanto più ampi sono i loro contesti spaziali e cronologici. Per questa loro implicita genericità i grandi compendi danno rilievo agli eventi della storia diplomatica e politica conferendo alle visioni generali un elevato grado di astrazione e di conseguente deformazione. Benché irrinunciabile per fornire un orientamento cronologico e spaziale, la storia generale è dunque caratterizzata dalla distanza dalla concretezza degli avvenimenti e dal vissuto degli scolari. In pratica le grandi sintesi appaiono come astrazioni utili a livello di conoscenza generale e generica, ma carenti di una reale verosimiglianza, in quanto lontane dai multiformi volti della realtà. Anche per questi motivi possono essere percepite come estranee agli interessi degli allievi e subite come apprendimenti mnemonici imposti.

La memoria di nonno Agostino – come ogni memoria del resto – scaturisce da un vissuto di cui si è partecipi attivi. Infatti la memoria non è la sto-

ria, ma una percezione individuale che scaturisce sempre da un'esperienza personale, ma che può contribuire ad arricchire la conoscenza storica collettiva anche attraverso i richiami che si coagulano in certi luoghi scelti per non dimenticare. Questa mancanza di coincidenza tra storia, conoscenza storica e memoria che può essere agevolmente verificata nella vita attuale, si fa ancor più evidente per il passato le cui vicende possono produrre memoria solo attraverso forme di apprendimento attivo che generando esperienze ne producano il ricordo¹⁷.

4. Narrazioni a confronto: la storia secondo nonno Agostino

Alla base della conoscenza della storia ci sono le fonti, cioè le impronte lasciate da tutti i fatti sotto forma di manufatti, di testimonianze, di documenti, di resti, di tracce, di sintomi e di indizi. Come è noto, tutti gli eventi – che si tratti di azioni umane o di fenomeni naturali – producono risultati concreti che ne divengono le tracce e le prove. Pertanto ogni cosa e ogni essere possono essere fonte di conoscenza, in quanto prova, traccia, testimonianza degli eventi da cui sono stati generati e trasformati.

La fonte orale di nonno Agostino è una traccia della memoria, ascoltarlo ha significato per i bambini e le bambine un «incontro tra soggettività»¹⁸.

Agostino è una fonte potente, emotivamente coinvolgente, una testimonianza orale che, con le necessarie cautele e problematiche specifiche che la contraddistinguono per sua natura, offre, attraverso il ricordo del soggetto, la narrazione viva di frammenti della storia del secolo scorso, l'idea animata degli eventi del passato. Sebbene si tratti di una autorappresentazione che Agostino fornisce del suo presente, filtrato dalle sue convinzioni e dalla sua capacità di ricordare, sa esprimere affettivamente la storia umana, sociale e culturale della sua comunità e del suo tempo.

Il racconto di Agostino si inserisce pienamente nelle sperimentazioni didattiche del maestro artigiano Mario Lodi nell'intento di coinvolgere e sollecitare gli scolari alla riflessione sul mestiere dello storico, per umanizzare il passato. Agostino è innanzitutto un "soggetto" della storia dato che tutte le attività di indagine che lo storico compie si rivolgono necessa-

17. R. Dondarini, *La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna*, «Didattica della storia – Journal of Didactics of History», vol. 3 (2021), pp. 37-56.

18. B. Borghi, *La Storia*, cit., pp. 48-52.

riamente sia all'essere umano sia all'essere sociale, in quanto componente attivo della società.

La storia personale di Agostino è il punto di partenza per porsi domande sulle evoluzioni e sui cambiamenti della famiglia nel tempo. La storia personale dei bambini si confronta con il vissuto di nonno Agostino, con la cultura contadina fatta di storie e memorie. La storia appare così quella di uomini e donne che lavorano la terra e che si trovano, loro malgrado, a uccidere altri uomini. Lodi afferma che «non siamo contro la TV e contro la tecnica, che fanno il nostro mondo più comodo e anche più bello, ma siamo per una scuola che insegni a svegliare dal sonno ipnotico chi dorme o sta assopendosi, vittima di un disegno lucido contro l'uomo libero»¹⁹. Una storia che si fa anche con gli oggetti, dagli attrezzi per arare e coltivare dei tempi di Agostino alla carta e alla penna dei tempi dei ragazzi.

L'idea della società è legata indissolubilmente all'idea stessa di storia: la società e la storia sono realtà inseparabili ma al contempo distinte e caratterizzanti di identità proprie, in cui la storia è nutrimento necessario dell'evolversi e del compimento della società. Parlare di storia è parlare della società: l'uomo costruisce e rappresenta la propria realtà sociale in quanto tutto l'universo ha la sua storia, una sua estensione temporale storica. Ognuno di noi conserva al suo interno il tempo e tutto quello che ci circonda ha una sua dimensione: l'uomo partecipa al tempo della natura, ma interviene altresì nelle variabili e successioni di istanti, momenti che gli appartengono, che trovano origine dentro il suo "essere". Se tutte le ricerche sulla natura della storia coinvolgono la natura della società, possiamo in definitiva affermare che esse sono inseparabili anche dalla natura del tempo.

5. Noi siamo la storia

In merito alle fonti occorre prendere le mosse da una constatazione apparentemente semplice e immediata ma che in realtà racchiude l'essenza stessa dell'indagine storiografica e dei presupposti della didattica della storia e cioè che tutto quello che ci circonda è "fonte".

I generatori della ricerca e della storica si trovano dunque intorno a noi disseminati nell'ambiente circostante, nei luoghi del patrimonio e della conservazione dei beni culturali (musei, archivi, biblioteche): tutti sono

19. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 283.

nostri “contemporanei” perché ci sono ancora, aspetto fondamentale che molto spesso dimentichiamo.

Non si tratta solo di riferimenti che possiamo cogliere in ciò che ci circonda, dato che sulla base di conoscenze certe si può affermare indiscutibilmente che la fonte più importante e interessante su cui possiamo indagare è la nostra stessa persona, la cui conoscenza non è che l'esito di un percorso di ricerca volta a scoprire e a far riaffiorare la sedimentazione di tracce che nei millenni si sono stratificate e che ci hanno accompagnato fino al presente. Sono i nostri comportamenti e linguaggi, i nostri modi di agire e pensare, di credere, di relazionarci, di vestire, di cibarsi: essi sono il risultato «dell'incontro tra le situazioni, le influenze, le reazioni odierne e le eredità di un passato profondo millenni e, pertanto, possono essere fonti sia dei nostri tempi sia di quelli che li hanno preceduti»²⁰; perché, come ci ricorda Marc Bloch «la varietà delle testimonianze storiche è pressoché infinita. Tutto ciò che l'uomo dice o scrive, tutto ciò che costruisce, tutto ciò che sfiora, può e deve fornire informazioni su di lui»²¹.

La storia di Agostino è frutto di una visione soggettiva con cui le percezioni e i ricordi di un individuo si legano e danno luce alla vicenda collettiva del periodo che ha vissuto.

Una storia quindi che è fortemente relazionata con la vitalità del ricordo e con l'interpretazione che il testimone percepisce di un determinato evento. Questa soggettività non è però sinonimo di falsità, ma la forma della sua espressione individuale e quindi il frutto di una personale opinione, di una riflessione del sentire e reinterpretazione dei fatti che agevolano la costruzione del narrare storico.

La storia orale è una forma di espressione che racchiude il sentire collettivo, comunitario e le sue caratteristiche culturali. Attraverso di essa, la parola ricostruisce con il suo ritmo, le atmosfere, l'ambiente della microstoria, del microsociale nei quali prendono vigore gli avvenimenti dell'attualità quotidiana.

Quando i ragazzi e le ragazze della scuola del maestro Lodi ascoltano Agostino raccontare un fatto si avventurano in una esperienza unica e palpitante. È come se rivivessero anche loro quell'evento, coinvolti nella tensione emotiva di chi sta ricordando il fatto. La tonalità, l'inflessione, la teatralità della voce immettono in una dimensione che nemmeno la televi-

20. R. Dondarini, *Per entrare nella storia*, cit. p. 103. Cfr. B. Borghi (ed.), *Luce sui secoli bui. Lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento della storia medievale. Questioni preliminari di metodo*, Bologna, Patron, 2017.

21. M. Bloch, *Apologia della storia*, cit., p. 52.

sione e il cinema possono offrire, poiché la rappresentazione del fatto e la sua narrazione possono variare di volta ma sono pur sempre originali nei gesti, nei movimenti delle mani, nell'enfasi che accompagnano il racconto. L'espressione orale di Agostino "illumina" la parola scritta, relativizzandola e dandole la prospettiva e il contorno umano adeguato.

6. Ricostruire la storia per riscrivere il manuale di storia: la vera storia degli indiani

Sono molteplici le esperienze di didattica della storia condotte dal maestro di Piadena che scaturirono dalla constatazione che la storia è frutto degli apporti di una pluralità di soggetti che nella gran parte non sono ricordati nelle pagine dei manuali. Come spesso si afferma senza la necessaria consapevolezza, "la storia siamo noi", poiché ciascuno è erede dei multiformi lasciti del passato e protagonista spesso inconsapevole delle vicende del presente.

Tra le varie esperienze di ricostruzione del passato che hanno saputo tradurre in didattica questa visione complessiva e generale della storia, si ricorda quella della "vera storia degli indiani" che nacque dal sogno di Angelo²².

Su sollecitazione del maestro, gli scolari si accorsero che il manuale dedicava poche righe alla questione, che non risultava adeguatamente inquadrata dal punto di vista storico: «la civiltà degli indiani non è presentata se non negli aspetti esteriori»²³.

Iniziò così il lavoro di ricerca e di metodologia dell'indagine; i ragazzi e le ragazze si divisero in gruppi e riferirono in assemblea le loro nuove acquisizioni che tentavano di restituire un affresco più variegato dell'abbozzo molto tenue presentato nel manuale. La stessa assemblea volle conferire alla vicenda un volto umano; riprendendo le parole di Lodi è «come se dentro a quel problema fossimo noi a sentire e a decidere. Poi il montaggio che slarga l'orizzonte e lega i momenti storici logicamente, nei quali il leit-motiv è l'uomo che lotta per una vita più degna e libera»²⁴.

22. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., pp. 284-297.

23. *Ibid.*, p. 286. Sul pensiero storico cfr. C.J. Gómez Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Educations and Historical Consciousness*, London-New York, Routledge, 2023.

24. *Ibid.*, pp. 280-281. Si ricorda inoltre il progetto della "Biblioteca del Lavoro" ideato e realizzato dal gruppo di lavoro coordinato da Mario Lodi; fu edito da Luciano Manzuoli tra il 1971 e il 1979 con la finalità di sostituire il libro di testo con pubblicazioni puntuali per stimolare il pensiero critico. Si veda M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la "Biblioteca di lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*, Parma, Edizioni Junior, 2022.

I loro lavori furono pubblicati a puntate con schede di approfondimento sul giornalino della scuola trovando un grande consenso generale e suscitando curiosità e interesse nella comunità scolastica, aprendo dibattiti e riflessioni e confronti collettivi. Le domande sulle questioni storiche partivano sempre dal presente, come quella di Cosetta: «Ieri ho letto sul giornale che i pellirose dell'America protestano per essere trattati meglio»²⁵. La ricerca è stata finalizzata a ritrovare nel passato le premesse per le questioni dell'attualità e per stimolare il proprio punto di vista e cogliere appieno le angolazioni umane della storia.

In sintonia con questa visione fu la scoperta di Lodi del diario personale di suo padre che permise al maestro di rivivere il dramma degli anni della guerra. Una storia del tutto personale che gli rese umana e vicina la Storia²⁶.

Fu a seguito di un'impegnativa e stimolante raccolta di documenti – dai canti popolari, ai manifesti apparsi sulle piazze, agli articoli di giornali, riviste, poesie, discorsi – che Mario Lodi indusse i bambini e le bambine a riflettere sulla storia italiana degli anni 1914 e 1915 e sugli opposti punti di vista sulla guerra: da coloro che avevano subito l'imposizione di andare in guerra, a coloro che avevano promosso e organizzato il conflitto considerando coloro che morivano come anonimi componenti di una massa senza storia. Di conseguenza gli scolari si interrogarono su cosa significasse essere *interventisti* o *neutralisti*?

Si decise di soffermarsi sulle fonti di più facile comprensione che avrebbero integrato le parti del manuale in ordine logico, e non cronologico. Un lavoro di gruppo che fu raccontato e condiviso a partire da una riflessione storiografica sugli eventi narrati nel giornalino «il trenino» di Vapri d'Adda²⁷, nel quale furono riportati gli esiti delle ricerche condotte da altri ragazzi e ragazze sulla Prima guerra mondiale.

Lodi sottolinea che:

l'idea della piazza e la tensione che si crea con la contrapposizione netta delle tesi e la drammaticità della situazione, immedesima i ragazzi che di-

25. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., p. 297.

26. Id., *Il corvo*, Firenze, Giunti, 2020 dove la Seconda guerra mondiale viene raccontata attraverso le storie di un giovane italiano che si trova a lasciare i propri affetti e la propria casa per affrontare la durezza del conflitto, la prigionia e infine la liberazione.

27. Rivista «il trenino», n. 3, Vapri d'Adda, referente del progetto è l'insegnante Gioacchino Maviglia (1936-2023) della scuola elementare di Vaprio d'Adda dove rimase otto anni prima di trasferirsi a Gropello. Maviglia aderì al Movimento di Cooperazione Educativa grazie a Mario Lodi, divenendone poi segretario nazionale dal 1968 al 1969.

ventano protagonisti, assimilando il concetto che le svolte storiche di un popolo sono il prodotto di tante spinte e che a spingere, ieri come oggi, siamo noi col nostro peso piccolo, se considerato individualmente, ma enorme o decisivo se unito a quello degli altri.²⁸

Le conversazioni tra scolari sono processi fondamentali per permettere di formulare un pensiero proprio ed è per tale motivo che ognuno sviluppa un proprio tempo dell'apprendere.

7. Il viaggio di Alice

Il tema della cittadinanza come diritto dei più piccoli fu affrontato da Mario Lodi con Daniele Novara nella pubblicazione curata da Eliana Cocca *Alice nel paese dei diritti*²⁹. Lodi riscrisse insieme ai bambini e alle bambine una versione adattata della Convenzione sui diritti dell'infanzia approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 a New York ed entrata in vigore il 2 settembre 1990. La protagonista Alice, uscita dal Paese delle Meraviglie, conduce gli scolari in un appassionante viaggio nel mondo dei diritti per affrontare «con serenità la grande avventura di diventare grandi»³⁰. Erano esperienze che secondo Lodi avrebbero fatto «venir voglia di diventare come lei messaggeri dei diritti dei bambini» per costruire «un regno dell'infanzia grande e bello»³¹, perché occorre salvaguardare il tesoro, fragile e prezioso, dell'infanzia.

La risposta della storia e della didattica della storia è quella di stimolare riflessioni su tematiche che quotidianamente – i grandi problemi del mondo – affrontano i “grandi” ma che trovano nell'educazione dei piccoli il primo canale di diffusione, per arrivare all'assunzione di atteggiamenti e comportamenti in sintonia con i problemi reali. Un insegnamento della storia che si fonda sulla necessità di formare una cittadinanza consapevole e attiva, parte di un mondo globalizzato che si fa specchio di una determinata modalità di pensiero.

Dunque avvicinare bambini, anche molto piccoli, a tematiche ambientali e planetarie non è impossibile. Occorre creare consapevolezza di quanto

28. Id., *Il paese sbagliato*, cit., p. 407.

29. M. Lodi, D. Novara, *Alice nel paese dei diritti*, Illustrazioni di P. Valentini (ed.) E. Cocca, Milano, Sonda, 2018.

30. Dal controfrontespizio del volume.

31. *Ibid.*, p. 12.

sta avvenendo, attraverso la pratica quotidiana, l'indagine sul territorio, la proposta concreta di presentare possibili soluzioni.

L'azione è il mezzo per uscire dalla pigrizia di una generazione che vive di automatismi; procedere attraverso comportamenti concreti di tutela del nostro passato e di quanto abbiamo ereditato dai tempi remoti diviene una strada possibile e tangibile verso un apprendimento attivo interdisciplinare per un'educazione alla cittadinanza attiva, nel quadro dei principi della Costituzione italiana e delle normative europee. I valori insiti nella carta costituzionale rappresentano anche i valori di chi, come Lodi, è stato un interprete della ricostruzione dell'Italia del dopoguerra.

Quali metodologie adottare per proporre quella storia racchiusa nella storia dei diritti e dei doveri di ogni cittadino e cittadina?

Sicuramente Lodi propone di andare oltre all'osservazione diretta e all'analisi dei dati disponibili nel territorio circostante. Occorre un lavoro sul campo che si imponga come necessità, come uscita dalle aule, come distanziamento dall'immobilità del banco scolastico. Occorre portare gli alunni a leggere i segni che l'ambiente offre loro, ricollegandoli al tempo presente e alla società che li ha prodotti nel passato, al fine di motivare i bambini e i ragazzi a uno studio e a una comprensione della storia che parta dall'attualità³².

A tal fine ogni curriculum di storia dovrebbe dar un seguito coerente alla "storia personale", quel percorso propedeutico che sempre più spesso viene adottato per introdurre l'insegnamento della storia e far perno sulla prossimità spaziale e cronologica, sulle realtà vicine e tangibili e sulle questioni più pressanti del mondo attuale. Leggere il presente come esito di linee evolutive snodatesi nella storia, significa porvi al centro l'ambiente, le informazioni, le immagini, le relazioni che ogni scolaro sperimenta e vive quotidianamente.

Il passato perde così la sua estraneità in quanto vi si possono rintracciare premesse e origini dell'attualità, stimolando alla conoscenza di una storia di cui ciascuno è protagonista quale partecipa alla vicenda collettiva che ne è conseguita. La comunità, gli spazi e i tempi vicini possono fungere da finestre su un'ampia visuale storica che non viene necessariamente schiacciata sull'epoca recente, dato che fenomeni di ampia portata possono trovare premesse e svolgimenti in tempi anche remoti.

32. B. Borghi, *La Storia*, cit. p. 136.

Per concludere

A cento anni dalla nascita di Lodi le sue parole, attualissime, attestano che la scuola «continua nella vita di ognuno come partecipazione alla vita del tutto umano e sociale: della natura di cui si è parte, dei grandi problemi che travagliano la specie umana, del futuro che insieme stiamo preparando»³³. Un insegnamento di cui noi tutti siamo eredi e doverosamente trasmettitori dei contenuti culturali e civili delle sue pratiche didattiche da cui ripartire per rinnovate progettazioni. Il maestro Mario Lodi è stato un artigiano del sapere, ha saputo raccontare e far narrare, con una didattica della storia operativa ed efficace, la storia supportata dalle fonti e dal processo di analisi cooperativo e democratico, teso al confronto e all'umanizzazione del passato per ricavarne sintesi e ipotesi. Come ogni storico, i suoi bambini e le sue bambine hanno fatto esperienza. Le emozioni di scoprirsi eredi e protagonisti della storia è l'approdo più emozionante e stimolante nella formazione di cittadini pensanti. È su tali premesse che la pratica didattica di Lodi è stata tesa alla partecipazione politica, alla possibilità di fornire occasioni di dialogo sulla democrazia, che significano conoscenza, ascolto, proposta e iniziazione alla responsabilità civiche. La storia vissuta dai ragazzi e dalle ragazze è «punto di riferimento nel passato che fissa la loro vita nel presente e la colloca nella storia in cui essi già sono coinvolti sia come protagonisti sia come [...] osservatori critici»³⁴. Ed è su questi presupposti che dobbiamo continuare il nostro cammino di conoscenza, per essere artigiani e marciatori del nostro futuro.

33. Mario Lodi, cit. in I. De Pasca, *Mario Lodi (1922-2014)*, «Il Mulino. Rivista di cultura e di politica», 2 (2022): <https://www.rivistailmulino.it/a/mario-lodi-br-1922-2014> (ultimo accesso: 31 maggio 2023).

34. Id., *Il paese sbagliato*, cit., p. 280.

Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita

di Nicola Bonazzi

1. Abbasso la recita!

Nella mia esperienza di maestro nella scuola pubblica la scoperta della teatralità nel bambino coincise con la scoperta dei motivi profondi della mia lunga crisi latente, da cui partirono i primi tentativi di ribaltamento dei canoni dell'apprendimento. Era l'ottobre 1951, io ero da tre anni di ruolo a S. Giovanni in Croce, l'orario allora era spezzato (9-12 e 14-16) e durante l'intervallo i bambini, appena mangiato, tornavano nel cortile della scuola a giocare con gli amici e io li osservavo e mi domandavo perché erano tanto diversi dagli "scolari" che avevo a scuola, passivi, abulici, senza interessi, come mi sembravano e come i loro genitori credevano che fossero.¹

Può essere utile partire da queste brevi note autobiografiche (contenute nel volume *Ciao, teatro* del 1982, scritto insieme all'attore-pedagogo Paolo Meduri) per verificare quanto la riflessione sul teatro sia centrale nell'opera e nel pensiero di Mario Lodi. E non può essere altrimenti. Il teatro, pratica per sua natura dialogica e inclusiva, doveva inevitabilmente trovare spazio nel percorso di rinnovamento degli statuti pedagogici realizzato dal maestro di Piadena. Uso non a caso le parole "pratica" e "natura" per smarcarle dall'idea di teatro come spettacolo, evento, rappresentazione performativa

1. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, in M. Lodi, P. Meduri, *Ciao, teatro*, Roma, Editori Riuniti, 1982, p. 37. Sul teatro di Lodi cfr. C. Penati, A. Valera, *Mario Lodi e il gioco serio del teatro*, «Amica Sofia Magazine», anno XVII (02/2022), pp. 31-32. Delle due autrici si vedano anche i volumi *Il teatro bambino*, Molfetta, la meridiana, 2012 e *Il gioco del teatro. Per un teatro a partire dal bambino*, Perugia, Edizioni Corsare, 2022, entrambi con prefazione di Lodi.

finalizzata alla visione da parte di un qualsivoglia pubblico; o infine, volendo utilizzare un termine che Lodi non ama e che gli sembra racchiudere tutta l'ipocrisia di un approccio autoritario, "recita". La "recita", come sa bene chi si confronta con i percorsi di teatro scolastico (insegnanti o educatori teatrali), è una parola vischiosa e fastidiosamente equivoca, che già nella sua etimologia (re-citare, ovvero "dire per la seconda volta") contiene tutto quanto di meccanico e di anti-creativo può esserci in un dispositivo di rappresentazione rigido, senz'altra peculiarità che quella di indurre a ripetere, senza magari nessuna consapevolezza, battute imparate a memoria, gesti compiuti da altri, azioni automatiche e imitative. Nella scuola "trasmissiva", scrive Lodi, il teatro

se si fa, è la cosiddetta "recita" tratta da libri e riviste scolastiche: lo si fa a Natale, a Carnevale, a Pasqua, magari il 25 aprile o alla fine dell'anno come "saggio" dei bambini davanti al pubblico dei genitori, che tutto perdona. Ricordo le recite che facevamo in quella scuola da scolari, con i gesti e le mossette insegnate dalle maestre, i costumi fatti dalle mamme e le foto ricordo alla fine. In una scuola autoritaria un teatro così è naturale: il bambino è oggetto dell'intervento scolastico, non si tien conto della sua storia e delle sue esperienze in cui si trovano le fondamenta del suo vero apprendimento, della sua formazione. Non c'è rispetto del suo mondo affettivo e delle sue esigenze espressive.²

Una scuola, insomma, sovrapponibile a quella famosa di *Amarcord*, dove il docente di fisica, dopo avere formulato alla classe la domanda «come fa il pendolo?», induce gli alunni a infantilizzarsi nella ripetizione coattiva della cantilena «tic-toc, tic-toc, tic-toc...».

La pratica del teatro a scuola (ma la cosa vale più o meno negli stessi termini per ogni situazione dove si ha a che fare con gruppi di non professionisti) comporta invece ascolto e disponibilità, fiducia ed empatia, in una tensione dialogica che trasforma continuamente l'immaginazione in conoscenza, la realtà in utopia, in un processo costante di crescita i cui confini sono dissimulati dalla cornice ludica che l'esperienza teatrale attiva per propria organica disposizione. Oggi come oggi teatro e ambito educativo hanno intrecciato in maniera solida i propri percorsi, al punto che Federica Zanetti, una studiosa attenta ai fenomeni della cittadinanza attiva dove arte e formazione hanno ruoli centrali, può sostenere che, quando parliamo

2. M. Lodi, P. Meduri, *Dalla scuola al teatro*, in *Ciao, teatro*, cit., pp. 70-71.

di teatro che educa, parliamo di «teatro come ricerca», ovvero «un teatro che converge verso il “pedagogico” nell’essere riflessione sul presente e sulle questioni cruciali del politico e allo stesso tempo nell’essere capace di capovolgere la norma, ciò che è noto, il senso comune»³.

2. Cominciare dal bambino

Un teatro siffatto non può che “cominciare dal bambino”, per parafrasare appunto uno dei titoli-cartello dell’opera di Lodi, nel quale un paio di interventi sono appunto dedicati al teatro a scuola, in un’epoca in cui questo intreccio fruttuoso tra teatro e educazione, tra libertà immaginativa e statuti pedagogici era ancora di là da venire, o almeno di là dall’essere pacificamente accolto nelle aule scolastiche.

Non è un caso, in tutto questo, che Lodi ponga tanta attenzione all’idea di gioco, al punto da dedicare un intero capitolo di *Ciao, teatro* a questo tema. È un capitolo a forte gradiente teorico, dove Lodi passa in rassegna le varie teorie sul gioco novecentesche (da Freud a Piaget, da Bateson a Winnicott, da Vygostkij a Huizinga), per segnalare come il gioco sia una parte incoercibile della socialità umana e sia in grado di produrre cultura, sino a formalizzarsi in un ambito professionale (dunque estremamente regolato) laddove ci siano degli attori che “fingono” di essere qualcun altro e degli spettatori che credono a questa finzione⁴.

Attrae maggiormente l’attenzione di un lettore degli anni Duemila (già disposto, dopo un lungo periodo di dibattito serrato, a dare per acquisita l’importanza del gioco nel laboratorio teatrale con i bambini, produttore finalmente di esiti spettacolari e non più di “recite”), il titolo del secondo paragrafo: *Gioco e lavoro alienato*. Qui Lodi, nelle modalità non assertive che gli sono tipiche ma che dissimulano una forte tensione eversiva rispetto a tutto quanto appare convenzionale e irrigidito nel mondo della scuola, va-

3. F. Zanetti, *Teatro e formazione come beni comuni*, in «Prove di drammaturgia», XXIII, numeri 1-2 (dicembre 2017), a cura di N. Bonazzi, G. Guccini, F. Mangolini, M. Casalbani, p. 8.

4. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, cit., p. 61. Anche gli ultimi, occasionali interventi dedicati da Lodi al teatro insistono sulla dimensione del gioco: «A questa prima cultura appartengono alcuni linguaggi che essi [i bambini] hanno imparato osservando e imitando gli adulti (come la parola) o che hanno scoperto e usato per rappresentare realtà e sentimenti come il segno, gli scarabocchi o come il gioco del teatro, per creare situazioni immaginarie ma collegate con la realtà, in cui scambiare ruoli, per essere altro da sé: abbracciare la bambola e parlarle, giocare con le piccole macchine di plastica imitando il rumore dei motori e l’urlo delle sirene, giocare a guardie e ladri e fare teatro. Più ricco è il magazzino dei materiali dell’esperienza, più facile è inventare, cioè proiettare nell’immaginario la realtà psicologica (problemi, desideri, sogni)» (cfr. M. Lodi, prefazione ad A. Valera, A. Penati, *Il teatro bambino*, cit., p. 7).

lorizza la componente rivoluzionaria del gioco, il suo porsi al di fuori degli schemi esistenziali consolidati, laddove l'esistenza umana, nella società capitalistica, è tutta volta al lavoro e alla produzione. Insomma, il gioco è uno spazio altro, una sospensione dalle regole usuali di una «società razionalizzata»⁵. Il Goffman di *Espressione e identità* (1979) è solo un puntello che aiuta Lodi a formalizzare un concetto a lui caro, ovvero la possibilità di esercitare un approccio ludico all'interno degli statuti irrigiditi della formazione, in grado di riscattare «l'educatore dalla meschinità del ruolo di trasmettitore di contenuti» e di collocarlo «nel vivo del processo evolutivo dei bambini e della società»⁶. Per asseverare il proprio pensiero Lodi riporta un dialogo tra i bambini della sua scuola, che è già un magnifico pezzo teatrale, allo stesso modo in cui lo era (ma su questo occorrerà tornare) il dialogo sulla «casina spinosa» nel primo capitolo del libro, a sua volta tratto da *C'è speranza se questo accade al Vho*:

Giambattista: Io (giocando) imparavo che la terra con l'acqua diventava molle...

Carolina: A giocare con le mani i bambini imparano a tagliare, a impastare, imparano che una cosa mescolata con un'altra può diventare qualcosa che serve.

Maestro: Potrebbe intuire principi fisici?

Carolina: Se butti una cosa in alto ti può cadere in testa (per via della forza di gravità). Puoi scoprire che ci sono cose pesanti e cose leggere. I bambini non parlano di chilogrammi né di ettogrammi, ma tutto si può imparare giocando. Per esempio che la carta si strappa...

Stefania: Giocando a imitare il mio nome, mia cugina ha imparato a scrivere delle parole.⁷

Le battute dei bambini che Lodi riporta in *Ciao, teatro* sono in qualche modo il corredo di una concezione dialogica della scuola, dove acquista valore il gruppo nella sua dimensione aperta e plurale; una dimensione nella quale ognuno apporta il proprio punto di vista, le proprie scoperte sul mondo, in un arricchimento della conoscenza non verticistico, ma orizzontale e rizomatico.

5. *Ibid.*, p. 63.

6. *Ibid.*

7. *Ibid.*, p. 58-59.

3. Teatro come gioco. Teatro come vita

Il fatto che Lodi segnali in maniera così forte la componente ludica in grado di sostanziare la vita umana a partire dall'età infantile, ponendosi come elemento eversivo di rapporti di forza economici e sociali, non può che condurlo alla rivalutazione del ruolo del teatro a scuola, fuori dalle norme irrigidite e stantie della "recita" (quella che in maniera assai espressiva e colorata, Lodi altrove chiama «l'accademia dei pappagalli»⁸). Il teatro è, appunto per sua natura (e persino nelle sue articolazioni professionali), gioco, travestimento, empatia, ascolto reciproco, ideazione, creazione di mondi che replicano, trasfigurano o negano il nostro. Si tratta di un processo finzionale che coinvolge attori e spettatori, chi vi si cimenta e chi assiste al cimento, in una sorta di "realtà sospesa" che dalla realtà quotidiana, comunque, trae nutrimento per riprodurre, in termini equivalenti o alternativi, gli elementi basilari. Nel capitolo centrale di *Ciao, teatro*, Lodi sostiene, conformemente a questa idea, che «il teatro è un gioco che allarga i suoi confini all'intera società». Ne consegue che

la finzione, nello spettacolo, è duplice: chi assiste si identifica negli attori che fingono giocando nei loro ruoli; gli attori imitano, rappresentandone gli aspetti più significativi, la società, che nel loro gioco si riflette.⁹

Tutto questo comporta la consapevolezza di una necessaria distinzione di compiti nei percorsi di teatro scolastico: Lodi, anche con grande generosità laddove si pensi alle sue continue riflessioni sul tema e dunque alle sue competenze, sa bene che per approntare un percorso di teatro a scuola c'è bisogno di professionisti della scena, in quanto, in prima battuta, i partecipanti li percepiscono come elementi staccati dalla routine, dai "condizionamenti" scolastici, capaci per questo di portare all'interno dell'aula una «naturalità ludica» in grado di innescare il desiderio di espressività dei bambini, la loro voglia di mettersi in gioco. Ma, altrettanto bene, sa che gli interventi dei professionisti a scuola sono limitati nel tempo, circoscritti ai percorsi cosiddetti laboratoriali: spetta perciò ai maestri farsi carico di quella "naturalità" giocosa quando l'apporto del teatrante viene meno.

Allo stesso tempo Lodi segnala un rischio: ovvero che i professionisti del teatro arrivano spesso a scuola portando le loro certezze, il loro mestie-

8. M. Lodi, *Oggi si fa teatro*, in Id., *Cominciare dal bambino*, Milano, BUR, 2022, p. 162.

9. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, cit., p. 61.

re, la loro (mi si passi il termine brusco) “sicumera” artistica, equivocando sull’attività da realizzare, solo in parte sovrapponibile alle “prove” di uno spettacolo: nei percorsi di teatro scolastico l’accento deve ricadere sul processo e non sul fine, sul coinvolgimento continuo, sulla sollecitazione della creatività, proprio per evitare l’effetto “recita” tanto avversato dagli autori di *Ciao, teatro*: insomma, una sorta di maieutica della scena bambina dove il dialogo non è autorialità verticale dissimulata da parcellizzazione di battute, ma vero e proprio spazio dialettico, accrescimento costante di sapere realizzato dallo scambio dei punti di vista: «teatro e vita, per i bambini, possono considerarsi la stessa cosa, aspetti diversi dello stesso vissuto»¹⁰. In *Ciao, teatro* e nel capitolo intitolato *Il teatro a scuola* di *Cominciare dal bambino*, Lodi dà anche qualche indicazione operativa di pratiche teatrali da realizzarsi con i bambini (per esempio il “giocodramma” – una breve improvvisazione creativa –, oppure la “comunicazione teatrale” – una sorta di tirocinio all’esposizione di fronte a un pubblico –, o ancora l’esercizio denominato “chi siamo” – una rappresentazione per mezzo di diapositive e testi registrati – e il “teatro-inchiesta” – una ricerca d’ambiente su un tema preciso, per esempio la memoria degli anziani), ma davvero quello che colpisce nell’approccio di Lodi al teatro è la convergenza fra gli ideali educativi e la consapevolezza degli strumenti che il teatro mette a disposizione di questi ideali, in un allenamento costante alla democrazia, alla partecipazione, al dialogo come forma suprema di costruzione politica nel senso più ampio e nobile del termine (ovvero di una “polis” pienamente rappresentativa di tutte le sue componenti, di tutti i suoi punti di vista, anche irriducibilmente diversi).

È un punto decisivo, perché altrimenti si rischierebbe di confinare la riflessione lodiana a un approdo tardo, quasi postumo, e perciò tautologico, di posizioni che nel 1982, l’anno di uscita di *Ciao, teatro*, erano già emerse con sufficiente chiarezza in un dibattito almeno decennale.

Se prendiamo un libro quasi fondativo per la riflessione sulle pratiche teatrali dedicate all’infanzia come *Il teatro dei ragazzi* (1972) curato dal critico Giuseppe Bartolucci, si vedrà come appunto già agli esordi degli anni Settanta le pratiche del teatro a scuola fossero, se non diffuse, almeno tentate con grande consapevolezza da una (questa sì) esile avanguardia tutta protesa a individuare nuovi statuti per i rapporti tra teatro e scuola.

10. *Ibid.*, p. 74, ma si veda anche poco sopra: «Un altro limite degli operatori teatrali che entrano nella scuola come animatori è talvolta quello di sentirsi uomini di teatro che possiedono tecniche da “insegnare”. Il teatro non è materia da apprendere, anche se vi sono tecniche precise da conoscere e usare per rendere la espressione e la comunicazione sempre più suggestiva, con risonanze interiori» (*ibid.*).

Nell'intervento introduttivo Bartolucci pone una serie di domande ancora oggi fondamentali per chi si impegna nel cosiddetto "laboratorio" teatrale a scuola, tentando poi una risposta tuttora valida:

come si può passare dalla spontaneità alla creatività [...]? E codesta creatività con quale allenamento (ed elaborazione) può esercitarsi e rovesciarsi nell'azione, una volta superato il "prodotto"? La comunità (lavoro di gruppo) come senso partecipativo reale (durata nel tempo) ed omogeneità (di partecipanti) sono il presupposto allora di un'articolazione "relazionale, in quanto procedimento per una funzione alternativa del teatro e della scuola" (in senso sociale-ideologico soprattutto). Improvvisazione, lavoro di gruppo, partecipazione: sono gli elementi fondamentali di tale nuova funzione.¹¹

All'interno dello stesso volume vi sono interventi di uomini e donne di teatro che hanno ripensato i fondamenti del teatro per l'infanzia come, tra gli altri, Franco Passatore, Loredana Perissinotto, Mafra Gagliardi: teatranti nel senso ampio della parola il cui operato si situa in particolare a cavallo del '68, con uno spiccato orientamento verso l'animazione, tra stimoli e riflessioni che erano state, ed erano negli stessi anni, anche di Lodi (configurando così un paesaggio di pensiero assai articolato, in quegli anni, sul teatro dedicato a bambine e bambini)¹². L'intervento di Franco Passatore e Silvio Destefanis, in particolare, prende il titolo da alcune parole che stanno molto a cuore a Lodi: *Teatro gioco vita con coraggio*, non a caso le parole da cui nascerà una delle compagnie più longeve di teatro-ragazzi in Italia, «Teatro-gioco-vita» di Piacenza, un'esperienza creata da Diego Maj, a sua volta uno dei più importanti esponenti dell'animazione teatrale all'inizio degli anni Settanta, oltre che collaboratore, agli esordi, dello stesso Passatore.

4. La drammatizzazione

Con tutto questo si vuole insomma dire che la riflessione di Lodi, che nel teatro di oggi si può dire (almeno dalla parte dei teatranti) pienamente accolta, nasce nell'alveo di un pensiero condiviso dagli operatori teatrali agli albori del decennio dei Settanta: che quel pensiero fosse in gestazione da

11. G. Bartolucci (ed.), *Il teatro dei ragazzi*, Rimini, Guaraldi, 1972, p. 11.

12. Sul 1968 come anno spartiacque anche per la storia della pedagogia contemporanea cfr. C. Betti, F. Cambi (edd.), *Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola: itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.

parte dei professionisti del teatro può apparire un dato abbastanza ovvio, ma lo diventa molto meno quando lo si riferisca a Lodi, che certo teatrante di professione non era.

E dunque appare ancor più interessante notare come l'esperienza lodiana venga ampiamente rilevata in un libro pionieristico (ma siamo già a metà degli anni Novanta) che ripercorre la storia del teatro-ragazzi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi* di Paolo Beneventi.

Qui l'autore, in seguito animatore teatrale in proprio, dedica una parte del suo volume al *Teatro-ragazzi contemporaneo*: dopo avere elencato una serie di sperimentazioni che integrano pedagogia e teatro (come quella, fondamentale per Lodi, di Célestin Freinet), Beneventi mette in sequenza due paragrafi, uno intitolato *La crisi della scuola* e uno *La crisi del teatro*, da cui significativamente riparte per dare spazio al nuovo fenomeno dell'animazione teatrale con nomi importanti per la scena contemporanea, e non solo dell'infanzia, come quelli appunto di Passatore e Perissinotto, ma anche di Giuliano Scabia o Remo Rostagno. Ebbene, il paragrafo sulla crisi della scuola esordisce con una frase di don Milani («Ciò che non è politica non riempie la vita di un uomo», da *Lettera a una professoressa*) per concentrarsi su quel libro-manifesto della nuova scuola (una scuola inner-vata di rivoluzionaria libertà creativa) che è *Il paese sbagliato* del maestro di Piadena.

Beneventi, prendendo a prestito alcuni passi del libro, evidenzia come quella praticata da Lodi, sia:

una scuola in cui, giorno per giorno, è difficile distinguere fra lo studio tradizionale e le attività espressive, fra la lettura, la scrittura, il disegno, la musica, il teatro.¹³

La posizione finale del teatro in questo elenco ne segnala la natura privilegiata, per la sua capacità di introiettare le altre forme in «una sintesi di elementi figurativi, narrativi e musicali»¹⁴ che da sola può restituire la ricchezza delle grammatiche espressive in cui bambine e bambini sono immersi.

Al centro di questa tavolozza espressiva si accampa la drammatizzazione. E vi si accampa non tanto come strumento di lavoro per ottenere esiti di tipo teatrale, quanto piuttosto come ovvia conseguenza, sorta di corollario

13. P. Beneventi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, Firenze, La casa Usher, 1994, p. 165.

14. *Ibid.*, p. 165.

formalizzato di un atteggiamento per suo istinto dialogico e inclusivo¹⁵: il teatro, insomma, nei suoi aspetti qualificanti di partecipazione. Una piccola comunità democratica in cammino verso la conoscenza e l'autoconsapevolezza, o meglio, con le parole di Mario Alighiero Manacorda ricordate dallo stesso Lodi, «il tirocinio della democrazia attraverso la democrazia»¹⁶. La funzione che, in fin dei conti, il teatro assolveva all'inizio della propria storia.

Si pensi, per valutarne le possibili articolazioni, al «cosiddetto montaggio Ciari-Lodi» ovvero a quell'esperienza didattica riportata da Lodi nel *Paese sbagliato*, dove due classi di Vho e Certaldo si scambiano le narrazioni dei propri percorsi scolastici attraverso due nastri registrati: un modo per restituire in forma drammatica, ovvero dialogica (e con l'ausilio di mezzi moderni), un colloquio a distanza ma «dentro una dinamica di gruppo»¹⁷.

E si pensi soprattutto, per tornare a un ambito schiettamente teatrale, al modo in cui viene creato *Bandiera*, che nasce come testo da palco prima che narrativo, a partire dalla libera invenzione di scrittura di un «alunno di quinta dell'anno precedente»¹⁸. Siamo nel 1958 (la pubblicazione avverrà due anni dopo), dunque davvero in anticipo rispetto a esperienze che saranno di almeno un decennio successivo, ma Lodi guida già la scrittura del nascente copione come una creazione collettiva, dove ognuno dà il suo apporto a partire dalle suggestioni che la storia sollecita:

Ad un certo punto Rosaria, di seconda, fa dire ad Amicastella, rivolta alla sua stellina preferita: «Dimmi, stellina, quando arriva Palla di fuoco dove fuggi che non ti vedo più?» E la stellina: «All'ombra!». (La battuta è felice, si ride, ma... si accende la discussione: le stelline scappano di giorno? Dov'è l'ombra? L'ombra è dove c'è scuro?) La discussione, come sempre, porta a

15. Si veda anche solo questa porzione di dialogo che dà conto di una modalità immediatamente «teatralizzabile»: «Umberto: – Gli uccelli, quando piove, sono stufi e dicono: che barba di questo tempo. E chiamano il sole. E io: E il sole che dirà? – Dirà: come faccio a venire con tutte queste nuvole davanti?» (cfr. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 33-34); del resto la drammatizzazione è pratica subito attuata con le scolaresche appena insediatesi: «E via con la prima drammatizzazione, il primo giorno di scuola, in prima classe» (*ibid.*, p. 165).

16. Lodi, *I molti ostacoli del tempo pieno*, in Id., *Cominciare dal bambino*, cit., p. 97, citato anche da V. Roghi, *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2022, p. 163. Di Manacorda (1914-2013), responsabile della commissione scuola presso la Direzione del PCI e della Sezione educazione dell'Istituto Gramsci, oltre che docente presso le Università di Firenze e Roma, si vedano almeno, nella prospettiva che lo accomunava a Lodi, *Marx e la pedagogia moderna* (1966) e *Il principio educativo in Gramsci* (1970).

17. Cfr. V. Roghi, *Il passero coraggioso*, cit., p. 105. Tutto il brano in M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., 61-75.

18. P. Beneventi, *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, cit., p. 160. Per un panorama più recente cfr. M. Bianchi, *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Corazzano, Titivillus, 2008.

stabilire la verità e alla fine sarà Miriam a suggerire la risposta esatta, ugualmente valida sul piano della spontaneità: «Io non scappo, sei tu che non mi vedi perché Palla di Fuoco ti butta la luce negli occhi!».¹⁹

Nell'introduzione redatta dallo stesso Lodi al testo teatrale pubblicato su «Lecture drammatiche» nel 1960, cogliamo tutto il divertimento, tutta l'eccitazione per un percorso che è scoperta continua, sul piano cognitivo (ovvero culturale) e sul piano pratico (ovvero teatrale): Lodi ci dice di avere sottoposto la storia, nata dalla fantasia dei suoi bambini di quinta dell'anno precedente, ai bambini del primo ciclo e di avere coinvolto la maestra di seconda, avendo verificato come la vicenda delle stagioni, delle foglie cadute e dell'inverno incombente fossero già diventati «soggetto delle bellissime tempere»²⁰. Il racconto di quel processo creativo restituisce con miracolosa freschezza il continuo progredire della storia sotto l'impulso della curiosità dei bambini, delle loro domande e riflessioni che si traducono in momenti drammatizzati e agiti:

La sceneggiatura che facevamo un po' per giorno fu uno spettacolo a sé, divertentissimo. Letto il capitolo, i bambini, a gruppetti, si mettevano a discutere per qualche minuto, sceglievano gli interpreti, poi... si andava in scena lì, fra i banchi. Assimilato il carattere del personaggio, l'azione immediata era espressa con pochi gesti e altrettante poche parole, l'essenziale; un narratore legava i vari momenti, ricavando[li] dal racconto [...] Giorno per giorno nasceva così la sceneggiatura su misura delle scene mimate: non c'era che da scegliere la più funzionale tra quelle create dai bambini; e ogni giorno nascevano personaggi nuovi, tutti i personaggi mancanti nella storia ma effettivamente presenti nella campagna attorno al vecchio ciliegio che si desta, lavora, produce e si riaddormenta.²¹

L'occasione di un concorso di teatro dei ragazzi bandito dal Provveditorato agli Studi di Cremona induce il maestro Lodi, di concerto con i suoi alunni, a parteciparvi. Il numeroso gruppo di lavoro scansa anche il suggerimento di vestire i giovani e le giovani interpreti con costumi adeguati: basterà invece, pensa Lodi, un piccolo segnale distintivo sui grembiolini, che individui di volta in volta i diversi personaggi. Chi si occupa attivamente

19. M. Lodi, *Bandiera*, «Lecture Drammatiche. Teatro delle giovani», n. 11-12, Torino, LDC, 1960, p. 24-25.

20. *Ibid.*, p. 24.

21. *Ibid.*, p. 25.

di teatro sa che questa è una decisione saggia e quasi ovvia, poiché agisce, nel patto finzionale con il possibile pubblico, il valore della convenzione: «piccoli simboli di carta il cui colore vivo avesse funzione rappresentativa» sostituirono, al momento dell'andata in scena, costumi più sfarzosi, senza che questo evidentemente inficiasse il valore della stessa, e anzi attivando la fantasia degli spettatori: anche il pubblico, del resto, ha un ruolo nella costruzione dello spettacolo a cui assiste, potendo risarcire creativamente ciò che sulla scena è solo suggerito:

così passò fra molte operette ricche di costumi sfarzosi, di balletti, e di scenari illuminati, la nostra disadorna favola vera, senza scenari e in blusa nera, alla buona: la battuta, un salto e via a fare il coro e poi Miriam salta dentro a fare il sole e a far finire la grandine e dopo ci sono due fiorellini morti, sono Severino e Fausto che, nonostante i ripetuti consigli, è proprio morto col sedere in alto.

Passò e raccontò le gioie e i dolori del vecchio ciliegio e della sua foglia arida e buona che aveva sfidato il vento della morte per vedere e per sapere, una delle tante storie create dai bambini delle nostre classi comunità, dove si impara a vivere liberi nel rispetto degli altri vivendo effettivamente liberi e dove, appunto per questo, si migliora continuamente e non si insuperbisce.²²

Il teatro, qui (ed è insegnamento che dovrebbero tenere a mente tutti coloro che portano il teatro a scuola), è inteso come pratica educativa, nel rispetto delle idee di ciascuno e nella valorizzazione delle medesime, cioè della persona-bambina. Così nasce la storia di *Bandiera*, così nasce, traspunta su un piano narrativo, la storia di *Cipi*, così nasce la drammatizzazione dedicata alla «casina spinosa» (ovvero l'involucro irto di aculei di certe bacche), il cui resoconto Lodi ci fornisce in *C'è speranza se questo accade al Vho*, riproponendolo poi in *Ciao, teatro*²³. È il gioco che si fa teatro, da cui scaturisce (può scaturire) conoscenza, fino a diventare consapevolezza esistenziale se, come nel caso della casina spinosa, intervengono elementi riconducibili ai concetti di vita e morte: il gioco della finzione, dell'agire un ruolo, dell'immaginarsi nei panni di un altro o altra forniscono stimoli inesauribili alla scoperta della realtà, anche di quella meno ovvia e che ha

22. *Ibid.*, p. 26. Tutto il pezzo sulla nascita di *Bandiera* sarà riproposto in *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 228-232.

23. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro*, in M. Lodi, P. Meduri, *Ciao teatro*, cit., pp. 42-48 e prima in M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., pp. 246-252.

bisogno appunto di essere resa concreta (la concretezza del teatro...) per venire concettualizzata.

5. Teatro come utopia

Un teatro siffatto è un teatro nella sostanza rivoluzionario perché “si fa” attraverso il collettivo e attraverso approssimazioni costanti e ostinate nella direzione di ciò che si vuole rappresentare. E naturalmente ciò che vuole rappresentare il bambino o vogliono rappresentare i ragazzi «dai dieci ai quattordici anni» sono i problemi che stanno loro a cuore, «ogni cosa che li riguarda»²⁴.

Un'utopia forse? Certo, ma la rivoluzione che parte dall'uomo e vuole agire sull'uomo non lo fa forse in nome dell'utopia? Lodi parla di “teatro dell'uomo”, racchiudendo in una formula lungimirante e poetica l'idea di un'espressività teatrale che arriva a sovrapporsi all'esistenza umana per prendersi il compito di chiarirla e, laddove serve, cambiarla.

Così le parole finali delle pagine dedicate al teatro in *Cominciare dal bambino* risuonano come un'eco inestinguibile nella coscienza di pedagoghi e teatranti, segnando la strada di una coscienza profonda che deve sostanziare, nel senso di una caparbia ricerca, non solo il meraviglioso gioco del teatro, ma l'intera vita della persona:

con questa impostazione di lavoro ci si accorge che il teatro dell'uomo è in ogni luogo: a scuola dove lo scolaro spende in un certo modo la sua vita, in fabbrica dove l'operaio sta il maggior tempo della sua giornata, nei campi, negli uffici, in qualsiasi posto dove l'uomo produce dentro l'ingranaggio del sistema ma cosciente del suo ruolo non si lascia andare perché si pone domande inquietanti sul fine della sua esistenza e reagisce cercando insieme agli altri la soluzione ai problemi di fondo.²⁵

24. M. Lodi, *Il teatro a scuola*, in Id., *Cominciare dal bambino*, cit., p. 168.

25. *Ibid.*, p. 170.

Mario Lodi oggi

di Anna D'Auria

Introduzione

Grazie agli organizzatori per l'invito e per aver costruito un momento di riflessione su Mario Lodi, sul suo impegno pedagogico-politico, in un momento storico particolare, in cui sembra esserci un pensiero debole sull'educazione e la scuola, se non un vero tentativo di cancellazione della pedagogia democratica relegando la scuola a un ruolo di riproduzione della struttura sociale esistente.

Per il Movimento di Cooperazione Educativa, Mario Lodi è un riferimento fondante della vita dell'associazione. Ancora oggi il suo lascito culturale e pedagogico e la sua straordinaria esperienza di maestro, a distanza di decenni, in una scuola che fatica a riconoscersi pienamente nel suo mandato costituzionale di presidio democratico per l'emancipazione di tutte e di tutti, e sulla quale gravano le impellenti domande di questa fase storica per l'umanità, continua a essere un esempio di riflessione politica e di innovazione didattica per un'educazione capace di rispondere ai bisogni culturali e sociali del proprio tempo:

noi viviamo in un mondo e un tempo ove i popoli emergenti sul pianeta devastato dallo sfruttamento cercano nuovi equilibri. Cercano pace e valori. Il ripudio della guerra come risoluzione dei contrasti tra i popoli. Una scuola che come laboratorio di ricerca aiuti a superare le differenze razziali, quelle religiose. Ad imparare che siamo uguali nei sentimenti. Avvicinarci agli altri con solidarietà e affetto sentendoci appartenenti ad

un'unica razza: quella umana. il primo passo verso la costituzione di un nuovo modo di vivere.¹

In questa citazione di Lodi c'è tutta l'attualità della sua filosofia e pratica educativa. Una filosofia sviluppata sin dalla prima esperienza di maestro nel secondo dopoguerra e quanto mai significativa in un presente in cui bambine e bambini di questo XXI secolo stanno vivendo la sofferenza di un'esperienza che credevamo essere diventata, sicuramente per l'occidente, solo un ricordo.

1. L'incontro con MCE

Lodi entra a scuola nel 1948, a San Giovanni in Croce, con la consapevolezza di essere chiamato a formare i cittadini dello Stato democratico appena nascente. Ma l'esperienza del fascismo e poi della guerra avevano prodotto danni enormi a una scuola di massa che dalle origini era rimasta profondamente selettiva e classista. Ancora nel 1923 il disegno della riforma di Giovanni Gentile, ministro dell'istruzione nel governo Mussolini, era molto chiaro:

a) realizzare una cospicua riduzione della popolazione scolastica dei ginnasi-licei, per realizzare finalmente la selezione di merito a vantaggio "dei pochi, dei migliori, *ton àriston*, che prepara agli studi disinteressati, scientifici; i quali non possono spettare se non a quei pochi che l'ingegno destina di fatto, o il censo, o l'affetto della famiglia pretendono destinare al culto dei più alti ideali umani": b) espansione controllata degli istituti tecnici, come sfogo della nuova borghesia [...]. La scuola elementare era in realtà la sola scuola "per molti" che Gentile ammettesse.²

Dopo il periodo fascista, che aveva fatto della scuola e degli insegnanti strumenti di propaganda, e nonostante i nuovi programmi del 1945 di Carleton W. Washburne, capo della sottocommissione istruzione della commissione militare alleata, continuava a permanere, accanto alla scarsissima attenzione e cura alla formazione psicopedagogia degli insegnanti,

1. M. Lodi (ed.), *Costituzione – La legge degli italiani riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti*, Piadena Drizzona, Casa delle Arti e del Gioco, 2008, p. 136.

2. A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979, pp. 631-632.

un apparato amministrativo del sistema scolastico fortemente gerarchico e autoritario. L'articolo 33 della nascente Costituzione in questo contesto restava espressione solo ideale in una scuola “bloccata”³ su pratiche didattiche trasmissive e selettive.

Sin dalle sue prime esperienze di maestro, Lodi sentì che la scuola era per i bambini una prigione, in classe erano con i cervelli spenti e il suo percorso di studi per diventare insegnante non gli era utile a modificare le cose. Tuttavia, alcune esperienze con i bambini, la sua capacità di osservazione e di ascolto gli suggeriscono la direzione da intraprendere, che poi diventa il titolo di una sua opera: *Cominciare dal bambino*. Partire dal mondo del bambino, di ogni bambino, dalla sua esperienza diretta e concreta nel rapporto di sé con il contesto di vita, riconoscendo la dignità culturale e il valore delle esperienze, delle storie, della “lingua di casa” di cui ognuno è portatore per rifondare completamente la relazione insegnamento-apprendimento in senso democratico. Ma gli mancano gli strumenti, le pratiche:

la libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola ancora rigidamente trasmissiva. Ma come si potevano cambiare le cose?⁴

Nel 1955 il suo incontro con la Cooperativa della Tipografia a scuola (CTS) in occasione del suo IV congresso che si tenne dal primo al 4 novembre a San Marino. La relazione generale di Giuseppe Tamagnini, uno dei fondatori della CTS, aveva come titolo *Tecniche Freinet: Attivismo d'avanguardia* e fu seguita da quelle di Aldo Pettini sulla storia della CTS, che in quel congresso prese il nome di Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e di Raffaele Laporta. Lodi racconta così di questo primo incontro con MCE:

un giorno, un mio amico mi disse che a San Marino si riunivano alcuni maestri un po' strani... così ci andammo per quattro giorni. Lì ho conosciuto maestri come Quercioli, Bruno Ciari, Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Maria Luisa Bigiaretti... e attraverso l'incontro con questo gruppo, in pochi anni è cominciata la conoscenza del mondo del bambino. Da una parte comin-

3. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 166.

4. M. Lodi, *Lettera aperta ai giovani maestri* in Id. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 2022, p. V.

ciammo a “liberare” il bambino facendolo parlare di sé, introducendo nuove tecniche didattiche come il testo libero, l'uso della stampa, la corrispondenza interscolastica, il calcolo vivente [...]; dall'altro trovammo sostegno da parte della scienza, attraverso la teoria che il pensiero del bambino non cominciasse a scuola, ma fin dalla nascita. Così nacque e si sviluppò attraverso una collaborazione fra persone autodidatte, questa ricostruzione culturale.⁵

Gli insegnanti MCE, molti dei quali uscivano dalla Resistenza, ricobbero nella pedagogia popolare, di Célestin Freinet, la possibilità di realizzare l'orizzonte tracciato dai costituenti all'art. 34: fare della scuola lo strumento repubblicano per l'emancipazione sociale e culturale del Paese e permettere a tutte e tutti di esercitare le libertà sostanziali per una vita degna, per essere felici:

per Freinet la scuola e i suoi spazi sono un luogo aperto e vivo dove si lavora insieme per costruire le condizioni dell'apprendimento per tutti: la scuola come comunità di lavoro collettivo e cooperativo in cui ognuno trova una propria collocazione, un proprio riconoscimento e si sente valorizzato per il proprio contributo alla gestione del bene comune rappresentato dal lavoro, perché l'apprendimento è lavoro, lavoro che forma dei cittadini consapevoli, liberi, eguali e solidali.⁶

2. La didattica leva del cambiamento

Nella prospettiva della pedagogia popolare di Freinet, la didattica è la leva principale del cambiamento, a partire dalla consapevolezza che ogni scelta e azione dell'insegnante in classe (la disposizione dei banchi, i mediatori utilizzati per l'incontro tra il bambino e l'oggetto culturale, usare il libro di testo oppure una biblioteca di lavoro, i processi e gli strumenti della valutazione), veicolano una precisa idea di scuola, di relazione educativa, di apprendimento e del rapporto individuo-società.

In questa prospettiva per un agire pedagogico emancipatore occorre modificare “materialmente” la formulazione delle proposte didattiche e l'organizzazione concreta del lavoro in classe, individuale e collettivo.

5. M. Lodi, *Lettera all'Assemblea MCE* in occasione del conferimento della presidenza onoraria, 7 dicembre 2011, Archivio Centro di documentazione MCE.

6. A. Goussot, *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet ieri e oggi*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2016, p. 29.

Da qui la sostituzione delle pratiche di insegnamento-apprendimento uguali per tutti, centrate sul lavoro individuale-competitivo, ma anche sulle porte e i cancelli chiusi di aule e edifici scolastici, con le tecniche di vita di Freinet che pongono la cooperazione come valore e metodo di lavoro:

agli inizi del nostro lavoro riprendemmo quanto anche il Freinet aveva posto alla base del suo: l'analisi della scuola autoritaria, una critica della scuola tradizionale fondata sulla lezione, la ripetizione, il voto, la disciplina formale. Dall'analisi passammo alla sostituzione di tutti gli strumenti della didattica tradizionale e autoritaria, con altri che noi chiamammo di liberazione delle capacità espressive e logiche del bambino. Al tema si contrappose il testo libero; il testo libero si sviluppò come ricerca d'ambiente, come collaborazione e comunicazione più vasta con altri attraverso il giornale e la corrispondenza. Si affrontò il grosso problema di organizzare nello spazio e nel tempo queste attività nuove, che richiedevano un atteggiamento molto diverso da parte dell'educatore e degli allievi, fondato non più sul rapporto esclusivo tra docente e discente, ma sulla collaborazione tra tutti i compagni della classe, per cui il problema di uno è socializzato e diviene il problema di tutti.⁷

In tutta l'opera lodiana, soprattutto nei diari delle giornate trascorse in classe con i bambini, emerge chiaramente il valore delle pratiche didattiche cooperative, portatrici di una visione e concezione del mondo egualitaria, inclusiva, rispettosa delle differenze. Alla base, un'idea di democrazia fondata sulla coscienza della circolarità tra interesse individuale e collettivo e su una concezione dell'apprendimento come co-costruzione della conoscenza e bene comune. Per i bambini e le bambine di Lodi la classe diventa la prima significativa esperienza sociale di sperimentazione di un "collettivo" dove possono vivere, in modo rigoroso e organizzato dal maestro, spazi di parola, di responsabilità, di decisione come iniziazione alla vita democratica. Ma Lodi va anche oltre la classe, per fare della cooperazione un metodo di lavoro anche nel dialogo con le famiglie, gli amministratori locali; gli esperti (contadini, artigiani) che invitava affinché condividessero con i bambini i loro saperi educandoli al riconoscimento della dignità di ogni forma di lavoro, senza gerarchie sociali, ma anche per coinvolgere il mondo adulto nella comune impresa pedagogica della formazione dei futuri cittadini.

7. M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, Milano, Rizzoli, 2022, p. 18.

Le pratiche didattiche cooperative fanno questo: connettono ciò che solitamente la scuola tradizionale ancora oggi separa: i soggetti, i saperi e le discipline, la teoria e pratica, la scuola e l'ambiente di vita, soprattutto le culture. Il tema del riconoscimento della dignità della cultura di ognuno è molto presente in Lodi e attualissimo oggi per affrontare quello della convivenza in una prospettiva che va oltre le problematiche dell'integrazione di alunni con genitori non italiani, ritenendo la "cultura" uno spazio antropologicamente mai definito una volta e per tutte che nell'incontro con l'altro sposta costantemente i suoi confini, le sue rappresentazioni simboliche, sia a livello individuale che collettivo.

La scuola può fare molto in questa direzione. Può educare a riconoscere nella classe e nel sé di ognuno una molteplicità di appartenenze: sociali, religiose, politiche, linguistiche non riferendosi a un solo universo simbolico in una prospettiva puramente identitaria, per favorire al contrario l'incontro con l'altro diverso da sé in modo aperto, rispettoso, libero da stereotipi e pregiudizi.

3. Non basta dire che la scuola aperta a tutti

Il progetto di Lodi e di tutti gli insegnanti impegnati nella realizzazione di pedagogia democratica non si è mai pienamente realizzato in Italia. I dati raccolti negli ultimi decenni dalle indagini nazionali e internazionali su dispersione, abbandono, povertà educative confermano il permanere nel sistema scolastico italiano di una funzione di riproduzione delle gerarchie sociali⁸. L'idea di una scuola e di una pedagogia emancipatrici "faticano" a penetrare nel discorso pubblico, nelle politiche scolastiche e nelle pratiche del fare scuola. Anche se, a partire dagli anni Settanta, nelle società neoliberiste a giustificare le disuguaglianze c'è una diversa narrazione: l'ideologia del merito e il falso mito delle pari opportunità diventati parte ormai integrante nelle politiche occupazionali, sociali, e in particolare scolastiche:

in tutti i campi della vita sociale viene evocato come orizzonte di cambiamento o come chiave di volta per qualsiasi progetto di riforma. Con la sua promessa di eguaglianza, l'idea di garantire pari opportunità lavorative, mobilità sociale esclusivamente ai meritevoli indipendentemente dalle loro

8. P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

condizioni di partenza e di penalizzare i non meritevoli esercita una comprensibile attrazione.⁹

Il principio meritocratico ha indotto a pensare che basti garantire a tutti pari opportunità formative per realizzare una scuola democratica: fare parti uguali tra disuguali e, indipendentemente dalle storie personali, dalle differenze, spesso deprivazioni, nelle condizioni culturali e educative di ingresso, a esporre tutti alle stesse lezioni, strategie didattiche e uguali tempi di apprendimento. In questa visione non c'è un concreto interesse al superamento della didattica trasmissiva, centrata prevalentemente non sui soggetti e i loro processi di apprendimento ma sulle discipline, sul programma da svolgere, sulla classificazione dei soggetti attraverso pratiche di valutazione degli apprendimenti come spazio in cui la competizione sociale si traduce in competizione scolastica:

dare il voto facendo il confronto dei risultati e non tenendo conto dei punti di partenza, la pagella diventa inevitabilmente strumento di selezione. Infatti, in Italia i ragazzi delle famiglie più disagiate, che non possono dare ai loro figli molti stimoli culturali (libri, gite, linguaggio, ecc.) sono quelli più bocciati.¹⁰

Così come non c'è effettivo interesse al superamento di un approccio mono-linguistico e mono-culturale, nonostante le classi siano ormai costituite da studenti di diverse provenienze e il tema dell'interculturalità dovrebbe rappresentare un orizzonte pedagogico intenzionale, soprattutto di fronte alla crescita di comportamenti etnocentrici, xenofobi e razzisti.

Mario Lodi aveva chiaro che l'obbligo scolastico risponde all'impegno della Repubblica di garantire non solo accoglienza, perché non basta che la scuola sia aperta a tutti, ma la rimozione degli ostacoli. Per questo il principio di eguaglianza nella scuola non può applicarsi in termini liberali, limitandosi a offrire pari opportunità di apprendimento, per poi etichettare o escludere dal circuito formativo coloro che faticano a adattarsi, a raggiungere i risultati previsti, che non ce la fanno e si perdono. La sola prospettiva di eguaglianza che ha legittimità costituzionale è quella che punta all'equità dei risultati, attraverso una pedagogia emancipatrice, differenziata, libera-

9. M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019, p. 3.

10. M. Lodi, *Le pagelle*, «Cooperazione Educativa», n. 5-6, 1974, p. 72.

trice dai condizionamenti che impediscono il pieno e completo sviluppo di tutte le dimensioni dell'essere persona di ognuno.

4. La responsabilità individuale dell'insegnante

In una scuola che ancora si connota come “una grande disadattata” restano attualissimi i filoni di ricerca, studio, elaborazione pedagogico-didattica e la militanza politico-pedagogica di maestri come Mario Lodi, Bruno Ciari, Nora Giacobini, Emma Castelnuovo e molti altri e altre che nel secondo dopoguerra hanno assunto la responsabilità di farsi agenti di cambiamento. Certo i tempi sono cambiati, è cambiata la scuola, la società:

eppure io noto analogie fra il momento del dopoguerra e quello di oggi. Come allora, anche oggi c'è bisogno di ricostruire moralmente una società, recuperando i valori abbandonati. La scuola non può estraniarsi da questo processo.¹¹

Ma non la consapevolezza che non ci potrà essere vera democrazia senza l'impegno concreto di formare il maggior numero di cittadini e cittadine in grado di fare uso della parola, discernere le informazioni, esprimere pensiero libero, capacità critica; di porsi in dialogo autentico e attivo con gli altri; di acquisire le competenze necessarie a individuare i problemi del proprio tempo e un'etica della responsabilità per poterli affrontare.

La possibilità di realizzare tutto questo, indipendentemente da interventi burocratici-amministrativi calati dall'alto, ha a che fare con quello che si fa concretamente nella scuola; quando, di fronte a ogni bambino, si decide come impostare il proprio lavoro: per asservire o liberare¹².

In Lodi è chiaro che l'insegnamento ha una precisa dimensione pubblica e per questo l'insegnante fa sempre un uso politico della professionalità scegliendo tra una pedagogia riproduttiva che, tradendo il suo fine, normalizza le differenze di partenza diventando strumento per asservire i soggetti, oppure una pedagogia liberatrice dai condizionamento culturali e sociali. Da qui il suo richiamo alla responsabilità individuale dell'insegnante e a vivere la professionalità con spirito di ricerca, rompendo gli schemi, il fare rutinario, le consuetudini per farsi protagonista riflessivo del proprio ruolo

11. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, cit., pp. XXXVI.

12. *Ibid.*, p. 15.

avendo chiaro che la scuola rappresenta la condizione di esistenza e di sviluppo della democrazia se ne elabora gli elementi principali: cultura, libertà, autonomia, solidarietà, partecipazione e cooperazione. Elementi senza i quali non si creano le condizioni per realizzare giustizia sociale, convivenza pacifica e felicità dei singoli.

Oggi l'impegno per una scuola e una pedagogia emancipatrici non riguarda solo avere meno esclusi dal circuito formativo, ma contrastare la deriva culturale e valoriale che coinvolge anche quanti arrivano al successo scolastico: liberare dall'individualismo, dallo spirito competitivo, dal pensiero unico, dalla violenza è un'emergenza educativa e sociale che richiede una profonda riflessione critica sulle modalità del fare scuola.

5. Riprendersi la pedagogia

L'attualità di Mario Lodi sta nell'esortazione a riprenderci la pedagogia il cui fine è il cittadino nelle sue concrete e plurali dimensioni di esistenza: affettiva, sociale, cognitiva, corporea, creativa. Il bambino raccontato da Lodi è per il maestro un soggetto ecologico, che impara a diventare permeabile all'esperienza affrontando i problemi che di volta in volta emergono dalla vita reale. Da qui l'esortazione a organizzare la classe, la scuola:

in modo che il bambino porta veramente dentro tutti gli aspetti della sua vita e della vita degli altri; e con questo intendo dire non solo il topolino che è andato a dormire in un guscio di uovo, e anche questo è valido, ma tutto quello che riceve dalla televisione, dai giornali, dai discorsi della gente, ecc.¹³

Per le generazioni di bambini delle classi di Lodi l'esperienza scolastica è stata uno spazio di incontro e di relazioni significative, un laboratorio sociale e luogo di elaborazione culturale.

Lodi ci ha mostrato che, se da una parte è vero che la possibilità che la pedagogia realizzi il suo fine dipende dal contesto politico-normativo nel quale si inserisce la relazione educativa, a ciascun insegnante resta sempre la possibilità di autodeterminarsi e, entro un quadro normativo imposto dall'esterno, di fare la differenza per una "rivoluzione silenziosa" che dal basso possa ricostruire il nesso tra pedagogia e politica per una società aperta, tessitrice di convivenza, rispettosa degli obblighi verso l'essere umano.

13. *Ibid.*, p. 24.

In questa fase storica in cui si assiste: a un forte arretramento culturale e valoriale, alle guerre (che stanno erodendo quanto si è conquistato nella recente storia: la Costituzione, la Dichiarazione universale dei diritti umani, quella ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza) e all'indifferenza rispetto alle gravissime problematiche planetarie, il centenario di Mario Lodi è l'occasione per richiamare il mondo della scuola, quello politico e la società civile ad assumere pienamente la stessa responsabilità che nel secondo dopoguerra fecero propria i pionieri del Movimento di Cooperazione Educativa:

la Costituzione è la bussola, la guida da vivere quotidianamente a scuola e nella vita civile, se vogliamo costruire una società di alto livello etico. [...] Il cammino è una strada da percorrere insieme con tenacia, concretezza, passione, responsabilità, determinazione, competenza e divertimento. È anche credere che i sogni si possano realizzare insieme; educatori, bambini e genitori. Nel mio cammino ho avuto la sorpresa di scoprire che questo mestiere rendeva felici.¹⁴

14. Lodi, *Lettera all'assemblea*, cit.

L'eredità di Mario Lodi nella pratica didattica

del Gruppo territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa di Bologna

Introduzione

Il Gruppo territoriale del Movimento di Cooperazione Educativa – MCE di Bologna è costituito da insegnanti di provenienza molto eterogenea, cioè dalla scuola primaria, dell'infanzia, secondaria e dal Centro provinciale per l'Istruzione degli Adulti – CPIA¹. La formazione così diversificata del gruppo è per noi una grande ricchezza e ci caratterizza rispetto ad altri Gruppi territoriali. Come insegnanti ci troviamo quotidianamente di fronte a sfide complesse che proviamo ad affrontare confrontandoci e sostenendoci reciprocamente, attraverso il dialogo con le grandi maestre e i grandi maestri del Movimento, come appunto Mario Lodi. Gran parte delle compagne e dei compagni del nostro gruppo è nato tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta: in quegli anni il pensiero di Mario Lodi era largamente conosciuto nelle scuole primarie italiane. Molti di noi hanno letto in classe *Cipi*¹ e hanno contribuito alla scrittura di testi collettivi, guidati dai propri insegnanti. Poi per molti anni la relazione con Mario Lodi si è interrotta: i cicli superiore di istruzione ci hanno riportato all'interno di ranghi pedagogici ben più tradizionali; la scuola è cambiata; qualcuno di noi ha reincontrato Lodi all'università; altri invece, tra cui coloro che non hanno frequentato scienze dell'educazione, lo ha ritrovato nei propri ricordi, davanti alle difficoltà delle prime supplenze, trovando in Lodi un supporto di fronte alla cocente delusione di ritrovare la scuola esattamente come la si era lasciata anni

1. Al convegno hanno partecipato in particolare Biancamaria Cattabriga, Greta Demaria, Sebastiano Falco, Carla Marulo, Angela Perna, Riccardo Rimondi, Enrico Silvano, qui autori del testo finale.

prima, da studenti. Come gruppo territoriale spesso ragioniamo insieme su come si possa modificare la realtà scolastica, su quali strumenti utilizzare per cambiare le cose. Per noi il cambiamento si realizza attraverso le pratiche di democrazia in classe e a questo tema abbiamo dedicato il nostro tempo di ricerca lo scorso anno scolastico, poi esposto nel convegno su Mario Lodi organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna.

1. Mario Lodi e gli strumenti di democrazia in classe

Nell'anno scolastico 2022-2023 insieme abbiamo studiato e sperimentato nelle nostre classi tre strumenti di democrazia come il *Quoi de neuf?* o “che cosa c'è di nuovo?”, il consiglio cooperativo² e il *Ça va, ça va pas*. Il primo è una pratica utilizzata da Freinet e poi da Oury per garantire una libera presa di parola agli allievi: a inizio giornata, su iscrizione, chi vuole può parlare liberamente di qualcosa che lo riguarda. Nella pratica di Freinet, gli interventi al *Quoi de neuf* erano utili per avviare la pratica didattica a partire da spunti e interessi emersi dagli alunni; secondo Oury invece il *Quoi de neuf* serve come “sgombero psichico”, è un'occasione perciò per manifestare l'inconscio, prima di avviare l'attività didattica³. Esistono una versione freinettiana e una istituzionale anche del consiglio cooperativo. Per entrambi però è il fulcro dell'attività scolastica, attorno al quale si prendono collettivamente decisioni circa la vita di classe. L'ultima tecnica, il *ça va, ça va pas* è usato come modalità per fornire il feedback su come è stata vissuta dal singolo individuo una specifica attività o la giornata scolastica.

Questi tre strumenti sperimentati dal Gruppo territoriale MCE di Bologna sono eredità anche della pratica didattica di Mario Lodi, come testimoniato in *C'è speranza se questo accade al Vho* e ne *Il paese sbagliato*. Lodi

2. L'assemblea di classe, o consiglio cooperativo, è uno strumento fondamentale della pedagogia di Celestin Freinet che ha la funzione di prendere decisioni collettive riguardo alla vita di classe.

3. Moucet e Bénévent ne isolano tre obiettivi: primo dei quali il «fornire agli allievi un momento per verbalizzare all'interno del gruppo le proprie scoperte, le loro questioni, i loro problemi, le cose di cui andare fieri, le cose che non si vede l'ora di dire e condividere» adempiendo a una funzione di «sgombero psichico». Inoltre, consentono una «socializzazione della presa di parola in funzione di un certo numero di regole [...] e permettono al bambino di compiere un doppio mutamento di status: quello da bambino a allievo e quello da individuo a membro del gruppo. Ma questi tre obiettivi trovano una collocazione in una funzione che li comprende: quella dell'accoglienza», in R. Bénévent e C. Moucet, *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*, Nîmes, Éditions Champ Social, 2014, p. 84.

stesso riferiva, ad esempio, la conversazione avviata in classe ha lo scopo di stabilire il costo del giornalino scolastico:

quando c'è da comprare qualche cosa, diciamo sempre: ci sono pochi soldi. Adesso che possiamo guadagnare un po' non guadagniamo niente!", "Non bisogna metterlo caro, se no non li comprano e restano lì", "Ma se noi lo facciamo bello, con una bella copertina, lo comprano, io ne comprerei due", "Ma ci sono quelli che sono poveri!"⁴

ed era l'assemblea tramite i suoi dispositivi a regolare la discussione:

io devo elogiare Stefana, – dico – perché è molto difficile, ci vuole molto ordine anche per gli impiegati della banca, far corrispondere sino all'ultima lira la cassa col giornale.⁵

Non mancava in Lodi l'attenzione verso le responsabilità distribuite tra gli alunni:

all'inizio di un anno scolastico, la distribuzione degli incarichi è l'atto che vincola gli scolari alla comunità, quasi un rito che affida la vita della classe alla responsabilità di ognuno.⁶

L'assemblea è il luogo in cui si prendono le decisioni circa la vita della classe. Il passaggio in cui Lodi racconta come gli alunni di quarta elementare si trovano per la prima volta a decidere collettivamente quali regole scrivere per regolare la vita di classe, comunica l'esaltazione e allo stesso la frustrazione che ogni docente che ha introdotto questo genere di pratica nella propria classe si è trovato a vivere:

non ricordo bene, ma credo che lo spunto da cui trassero vita le assemblee sulle leggi, sia stata una lettura su Mosè eretta e le tavole della legge. Fatto sta che la questione delle leggi rivelate e delle leggi che invece si fanno, torni in conversazione a distanza di giorni [...] la prima proposta di legge non poteva essere più interessante e impegnativa ma la discussione è superficiale e pettegola. Eccola, fedelmente registrata: ordine del giorno. Legge

4. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade a Vho*, Torino, Einaudi, 1972, p. 105 (ed. or. 1963).

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 136.

proposte da Arienti: “non si fanno osservazioni al maestro. Cari amici, vi dico di approvare la mia legge perché se tutti dovessero fare osservazione al maestro questa non sarebbe una scuola ma un pasticcio. Dovete approvarla”. Gianluigi: “Secondo me la legge di Arienti non è giusta perché certe volte si devono fare osservazioni al maestro se sbaglia a scrivere alla lavagna, non si dice niente?”. Curzio: “Io direi di allungare un pochetto la legge cioè “si fanno osservazioni al maestro soltanto in caso giusto” perché quello che ha detto già Luigi è giusto.”⁷

Le leggi scelte dagli alunni spesso non coincidono con gli ideali del maestro:

la votazione per la prima legge con mia somma sorpresa dà questo risultato: dieci Sì cinque No cinque schede bianche e una nulla. Non essendo raggiunta la metà più uno la legge non è approvata, ha vinto il conformismo. Un anno di lavoro non è bastato per tirare giù dal piedistallo il maestro, giudice inappellabile da ingannare dietro le spalle. Per diversi minuti però c'è nell'aula un silenzio glaciale e il cartellone della prima legge viene levato dalla parete. Esplodono sommessamente delle recriminazioni. “La rifacciamo domani?” chiede una bambina. Rispondo: “prima bisognerà discutere tutte le altre proposte e poi si vedrà. Ti pare serio fare e disfare? Tutti hanno avuto il tempo di discutere, pensare a votare bene. Quando un popolo e legge un governo lo tiene per degli anni.”⁸

2. L'approccio della pedagogia istituzionale

La tipologia del secondo strumento sperimentato in classe nell'anno scolastico 2022/23 cioè il “consiglio cooperativo” eredita la prassi didattica di Lodi ma in parte da essa si differenzia poiché più legata al modello della pedagogia istituzionale messo a punto in Francia negli anni Sessanta da Fernand Oury. La pedagogia istituzionale non ha avuto seguito fuori dai confini nazionali. Solo negli ultimi decenni, grazie all'interesse di Andrea Canevaro e Emanuela Cocever, all'attività di alcuni insegnanti del MCE e all'impegno della rivista «Gli asini», si è diffusa anche in Italia e alcuni del nostro Gruppo territoriale hanno avuto la fortuna di conoscerne i tratti essenziali tramite i numerosi corsi tenuti negli ultimi anni.

7. *Ibid.*, pp. 140-141.

8. *Ibid.*

Non è facile sintetizzare in poche righe i concetti alla base della pedagogia istituzionale. È un sistema pedagogico che attinge dalla pedagogia Freinet, come detto, ma anche dalla psicanalisi lacaniana e addirittura Oury usa a modello il sistema delle cinture adoperato nel judo per suddividere la classe in plurilivelli. Per tentare di darne una definizione, scrive così Giulio Vannucci, tra gli insegnanti che più ha contribuito a portare la pedagogia istituzionale nel MCE in Italia:

queste sono le principali tecniche e caratteristiche della classe “istituzionalizzata”. Si tratta di dispositivi rigidi, ma con il preciso scopo di rispondere a dei bisogni del contesto a cui si rivolgono e che, almeno all’origine, hanno come presupposto una modalità di gestione collettiva. “Istituzione” è dunque ciò che collegialmente si istituisce nelle classi cooperative, dalle regole implicite di comune convivenza al Consiglio, assemblea che comprende tutti i membri di un ambiente e che si riunisce con scopo informativo, analitico, decisionale e regolativo. Le istituzioni sono dunque [...] dispositivi che mediano tra tutti gli individui di un ambiente, così come tra bambini e insegnante, che così risulta svincolato dall’essere unico depositario della legge, dell’ordine e della motivazione all’interno della comunità scolastica.⁹

Oury ha la necessità di adattare il modello della classe democratica di Freinet alle “scuole-caserma” della banlieue parigina degli anni Sessanta:

il maestro si rende subito conto della differenza tra un ambiente rurale (come quello che sottintende in definitiva l’approccio freinettiano conosciuto allo stage di Cannes) e quello cittadino, in cui sono previste «masse di bambini» che richiedono «un sistema repressivo perfetto», in cui tutto è vietato: «pensa che, per molto tempo, era vietato correre in cortile, è vietato giocare con la palla (mattonelle), nella neve (freddo), sul ghiaccio (incidenti)». Con il risultato che i bambini «che sanno parlare di tutto, fare delle operazioni, copiare, sono incapaci di prendere dell’acqua senza rovesciarla, di contare 40 fogli senza sbagliare, di essere liberi senza distruggere tutto», e «non lavorano che per la paura o la speranza dei voti».¹⁰

9. G. Vannucci, *Il gruppo, le tecniche e l’inconscio. Uno sguardo sulla pedagogia istituzionale*, Università di Firenze, 2016, pp. 11-12.

10. *Ibid.*, p. 17.

L'approdo a una sistematizzazione definitiva del proprio metodo pedagogico avviene attraverso un percorso complesso e doloroso. Determinante è l'incontro con il pensiero di Lacan, conosciuto tramite il lavoro del fratello psichiatra, Jean Oury. Fernand inizia quindi a lavorare per intrecciare la pedagogia di Freinet con la psicanalisi lacaniana all'interno di contesti educativi di periferia urbana. L'anello di congiunzione diventa il consiglio cooperativo che nella visione di Oury assume una triplice funzione:

- 1) Ristabilire la relazione con gli altri, con il mondo. Ciò permette di influire su certe nevrosi leggere [...], di aiutare gli inibiti e gli angosciati a ristabilire un linguaggio.
- 2) Situarsi rispetto agli altri [...]. Ciò permette senza dubbio di influire sulle nevrosi paranoiche o legate a disturbi funzionali, di guarire certi sentimenti falsi di inferiorità o di superiorità.
- 3) Ma sostituendo all'azione dell'adulto quella del gruppo dei bambini, la cooperativa terapeutica permette di influire sui soggetti per cui la relazione bambino-adulto è turbata. Questa categoria di bambini richiede all'educatore delle qualità di psicoterapeuta che non è possibile chiedere a un maestro. Ora, la cooperativa permette di sostituire questo adulto straordinario.¹¹

3. Riflessioni sulle pratiche di democrazia scolastica nel laboratorio adulto del Gruppo Territoriale di Bologna

Al termine delle attività di gestione democratica della classe ereditate da Mario Lodi e legate alla pedagogia istituzionali come Gruppo territoriale MCE ci siamo ritrovati per ragionare insieme sui risultati. La nostra modalità di riflessione è stata quella del laboratorio adulto di autoformazione, tipica del MCE. Abbiamo sperimentato e praticato a lungo queste tecniche nei nostri incontri per portarle in modo consapevole all'interno delle classi in cui lavoriamo.

In questo caso specifico sono emerse questioni pratiche all'interno delle realtà specifiche e, in particolare, sui tempi, sugli spazi e sull'inclusività: che fare se un soggetto occupa tutto il tempo di parola prestabilito? Qual è lo spazio più adatto alla messa in opera di queste pratiche? Lo spazio abituale dell'aula? Uno spazio dedicato? Come includere persone non italofone o con bisogni educativi speciali?

11. *Ibid.*, p. 28.

Riportiamo alcune riflessioni di chi, all'interno del nostro gruppo, ha sperimentato le suindicate pratiche di democrazia all'interno delle proprie classi. Qui di seguito la testimonianza di Sebastiano Falco:

lavoro da 2 mesi in una quinta con *Quoi de neuf* e *Ça va ça va pas*¹². Alcuni alunni si estraniavano non dicendo nulla, dopo alcune settimane hanno partecipato tutti. Si è raggiunto un grado di partecipazione elevato, lo fanno volentieri. Sanno che si fa il lunedì e/o il venerdì. Ho provato il *Quoi de neuf* a gesti per facilitare l'inclusione di un bimbo neoarrivato in Italia, ma il risultato non è stato soddisfacente. Ho poi introdotto anche l'assemblea, ma senza temporizzazione e ordine del giorno, vengono solo discusse le proposte. Funziona benissimo. Nell'ultima assemblea c'è stato un presidente che ha diretto in maniera magistrale. Il presidente cambia di volta in volta e viene eletto dall'assemblea. Ci sono stati due verbalisti di quaderno, ha partecipato anche un bimbo che non si era mai fatto coinvolgere. Abbiamo tradotto alla LIM quello che veniva detto per il bambino neoarrivato. Per la prima volta ci sono state molte critiche, formulate correttamente, incluse critiche a sé stessi.

Marina Zuliani mette invece in evidenza come il *Quoi de neuf* sia servito a far emergere rapporti di forza latenti nella classe:

faccio il *Quoi de neuf* da alcuni mesi alle scuole medie. Fanno ancora commenti, ma ora sono commenti positivi mentre all'inizio e per un po' sono stati negativi. Sono venuti fuori dei contrasti esistenti all'interno della classe, ad esempio tra il gruppo dei ragazzi e il gruppo delle ragazze. Queste ultime ci hanno messo un po' a parlare perché il gruppo dei maschi è un po' prepotente. Parla anche un ragazzo neoarrivato in Italia. L'ultima volta che hanno fatto il *Quoi de neuf* fuori in giardino, disposti in cerchio, è stata la prima volta che hanno rispettato tutte le regole senza che le dovessi ricordare. È diventato parte della ritualità di cui la classe ha bisogno. I grossi problemi sono stati il rispetto delle regole e l'emergere dei conflitti attraverso i commenti. Adesso mi chiedono insistentemente di fare il *Quoi de neuf* e infine Greta De Maria riflette sugli spazi nei quali realizzare il *Quoi de neuf*: Sono in una quarta primaria, molto conflittuale. Il lunedì mattina dalle 8.30

12. Tecnica usata all'interno del consiglio cooperativo per comunicare come il soggetto ha vissuto l'esperienza a cui il *Ça va ça va pas* si riferisce. Esistono molte varianti quella che abitualmente utilizziamo prevede l'utilizzo di tre simboli: sole (mano aperta), variabile (pugno e mano aperta sovrapposti), e nuvoloso (pugno); a questi gesti si può far seguire un breve commento pertinente.

alle 9 è dedicato a racconti liberi. Ho riflettuto con Angela sull'eventualità di modificare questa routine, ero pronta a provare ma mi sono resa conto che lo spazio era fondamentale. Non potendo uscire dalla nostra aula, ho pensato che fosse meglio non cambiare la routine consolidata ed introdurla l'anno prossimo. Li farò mettere a cerchio e proverò a farlo in giardino.

Nel percorso di autoformazione e sperimentazione all'interno delle nostre realtà scolastiche è emersa, quindi, l'importanza di rimaneggiare gli insegnamenti dei maestri e delle maestre del MCE, tra i quali Mario Lodi, considerando lo spazio classe come luogo accogliente di costruzione di senso, di connessione tra le parti, di creazione collettiva di significati condivisi. Si tratta del riconoscimento di diritti fondamentali di ogni soggetto: il diritto di trovare spazi di ascolto, di comunicazione e di incontro, il diritto a essere accolti nella propria singolarità.

Abbiamo riflettuto sul fatto che muoversi all'interno di regole ben precise ma che lascino spazio alla libertà di scegliere di cosa parlare, come e per quanto tempo, necessita di codici e confini precisamente definiti e anche di una ritualità definita. Troviamo queste considerazioni nelle pagine di Mario Lodi e abbiamo avuto modo di verificarlo quotidianamente attraverso la nostra pratica, condividendo ciò che scrive Franco Lorenzoni, il celebre maestro del MCE cioè «non si dà comunità senza l'ascolto reciproco e Lodi sente l'ascolto come un dovere»¹³. Alcuni dei commenti raccolti all'interno delle classi in cui lavoriamo, interpretano molto bene il senso di questa pratica:

“Mi piace ascoltare gli altri, dicevano cose interessanti, mi serviva per concentrarmi”.

“Mi piace il fatto di poter dire cose senza la paura di essere derisa”.

“Esporre le nuove cose nel *Quoi de neuf* che ci sono successe è stato elettrizzante”.

“Nel *Quoi de neuf* mi sono sentito molto bene, anzi benissimo”.

“Era bello stare in uno spazio silenzioso che mi faceva sentire al sicuro”.

“L'assemblea mi ha aiutato ad avere più fiducia in me e più coraggio nel poter esprimere le mie idee”.

“Siamo migliorati tanto nell'ascoltarci a vicenda”.

“È stato utile fare l'assemblea per concordare su regole diverse ma utili allo stesso modo”.

13. F. Lorenzoni, *Educare controvento*, Palermo, Sellerio, 2023, p. 247.

Il percorso di ricerca didattica intrapreso quest'anno ci ha arricchito molto, ma allo stesso tempo ha lasciato piste ancora da indagare e molti interrogativi aperti: fino a dove si possono forzare queste pratiche per renderle ancora più inclusive? In una scuola che si presenta oggi diversa da quella vissuta da Mario Lodi, come adattare queste pratiche ad alunni con bisogni educativi speciali o neo-arrivati in Italia? Avere un'attenzione costante per l'italiano L2 e per il plurilinguismo nelle classi può tradursi in nuove possibilità di proposta e utilizzo di questi strumenti, per esempio utilizzando anche le lingue madri in diversi momenti di presa di parola, o utilizzando questi spazi per costruire materiale didattico autentico e condiviso su cui lavorare per approfondimenti di tipo morfo-sintattico e lessicale, creando un vocabolario comune. A questi interrogativi si affianca il tema enorme del reclutamento docenti che citiamo qui solo per evidenziare come, nella particolare situazione che abbiamo sopra riportato, significa ad esempio avere docenti con un'adeguata formazione in didattica dell'italiano L2 che, a oggi, non è ancora presente o non sempre è sufficiente, nonostante nel 2016 sia stata creata un'apposita classe di concorso (l'A23, italiano per all'olotti), per ora ancora limitata solo al CPIA e in quantità estremamente ridotta di docenti.

Conclusione

In una visione del mondo inclusiva e democratica, Lodi è stato un educatore che ha precorso i tempi. La convinzione che «la persona realizza sé stessa solo se è capace di esprimersi in dialogo con gli altri»¹⁴, è oggi più che mai attuale, in un mondo multiculturale e con molteplici bisogni, la scuola dev'essere «un luogo in cui imparare insieme» in modo che «la diversità tra idee, esperienze, vissuti» possa diventare «apprendimento comune»¹⁵.

A nostro avviso l'attualità del pensiero di Lodi consiste nella centralità della dimensione della collettività e della «militanza» di pensiero e di azione nella scuola, anche quella in cui stiamo vivendo. Anche nel caso di Lodi, come in quello di don Milani, è una realtà piccola, circoscritta, come quella di Piadena a diventare antenna, segnale di qualcosa di diverso. Ripartire dal piccolo, dunque, dando il meglio ciascuno e ciascuna nella propria classe

14. V. Ferrero, *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 13, n. 22/2021, p. 89.

15. *Ibid.*

prima e poi nel proprio plesso coinvolgendo chi ci è prossimo innescando una reazione a catena virtuosa, una progettualità condivisa, che solo dopo essere passata attraverso a una pratica condivisa può diventare macro e quindi progettualità d'istituto.

Sempre di più invece, adesso, con la pressione dei molti grandi progetti che vengono proposti agli istituti, si tende a partire subito dal "grande" coinvolgendo l'istituto intero e poi andando a cascata sui singoli plessi e sulle singole classi. È importante invece tornare a fare il percorso inverso.

Ripartire dalla "fatica" condivisa e dalla gioia di fare scuola insieme, sperimentando le pratiche didattiche e alimentando una ricerca euristica da condividere con i nostri colleghi e le nostre colleghe crediamo sia una delle eredità di Lodi e, anche, della pedagogia istituzionale. La stessa biografia di Mario Lodi, a partire dalla ribellione giovanile per le manifestazioni a favore della guerra e per tutto l'arco della sua vita, ci mostra un percorso di impegno civile e politico in cui il maestro e l'attivista si compenetrano e di fatto sono uno il completamento dell'altro e viceversa. Anche questa è una dimensione che dobbiamo oggi presidiare: avere il tempo e la possibilità di praticare quell'impegno civile (ognuno e ognuna a seconda dalla propria volontà), avere il tempo di lasciarsi interpellare da ciò che ci circonda. Tempo che ci viene sempre sottratto da una burocratizzazione del fare pedagogico ma che sempre di più appare necessario e imprescindibile per dotare di senso le azioni e le parole che portiamo nelle nostre classi.

Mario Lodi a più voci

di Silvana Loiero

Introduzione

Nel corso del 2022 e nell'anno preparatorio 2021 il Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi ha promosso e/o patrocinato più di 250 iniziative. Tutte hanno messo in evidenza l'impegno civile, la rilevanza sul piano culturale e pedagogico di un maestro la cui esperienza didattica ha lasciato il segno.

Anche l'Università di Bologna, la stessa che ha conferito a Mario Lodi la laurea *honoris causa* nel 1989, ha voluto onorare il maestro. Lo ha fatto con uno stile che sarebbe piaciuto a Lodi perché vicino al suo modo di essere: non una celebrazione melensa sul maestro buono padre di *Cipi* ma un ricordo che ha dato visibilità alle tante tracce lasciate da Lodi, mettendo in rilievo la portata innovativa del suo lavoro, rivoluzionaria se si pensa agli anni in cui ha fatto l'insegnante.

Grazie, dunque all'Università di Bologna, e in particolare al Dipartimento di Scienze dell'educazione che lo ha organizzato, a nome del Comitato nazionale che rappresento.

1. Dialogo a più voci

«Diverse voci fanno dolci note»: il verso di Dante¹, semplice nelle sue parole ma di straordinaria efficacia, ci sembra adatto a descrivere il conve-

1. D. Alighieri, *Paradiso*, canto VI, v. 124.

gno. Durante quella giornata le molteplici voci di relatrici e relatori si sono infatti bene armonizzate nel delineare aspetti diversi della figura di Lodi. Dai numerosi scritti del maestro, di cui si è parlato, diari ma anche opere di narrativa, sono emersi i valori che lo hanno guidato e il suo impegno costante sul piano civile e politico trasferito nel lavoro didattico quotidiano. Impegno che non ha mai conosciuto battute di arresto. Tutte e tutti hanno concordato su due costanti punti di riferimento nella vita di Lodi maestro e scrittore: rispettare i bambini prendendosene seriamente cura e attuare i principi della Costituzione:

la scuola in una società democratica deve esprimere i valori su cui è fondata come strumento di crescita umana e sociale. La Costituzione è la bussola, la guida da vivere quotidianamente a scuola e nella vita civile, se vogliamo costruire una società di alto livello etico. Una scuola che accoglie tutti i bambini, in cui non ci sono scarti da perdere per strada ed allontanare, vuol dire che si prende cura di chi ha bisogno, quindi, è fondata sulla solidarietà e sull'aiuto reciproco.²

Oltre alle voci di relatrici e relatori ce n'è stata un'altra che ha contribuito all'accordo armonico, creando una sorta di visione d'insieme di quanto emergeva dalle persone coinvolte nel dialogo a più voci: è stata la voce di Gianni Rodari, che abbiamo ascoltato attraverso le parole dei suoi scritti risuonate nella sala.

Tra l'altro il giorno del convegno, 25 ottobre, coincide – è solo un caso – con il giorno in cui lo scrittore di Omegna pubblicava quasi cinquant'anni fa su «Paese Sera», il 25 ottobre del 1963, la recensione al volume *C'è speranza se questo accade al Vho*, stampata dall'editrice Avanti! di Milano due mesi prima. Dopo aver letto le pagine del diario lodiano Rodari scrive:

il maestro riflette sul suo lavoro, annota appunti, conversazioni con i bambini, ricopia intere pagine di quaderni e di giornalini di classe e così, non per teorizzazioni, ma per via di esempi e fatti concreti, narrati con grande semplicità ed efficacia, ricostruisce la sua conquista di un metodo personale e insieme valido – come egli stesso ha ragione di sostenere – “per qualsiasi comunità scolastica in qualsiasi situazione media della scuola italiana dell'obbligo”.

2. M. Lodi, Assemblea MCE, Firenze, 7 dicembre 2011. Viene data a Lodi la presidenza onoraria dell'associazione. Lo scrittore non è presente per motivi di salute e Cosetta Lodi, figlia, legge il testo che il padre ha inviato e da cui è tratta la citazione, reperibile in <https://www.casadelleartiedelgioco.it/vecchiosito/mariolodi/wmviewa748.html?ArtID=119> (ultimo accesso: 30.07.2023).

La ricerca di quel metodo nasce dall'aspirazione di creare nella scuola le condizioni perché il bambino vi porti la stessa carica di impegno morale, di fantasia, di attività creative che mette nei suoi giochi spontanei.

La polemica contro l'insegnamento di tipo tradizionale, autoritario e verbalistico, è pacata, non libresca, condotta anzi sul filo di una costante autocritica. Il maestro appare pronto in ogni momento della giornata ad imparare dalla vita, a modificare i suoi piani, ad adottare i progetti che fioriscono dall'attività della piccola società scolastica.³

Rodari ci offre dunque l'immagine di un maestro che documenta quotidianamente la propria esperienza e lo fa raccontando con semplicità ciò che avviene concretamente in classe, ciò che egli fa con le ragazze e i ragazzi; non dimostra di custodire verità assolute in campo psico-pedagogico e didattico: il suo lavoro di ogni giorno consiste in una ricerca costante di soluzioni per trasformare la scuola in una comunità. E questa sua continua ricerca è accompagnata da ripetute riflessioni, anche da crisi⁴, e dalla disponibilità a rimettersi in gioco di continuo come persona e come maestro.

2. La democrazia a scuola

Per un maestro come Mario Lodi, che aveva vissuto il periodo bellico ed era divenuto di ruolo nel 1948, lo stesso anno in cui era stata promulgata la Costituzione italiana, ricostruire la scuola secondo i principi della Carta costituzionale costituiva un imperativo categorico⁵. La tradizionale scuola autoritaria e trasmissiva avrebbe potuto trasformarsi in una comunità democratica, ma soltanto a certe condizioni. Una di tali condizioni era rappresentata dal garantire agli allievi il diritto di parola diventando:

una scuola che dà loro la libertà di esprimersi come dice l'articolo 21 della Costituzione: tutti hanno il diritto di esprimere il proprio pensiero con le

3. G. Rodari, *Un maestro e i suoi scolari*, «Paese Sera», 25.10.1963.

4. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Bari-Roma, Latera, 2022, p. V (la prima edizione è stata pubblicata per le edizioni Avanti!, Milano, 1963).

5. M. Lodi, *Assemblea MCE*, cit. «Con la liberazione fu necessario dare una legge nuova allo Stato democratico nascente; l'11 dicembre 1947 fu approvato all'unanimità un ordine del giorno di Aldo Moro nel quale si chiedeva che la Costituzione «trovi, senza indugio, adeguato posto nella scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevoli le giovani generazioni delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano». Quel giorno era nata l'idea della nuova scuola italiana. Il suo scopo ideale era la formazione dei cittadini democratici. Noi del Movimento di Cooperazione Educativa abbiamo realizzato la Scuola del dialogo e della democrazia».

parole, con lo scritto e ogni altro mezzo..., una scuola che stabilisce regole condivise perché vivere insieme richiede l'esercizio quotidiano del rispetto di regole che rendono possibile l'uso della libertà.⁶

Tornando alla recensione di Rodari, osserviamo che lo scrittore scende nel dettaglio del modo di insegnare di Lodi:

il suo scopo fondamentale non è quello di farsi ascoltare, ma quello di far parlare i bambini, di portarli non certo a fare quello che vogliono, ma a volere intimamente quello che fanno. [...] La disciplina nasce spontaneamente, come un bisogno d'ordine: ci sono giornate in cui ogni scolaro è intento a qualcosa di diverso, a un lavoro suo (la "scuola su misura" di cui tanti hanno parlato e molti invano), non ci si può disturbare l'un l'altro, bisogna per forza sentirsi responsabili. Ed ecco che la piccola comunità scolastica sente l'esigenza di darsi delle leggi. Le propone, le discute, le approva o le respinge, le affigge alle pareti.⁷

Gianni Rodari, che aveva frequentato Mario Lodi alle riunioni del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e aveva recensito *Cipi* l'anno precedente⁸, coglie dunque nel volume un elemento didattico fondante che rispecchia i valori della Costituzione in cui Lodi crede fermamente: dare la parola ai bambini.

Lodi non interroga come nella tradizione scolastica. Ascolta invece con serietà i bambini che, arrivando a scuola la mattina, hanno sempre bisogno di comunicare qualcosa del proprio vissuto. I compagni ascoltano, fanno richieste di chiarimenti, raccontano a loro volta. Ciò avviene sin dalla prima classe; il maestro ha così modo di conoscere la vita dei bambini e comprendere i loro problemi, ma non solo: i piccoli allievi si abituano a esprimersi con «scioltezza» e «proprietà». Non si tratta però di un parlare disordinato e caotico: in una comunità democratica servono delle regole. «Nasce da qui, dalla accettazione delle regole, il cittadino democratico che è libero se non pensa di fare quel che vuole senza rispettare le leggi della comunità»⁹. Ecco allora che da subito,

6. *Ibid.*

7. G. Rodari, *Un maestro e i suoi scolari*, cit.

8. G. Rodari, *Cipi passero eroico*, «Stasera», 2 febbraio 1962. L'autore scrive che la storia del passero Cipi «è la storia di ogni ragazzo che viene al mondo, delle sue gioie, delle sue pene, della sua aspirazione alla libertà. Dai nidi viene la grande lezione: la vita, per essere bella, dev'essere lotta».

9. M. Lodi, *Come nasce il bambino cittadino*, «Rocca», n. 4, 2010.

in prima classe, i piccoli allievi imparano ad autocontrollarsi: alzano la mano per chiedere la parola, ascoltano senza interrompere chi parla. Non è sempre facile ma a poco a poco, se tutti i giorni i bambini conversano, impareranno questa tecnica fondamentale della convivenza civile¹⁰. E, a mano a mano, nel corso degli anni di scuola, si sentirà il bisogno di regolamentare gli interventi in modo più formale. Il primo articolo della Costituzione di classe sarà il seguente: «Quando uno deve parlare, alza la mano e aspetta che il maestro gli conceda la parola». L'articolo viene approvato con il voto segreto «fra il mormorio generale di soddisfazione» e dopo una lunga discussione in cui emergono le proposte di modifica rispetto alla proposta iniziale che era stata: «Si parla soltanto quando c'è bisogno»¹¹.

Era il 1958!

L'oralità, che il maestro Lodi valorizza al massimo, si dispiega in tante direzioni; qui ci soffermiamo sul conversare e discutere sui temi più vari, a cominciare dalle scienze. E dopo le osservazioni davanti a una puntina che un ragazzo fa girare come una trottola seguono le riflessioni:

Luisa. Siamo partiti da una puntina e siamo arrivati ai missili. Come l'anno scorso, che siamo partiti dalla nascita dei bambini e siamo arrivati alla pena di morte.

Maestro. Come mai?

Luisa. Perché le cose sono tutte unite, nella mente.

Maestro. Nella mente le cose sono unite con ordine o disordine?

Luisa. Con ordine.

Marzia. Io direi con disordine perché da una cosa passiamo all'altra.

Carolina. Guarda Marzia, che se passiamo da una cosa all'altra seguendo un ragionamento, vuol dire che le cose sono in ordine.

Cosetta. Sono come appunti che noi mettiamo nella mente e li teniamo sparsi. Ma poi, mentre parliamo di un altro argomento, ci viene in mente un fatto e lo aggiungiamo.

[...]

Luisa. Nella mente le idee vanno dentro disordinate. Dopo noi ci pensiamo e mettiamo in ordine le cose: ordine di tempo e anche di ragionamento.

Marzia. Io dico che nella mente abbiamo tante idee e ipotesi confuse. Le cose che mi vengono dentro mi fanno confusione perché sono diverse ma

10. M. Lodi e i suoi ragazzi, *Il mondo*, vol. 1, Roma-Bari, Laterza, 1979, p. 7.

11. M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, cit., pp. 148-150.

dopo, a poco a poco, pensando a quello che è successo nella discussione, vanno in ordine. Ma non tutte.

[...]

Loredana. Per far venire l'ordine bisogna fare gli appunti.¹²

3. Discorsi e apprendimenti

In anni recenti Clotilde Pontecorvo e il suo gruppo di ricerca hanno messo in evidenza come la relazione di reciprocità sia la condizione fondamentale perché si costituisca in classe lo “spazio del pensiero”, uno spazio all'interno del quale avviene l'interazione, e che richiama lo spazio transizionale di Winnicott e l'area di sviluppo prossimale di Vygotskij¹³. Il ruolo dell'insegnante ne risulta ridotto perché non c'è più il protagonismo del maestro ma gli allievi assumono un ruolo più partecipato diventando attori consapevoli.

Molti decenni prima Mario Lodi, sulla base di quanto studiato sul piano teorico (ad esempio Piaget, Bruner, Vygotskij) e di quanto lui stesso veniva elaborando discutendone insieme con i colleghi del MCE, aveva intuito ciò che sarebbe stato poi dimostrato da ricerche scientifiche nel campo della psicologia dell'apprendimento. Non faceva lezione ma predisponeva per gli alunni le condizioni di apprendimento necessarie a facilitare lo sviluppo delle loro capacità di rielaborazione cognitiva, quelle condizioni che rendono possibile il pensare:

se l'interesse si rivolge alle condizioni – in senso ampio e ricco – nelle quali si realizzano le interazioni che strutturano il pensare, allora si pongono in luce aspetti meno considerati, ma non per questo meno importanti [...] Non più né soltanto abilità dell'individuo, compiti e consegne, campi disciplinari e saperi coinvolti, ma cornici entro le quali si possono realizzare pensieri ed elaborazioni.¹⁴

Tutto ciò comporta, lo abbiamo accennato sopra, che il maestro arretri in secondo piano mentre i ragazzi diventano protagonisti. E, infatti,

12. M. Lodi e i suoi ragazzi, *Il mondo*, vol. 5, Roma-Bari, Laterza. Le attività scientifiche avviate con la puntina che gira occupano le pp. 260-279; da p. 280 a 282 ci sono le riflessioni.

13. C. Pontecorvo (ed.), *Discorso e apprendimento*, Roma, Carocci, 2005.

14. A.M. Ajello, “Sbanalizzare” l'ovvio: una caratteristica degli studi di Anne-Nelly Perre-Clermont, in C. Pontecorvo (ed.), *Discorso e apprendimento*, cit., p. 33.

da quanto viene testimoniato non soltanto sui giornalini scolastici dei diversi anni di scuola ma anche da chi, come Francesco Tonucci, lo conosceva bene e ha avuto modo di assistere a quanto avveniva nelle sue classi, ricaviamo l'immagine di un maestro che assume un ruolo simile a quello dei suoi alunni:

come loro interviene nelle discussioni e anzi meno, non scrive testi, non dà che pochissime spiegazioni, fa alcune proposte di esperimenti, di approfondimenti [...]. È l'adulto che crede nelle capacità dei bambini e si aspetta molto da loro. E l'adulto che si accontenta difficilmente, che interviene per chiedere "E allora?", "Siamo tutti d'accordo?", "Va bene questo pensiero?", "Le parole sono giuste?". È proprio perché l'adulto si aspetta molto che i bambini fanno molto, proprio perché l'adulto non si accontenta subito i bambini vanno più a fondo; continuano a indagare, partecipano alla sua insoddisfazione che diventa per loro una spinta sapere di più.¹⁵

Il maestro tradizionale, dunque, è scomparso; quello che c'è non fa il dotto ma gestisce in modo efficace la comunicazione, si dimostra realmente interessato a quello che i bambini dicono e sanno, li ascolta con serietà, offre di continuo occasioni per imparare. La motivazione degli allievi aumenta di fronte all'interesse che riscontrano nel maestro:

il protagonismo progressivamente ridotto [del maestro] fa da contrappeso al crescere della sua importanza come asse portante e struttura fondamentale perché gli alunni mettano in campo e sviluppino processi di pensiero. Come considerare altrimenti il ruolo di creazione delle condizioni di base perché i soggetti acquisiscano la percezione di rapporti simmetrici fra loro e complementari nella diversità, senza riconoscere l'importanza di questo ruolo?¹⁶

4. La storia... ma non solo

Conversare e discutere costituisce una costante quando si parla di fatti di tutti i giorni, di problemi sociali, di argomenti storici o di scienze...

15. F. Tonucci, *Guida al giornalino di classe*, Roma-Bari, Laterza, 1980, pp. 153-154.

16. A.M. Ajello, "Sbanalizzare" l'ovvio: una caratteristica degli studi di Anne-Nelly Perre-Clermont, cit., p. 34.

Lo spazio relazionale e sociale nella classe di Lodi permette agli allievi di sviluppare processi cognitivi ed emotivo-affettivi in tutti i campi. Qualsiasi occasione, infatti, può essere sfruttata per avviare un percorso di apprendimento. Come scrive Rodari: «Il maestro è lì per tener viva la vita: per aiutarla a incanalarsi nelle direzioni più utili, per salvarla dalle dispersioni, per arricchirne il senso, per stimolarne il moto. Non ci sono momenti morti, la noia è bandita. Nessuna curiosità è soffocata»¹⁷.

La Prima guerra mondiale, ad esempio, in classe quinta non viene studiata sul sussidiario ma prende avvio da quanto i ragazzi un giorno raccontano a scuola: hanno visto alcune trasmissioni televisive per il cinquantenario della “vittoria” e sono molto interessati a parlarne, anche perché hanno ascoltato racconti dai loro nonni.

I ragazzi ne discutono in classe e nascono “dispute” su quanto è stato visto nei programmi della TV. Ne consegue che si vada alla ricerca di informazioni precise sul libro di storia, libro che però dedica all’argomento soltanto due pagine. Vi si legge che “per l’Italia la Prima guerra mondiale è l’ultima delle guerre d’indipendenza”, si parla delle battaglie più importanti, delle armi usate allora per la prima volta, dei dieci milioni di uomini che vi morirono e del fatto che “in realtà” tutti avevano perduto la guerra, “vinti e vincitori”. Molti ragazzi restano delusi da quanto leggono sul libro e si fanno delle domande¹⁸. Ecco uno stralcio della discussione:

– Se l’Italia doveva ancora riunire Trento e Trieste e se la guerra era di indipendenza, come mai l’Italia ha aspettato un anno a dichiararla? – chiedono Tiberio e Antonio.

– Come mai nonno Agostino, quando quella guerra stava per scoppiare, invece di andare a combattere, ha scritto quella lettera al suo amico operaio che era a Milano e poi è andato a lavorare alla Caproni?

[...]

– Io ho visto un film intitolato *La grande guerra* e c’era un soldato italiano che era stato fucilato dagli italiani perché era un disertore – dice Fabio.

– Sul libro di lettura c’è una canzone intitolata *Ta-pum* e sai cosa vuol dire? Mi ha detto mio nonno che quel ta-pum era il rumore del fucile degli austriaci, – dice Tiberio.

17. G. Rodari, *Un maestro e i suoi scolari*, cit.

18. M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 2017, pp. 401-402 (prima edizione 1970). L’intero lavoro su questo argomento può essere letto alle pagine 401-428.

- I soldati erano uccisi dal ta-pum, non dagli italiani! – E ride. E insiste: – Vuoi che il nostro esercito ammazzi i suoi soldati proprio durante la guerra, che gli servono?
 – Sì, è così, – ribatte Fabio, – per punirli quando volevano scappare.

È una lunga discussione nella quale i ragazzi espongono i propri dubbi sulla base di quanto hanno ascoltato a casa o conosciuto da altre fonti: le informazioni in loro possesso sono in alcuni casi contrastanti e sono cose che sul libro non ci sono, come ad esempio le fucilazioni per i disertori, oppure sono cose che il libro non spiega.

Il maestro non interviene per dare le informazioni necessarie. Invece si decide insieme che è necessario raccogliere documenti di vario tipo per cercare le risposte ai dubbi. Si raccolgono così alcune testimonianze orali, canti popolari su quella guerra, copie di manifesti affissi nelle piazze italiane, articoli di giornali e di riviste, fotografie, vignette, poesie; pagine di libri con discorsi, comunicati, dati statistici, lettere di uomini politici ecc. Il maestro fornirà aiuto portando ad esempio dei libri da cui estrapolare le foto dei manifesti o da cui far leggere dei brani. Fornirà gran parte dei materiali su cui i ragazzi svolgeranno le attività.

Il lavoro si realizza in gruppo: i documenti vengono letti, ascoltati, sintetizzati, messi in ordine cronologico seguendo la traccia del libro di testo. Dopo altre letture si decide di fare un'intervista ai nonni che hanno partecipato alla guerra e insieme viene preparato un questionario¹⁹.

Le risposte al questionario sono talmente discordanti che i ragazzi hanno le idee ancora più confuse. Per saperne di più leggono «un capitolo del libro *Il Piave mormorava* in cui si parla della situazione dei soldati al fronte. Abbiamo letto due sentenze di condanna a morte emesse al fronte dagli ufficiali e che i soldati non volevano eseguire»²⁰.

Seguono altri ascolti di canti sulla guerra. Viene anche invitato a scuola un nonno per porre ulteriori domande.

Alla fine del percorso i ragazzi ricostruiscono gli avvenimenti. Lodi scrive in proposito:

19. Ecco alcune delle domande fatte: «Quanti anni aveva quando è andato in guerra? Che mestiere faceva prima e dopo la guerra? È andato volentieri in guerra? Combatteva volentieri o con disgusto? Di notte dormiva tranquillo o pensava alla guerra? Durante la battaglia pensava alla famiglia? Come seppe che era scoppiata la guerra? Sa perché si fece quella guerra? Chi decise di farla? Lei era d'accordo di fare la guerra? Ricorda qualche canzone che si cantava in guerra? I nemici erano forti? Sa quanti furono tutti i morti in quella guerra? Ha disertato qualche soldato del suo reggimento? Conserva qualche ricordo della guerra: armi, medaglie o altro?».

20. M. Lodi, *Il paese sballiato*, cit., p. 405.

i documenti ci dicono e le testimonianze confermano, che gli italiani in quel tempo erano divisi fra neutralisti e interventisti. Ognuno degli schieramenti aveva motivi validi e differenziati. L'urto delle diverse tesi e la riproduzione dei manifesti dà ai ragazzi l'idea di una piazza dove la gente discute per decidere del proprio destino.

-E sullo sfondo tuona il cannone, – dice un ragazzo.

L'idea della piazza porta immediatamente alla proposta di un teatro. Un teatro dell'uomo.

Che cosa ne uscirà non so, ma i gruppi vi lavorano con entusiasmo.²¹

Ne uscirà una sceneggiatura teatrale, che vedrà i ragazzi coinvolti al massimo. Il lavoro è utilissimo a far loro prendere consapevolezza del fatto che «le svolte storiche di un popolo sono il prodotto di tante spinte e che a spingere, ieri come oggi, siamo noi con il nostro peso piccolo, sei considerato individualmente, ma enorme o decisivo sia unito a quello degli altri»²². L'IO che diventa un NOI: questa è stata una grande forza dell'insegnamento di Lodi.

Dopo la sceneggiatura e altre letture che cosa succede? Ce lo racconta sempre Lodi.

quando, alla fine (ma c'è poi una fine?) riprendiamo in mano il libro di testo con le sue due misere paginette che non dicono proprio nulla, circola una voce: – Perché non lo riscriviamo tutto noi? [...] Sì, noi, come abbiamo fatto il teatro della Prima guerra mondiale possiamo fare anche le altre cose, – dice Tiberio.²³

Anche il libro sarà fatto, scrivendo un argomento alla volta e con la stessa tecnica della sceneggiatura teatrale.

Che dire? Questo esempio dimostra l'innovatività della metodologia didattica lodiana. Per risolvere i dubbi degli allievi scaturiti da una trasmissione televisiva che parla di storia si decide di fare un'ampia ricerca usando le fonti necessarie. E dalla storia nasce una vera e propria sceneggiatura teatrale. Chi la legge può constatare che è scritta proprio nel modo con cui si scrive un testo teatrale vero, sia sul piano dell'impostazione grafica e sia dei contenuti (il nome del personaggio e la battuta che fa).

Ecco un piccolo assaggio dell'inizio²⁴:

21. *Ibid.*, p. 407.

22. *Ibid.*

23. *Ibid.*, pp. 412-413.

24. *Ibid.*, p. 408.

La piazza

Scena I

SPEAKER 1914. Gli Stati colonialisti si erano armati perché volevano dominare l'Europa.
Bastava una scintilla per provocare una terribile guerra.

VOCE Hanno assassinato l'arciduca Francesco Ferdinando a Serajevo!

ALTRA VOCE È la guerra!

Rumori, brontolio del cannone lontano.

E non sarà stata certo la prima esperienza di sceneggiatura per questi ragazzi che fanno la classe quinta.

Una pluralità di testi orali e scritti, dunque, in ricezione e in produzione, e un intreccio tra le discipline che a Lodi era tanto caro perché tutti i linguaggi avevano per lui pari importanza. Dalla lettura delle immagini (le fotografie, i manifesti affissi nelle piazze durante gli anni 1914-1915 e che rappresentano sia le correnti interventiste sia quelle neutraliste) all'ascolto di canti popolari e canzoni, dalla lettura di articoli sui giornali a quella di capitoli di libri (con successivi appunti scritti e schede per registrare le informazioni) si arriva alla predisposizione di un questionario scritto e alla produzione di un testo particolare qual è quello teatrale. Il tutto viene fatto in vari gruppi di allievi che poi discutono in assemblea il modo con cui stanno procedendo e fanno vedere le bozze del lavoro in progress. La ricerca deve aver occupato molti giorni e tanta fatica e il risultato è davvero impressionante.

5. Un maestro-poeta

Lodi ha reso la propria classe una “comunità democratica”; oggi, a seguito dei diversi studi nel campo della psicologia dell'apprendimento, potremmo anche usare altre espressioni, ad esempio “comunità di discorso”²⁵ secondo la prospettiva della psicologia socioculturale. Tale comunità di discorso non riguarda soltanto l'oralità che nella classe lodiana viene praticata ampiamen-

25. C. Pontecorvo (ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 26.

te ma riguarda anche la scrittura. Anzi, i diversi testi orali a cominciare dai racconti sono stati una sorta di “ponte” per passare alla scrittura collettiva, e cioè a quella particolare tecnica di scrittura che viene sviluppata attraverso una negoziazione nel corso dell’interazione sociale. Gli allievi di Lodi hanno praticato questa modalità per produrre testi di vario tipo e che, in gran parte, possono essere letti sui giornalini. Tra tali testi rientrano anche le poesie.

In un opuscolo della *Biblioteca di lavoro* Lodi esplicita che «quella che i bambini chiamano poesia, è un modo originale, scherzoso e profondamente serio di comunicare sensazioni». Ci racconta di averlo scoperto in una prima classe elementare, quando un bambino mentre disegnavo il mare con le barche, guardò il disegno e disse: “Mare, mi piaci perché dai le sberle alle barche”. Una bambina osservò: “Il mare non dà le sberle, sono le onde”. E la risposta del compagno che aveva creato il testo poetico fu: “Ma l’onda quando è forte è come una sberla”. Il maestro approfittò di questo dialogo per invitare tutti a esprimere la propria opinione. «Quel giorno componemmo con caratteri grandi il “pensiero di poesia” sul mare che dà le sberle»²⁶.

Sappiamo, da quanto scrive Francesco Tonucci, come nasceva praticamente una poesia nella classe e come si arrivava dalla proposta alla stesura definitiva. Il primo passo era quello di tracciare una riga verticale sulla lavagna per dividerla in due parti. L’autrice o autore della poesia la dettava e il testo veniva scritto nella parte di sinistra della lavagna, verso per verso. Poi i compagni, a turno, la leggevano a voce alta e ognuno cercava di dare il giusto ritmo. Dalla lettura si capiva se la poesia funzionava. Seguiva la discussione:

si proponevano modifiche, sostituzioni di parole più belle, più giuste. L’autore doveva decidere se accettare o meno le proposte di modifica. A volte si discuteva a lungo su alcune parole, su quelle “importanti” cercando le migliori. A volte il maestro aveva pronta la parola “giusta” ma non la diceva. La diceva dopo, quando la poesia era finita e non si poteva cambiare. Avrebbe potuto servire un’altra volta. Alla fine il maestro recitava la poesia “come se fosse sua”. La versione definitiva si scriveva sulla parte destra della lavagna.

In genere le correzioni erano poche. Si rispettava molto la proposta dell’autore. Ma sempre la discussione era vivace. A volte, raramente, capitava di rimettere in discussione la versione scritta sulla destra della lavagna, allora si cancellava, si scriveva la poesia fino ad allora elaborata a sinistra, e si ricominciava.²⁷

26. *Mare mi piaci*, Biblioteca di Lavoro, n. 95, Firenze, Manzuoli, 1979.

27. F. Tonucci, *Guida al giornalino di classe*, cit., pp. 101-102.

Così avveniva per tutte le poesie (e per tutti i testi scritti). E considerata la procedura, davvero importante perché condivisa tra tutti i componenti della classe, non si può che essere d'accordo con Tonucci quando scrive che a volte una didattica del genere è stata etichettata come spontaneistica e, invece, è il lavoro linguistico in tante nostre scuole a essere banale!²⁸

Rodari ha definito Mario Lodi “maestro-poeta”²⁹ e del resto, lo sappiamo, il maestro ha avuto una indiscutibile capacità di scrittura letteraria: basti pensare agli importanti libri per bambini e ragazzi che ha prodotto.

Quando Rodari, in un saggio dal titolo *I bambini e la poesia*³⁰ pubblica, tra le altre, una poesia scritta da allievi di una terza classe di Lodi intitolata *Paese triste* e letta sul giornalino «Insieme», evidenzia come il testo riveli la capacità del “come” dire, più che il “che cosa” dire. Racconta che la poesia è stata scritta alla lavagna e i bambini che l'hanno scritta sanno tutto di ciascuna parola. Per loro è stata un'esperienza ricca ed emozionante: hanno usato parole speciali, giuste, scelte una per una, e le hanno ordinate in un modo specifico, con certi suoni e un certo ritmo. Bambini che «vivono di queste esperienze sono certo infinitamente più vicini alla poesia di quelli che hanno conosciuto soltanto lo studio a memoria della “pioggerellina di marzo”»³¹. Rodari aggiunge che Mario Lodi, pur essendo un maestro-poeta, non interviene nella produzione delle poesie degli allievi con suggerimenti e correzioni. Un intervento, però lo ha fatto, ed è stato ben altro: «è stato quello di ogni giorno, la lunga pazienza, la lunga premeditazione con cui è arrivato a creare per i suoi ragazzi la condizione di libertà e di felicità necessaria per trovare quelle parole»³².

Dopo una giornata così ricca ed entusiasmante sono convinta che sia stato gettato un seme tra le tante future maestre e i tanti futuri maestri oggi presenti. C'è ancora speranza in questo Paese Sbagliato se avremo insegnanti che leggeranno i libri di Mario Lodi e ne faranno tesoro seguendo le sue tracce. D'altronde, scriveva Lodi a proposito di come lui faceva il maestro, «non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini»³³.

28. *Ibid.*, p. 102.

29. G. Rodari, *Un libro, un maestro*, «Nuovi Tempi», a. IV, n. 52, 1970.

30. G. Rodari, *I bambini e la poesia*, «Il giornale dei genitori», n. 6-7, 1972, poi in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, a cura di Carmine De Luca, Roma, Editori Riuniti, 1992, pp. 149-174.

31. G. Rodari, *I bambini e la poesia*, cit., p. 171.

32. *Ibid.*, p. 172.

33. M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, Torino, Einaudi, 1977, p. 123.

Autrici e autori

Daniele Ara è agronomo libero professionista, esperto di produzioni biologiche. Presso l'Università degli Studi di Bologna si è laureato e ha poi acquisito un master di secondo livello in educazione ambientale. Ancora studente ha svolto l'attività di educatore con adolescenti e di educazione ambientale. Consigliere e, dal 2011 al 2021, presidente del Quartiere Navile, è stato per un breve periodo consigliere comunale ed è attualmente assessore del Comune di Bologna con deleghe per scuola, nuove architetture per l'apprendimento, adolescenti e progetto scuole di quartiere, educazione ambientale, agricoltura, agroalimentare e reti idriche.

Lucia Balduzzi è professoressa ordinaria presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche rivolte all'educazione dell'infanzia sia a livello nazionale sia internazionale e ai temi della continuità educativa e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa* (2021) e *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica* (con A. Lazzari, 2021).

Nicola Bonazzi è ricercatore presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna letteratura e lingua italiana e letteratura teatrale italiana. Oltre all'attività accademica, dedicata in larga parte ad autori rinascimentali e barocchi (tra questi Ariosto, Machiavelli, Traiano Boccalini), è regista e drammaturgo della Compagnia Teatro dell'Argine, per cui ha scritto e messo in scena diversi testi. Da quasi trent'anni si occupa di pedagogia teatrale.

Beatrice Borghi è professoressa associata di storia medievale, di didattica della storia e di storia del Mediterraneo presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna. I suoi interessi e i suoi studi vanno dal tema del pellegrinaggio e delle sue manifestazioni nelle tre grandi religioni monoteiste a quello delle reliquie e dei relativi santuari nell'area euro-mediterranea, a partire dai modelli gerosolimitani. Nel campo della didattica si occupa di metodi, strategie e strumenti per l'insegnamento della storia e dell'educazione al patrimonio. È coordinatrice della "Festa Internazionale della Storia", promossa dal Centro internazionale di Didattica della Storia (DiPaSt), di cui è referente scientifica. Dal 2021 è responsabile scientifica nell'ambito della didattica della storia per la Treccani Giunti TVP. È direttrice della rivista «Didattica della Storia», AlmaDL e della «Collana del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt)» (Pàtron editore).

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna storia della scuola e storia dell'educazione. Ha pubblicato monografie e articoli a livello nazionale e internazionale sui temi della storia delle politiche scolastiche, della professione docente, della cultura materiale della scuola, delle memorie scolastiche e della storia delle scuole all'aperto. Dirige il Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione (CRISMESE) ed è membro del Comitato scientifico sulla storia della scuola istituito dal MIUR nel 2020.

Anna D'Auria, dirigente scolastico in quiescenza, è stata segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa. Coordinatrice di progetti di ricerca e formazione, si occupa in particolare di progettazione didattica e valutazione formativa. Componente della redazione della rivista scientifica «Cooperazione Educativa», è delegata nazionale MCE alle politiche scolastiche. Autrice di contributi nell'ambito delle seguenti pubblicazioni: *Idee per la formazione degli insegnanti* (2020); *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche* (2020); *La 'cooperazione educativa' per una 'pedagogia popolare'* (2021); *Célestin Freinet. La scuola moderna. Guida pratica per l'organizzazione materiale tecnica e pedagogica della scuola popolare* (2022).

Cristiana De Santis è professoressa ordinaria di linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue opere più recenti sono *Grammatica italiana essenziale e ragionata* (con Michele Prandi, 2019) e *La sintassi della frase semplice* (2021). Ha contribuito, con Francesco Sabatini, alla diffusione nelle scuole del modello valenziale (*Che cos'è la grammatica valenziale?*, 2016). Si occupa di lin-

guistica educativa, di lingua della politica, di linguaggio autoritario, di lingua e genere. Dal 2016 tiene un blog rivolto al mondo della scuola (valenziale.blogspot.com). Collabora inoltre con varie testate online (magazine «Lingua italiana» Treccani, servizio di consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca).

Maurizio Fabbri è professore ordinario presso l'Università degli Studi di Bologna. I suoi ambiti di studio e di ricerca, di confine tra filosofie esistenzialiste, psicoanalisi, psicopedagogia della comunicazione, neuroscienze e pedagogia montessoriana, si inseriscono nella cornice del problematicismo pedagogico e privilegiano i temi connessi alla complessità dell'esperienza educativa. Fra le sue più recenti pubblicazioni: *Oltre il disagio* (2018); *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia* (2019); *Essere insegnanti, essere genitori* (2022).

Il Gruppo Territoriale MCE di Bologna è attivo sul territorio dagli anni Settanta e ha sviluppato numerosi temi di ricerca quali l'educazione linguistica e l'educazione oggi detta "di genere", anche tramite iniziative di formazione e aggiornamento aperte. Negli ultimi anni, l'attenzione del Gruppo si è focalizzata sulla relazione tra il corpo e la voce, sulla scrittura, sugli strumenti di democrazia in classe e sull'uso del corpo nell'attività didattica.

Silvana Loiero, già dirigente scolastica, ha diretto la rivista per la scuola primaria «La Vita Scolastica» dal 2016 al 2020 (Giunti Scuola). È stata segretaria nazionale del GISCEL (Gruppo Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e componente del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario di Mario Lodi (2022-2023). Attualmente è cultrice della materia didattica dell'italiano e professoressa a contratto presso l'Università degli Studi di Bologna. Di recente ha curato i seguenti volumi: *Tullio De Mauro, L'educazione linguistica democratica*, (2018, con Maria Antonietta Marchese); Aa.Vv., *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica* (2019, con Edoardo Lugarini); Aa.Vv., *Educazione linguistica e fantasia. Gianni Rodari e la lingua italiana* (2022, con Simone Fornara).

Elena Malaguti, di formazione pedagoga psicologa e psicoterapeuta, è professoressa ordinaria di didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Le sue attività di ricerca si collocano nel quadro della pedagogia speciale per l'inclusione, intesa nell'accezione storicamente elaborata da Andrea Canevaro, assumendo a fondamento principalmente la prospettiva ecosistemica. È delegata per l'ateneo di Bologna del GDL Inclusione e Giustizia Sociale della RUS.

Elena Pacetti è professoressa associata in didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Tra i suoi ambiti di ricerca rientrano l'innovazione didattica, le tecnologie come strumento di mediazione didattica, il social networking, l'educazione alle differenze, la didattica inclusiva, le tecnologie nel quotidiano infantile, l'educazione alla cittadinanza, visti nell'ottica del sistema formativo integrato e della rete tra le diverse agenzie educative.

Stefano Piastra, geografo, è attualmente professore associato presso l'Università degli Studi di Bologna. Già associate professor presso la Fudan University, Institute of Historical Geography, Shanghai (2011-2014), si occupa di temi legati al paesaggio, alla geografia culturale, al viaggio, con speciale riferimento all'Emilia-Romagna e alla Cina.

Tiziana Pironi è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna. È principal investigator del progetto "Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth". Ha ricoperto la presidenza del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE). Le recenti direzioni dei suoi studi si incentrano sulla pedagogia montessoriana e sulla storia dell'educazione di genere.

Michela Schenetti insegna didattica generale ed educazione alla corporeità presso l'Università degli Studi di Bologna. L'attenzione alla formazione e la riflessione professionale contraddistinguono da sempre la sua prospettiva, per questo è membro del Centro di Ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante (CRESPI). Tra i suoi interessi di ricerca privilegiati: l'educazione attiva all'aperto in prospettiva ecologica e la competenza emotiva delle professionalità educative e di cura. È autrice di numerose pubblicazioni sui temi menzionati. È responsabile scientifica del Centro di Ricerca sulle Didattiche attive dell'ateneo di Bologna e della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto.

Nella stessa serie

#1 Mirella D'Ascenzo, Francesca Ventura, *Cento anni della
Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna.*
Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva

#2 *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, a cura di
Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero



L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila
a cura di Mirella D'Ascenzo, Cristiana De Santis, Silvana Loiero

direttore editoriale: Mario Scagnetti
editor: Giulia Ferri
progetto grafico e redazione: Giuliano Ferrara

L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila

Nel 2022 si è celebrato il centenario della nascita di Mario Lodi, lo straordinario maestro elementare noto come autore di numerosi volumi e di scritti di narrativa per l'infanzia, alcuni realizzati insieme ai suoi alunni, come il celebre *Cipi*. Lodi è stato soprattutto un importante protagonista del rinnovamento scolastico del secondo Novecento, la cui eredità è viva ancor oggi. Il volume esplora alcuni aspetti di questa eredità sul piano storico-educativo, pedagogico e didattico, in un'ottica multidisciplinare. È la stessa prospettiva utilizzata per impostare il convegno organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna il 25 ottobre 2022, di cui si presentano qui gli atti.

Mirella D'Ascenzo è professoressa ordinaria di storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bologna.

Cristiana De Santis è professoressa ordinaria di linguistica italiana presso l'Università degli Studi di Bologna.

Silvana Loiero è cultrice della materia di didattica dell'italiano e professoressa a contratto presso l'Università degli Studi di Bologna.