

Siped

Scuola, democrazia, partecipazione
e cittadinanza in occasione
dei 100 anni dalla nascita
di Mario Lodi

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Isabella Loiodice
Manuela Ladogana



MARIOLODI

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

11

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza
in occasione
dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi

a cura di

Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana



ISBN volume 979-12-5568-014-7
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione XI

— I Parte • Sessione plenaria —

Pagine e democrazia. La scrittura tra narrazione pedagogica, salvezza e partecipazione <i>Leonardo Acone</i>	3
“Dalla parte dei bambini”: la scuola democratica di Mario Lodi <i>Mirca Benetton</i>	12
L'educazione della persona e le necessità per la salute con l'attività fisica e sportiva a scuola <i>Ferdinando Cereda</i>	22
A scuola di mitezza. Mario Lodi e il modello pedagogico del “tempo lento” <i>Barbara De Serio</i>	30
Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza. Il contributo di Mario Lodi <i>Giuseppe Elia</i>	41
Il laboratorio pedagogico di Mario Lodi <i>Roberto Farné</i>	49
I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica <i>Giorgia Grilli</i>	58
<i>La mattina che diventai maestro.</i> Mario Lodi, storie di scuola come comunità democratica <i>Viviana La Rosa</i>	70
Riflessione sulla genesi di un “cambiamento” <i>Daniele Loro</i>	81

V

L'infanzia nel paese dei diritti. Il contributo di Mario Lodi ai diritti dei bambini e delle bambine <i>Emiliano Macinai</i>	91
Tra PNRR e formazione alla transizione ecologica. Sfide emblematiche dell'inclusione sociale: valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori <i>Pierluigi Malavasi</i>	98
Per una rinnovata narrazione della democrazia e della cittadinanza a scuola. Oltre l'empowerment <i>Stefania Massaro</i>	107
Mario Lodi e i suoi primi rapporti col Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1963) <i>Juri Meda</i>	117
Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva <i>Elena Mignosi</i>	128
Nuove estreme destre radicali e populiste: sfide per l'educazione, la cittadinanza e le diversità <i>José González-Monteagudo</i>	141
La Comunità scolastica del Movimento di Cooperazione Educativa: un'idea-progetto ancora attuale <i>Anna Maria Passaseo</i>	151
C'è speranza se questo accade a ... scuola. Educazione e democrazia <i>Teodora Pezzano</i>	157
<i>Per asservire o per liberare?</i> Mario Lodi maestro freinetiano <i>Maria Tomarchio</i>	167
Partnership ScuolaUniversitàTerritorio contro la povertà educativa: le scuole dei piccoli borghi come hub di apprendimento civico e imprenditoriale <i>Viviana Vinci</i>	177
Mario Lodi: la capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini <i>Franca Zuccoli</i>	188

— II Parte • Junior Conference —

Il nemico non lo vedo... il nemico non c'è": l'educazione alla pace in Mario Lodi <i>Michela Baldini</i>	203
Arte e tecnologie per promuovere partecipazione, democrazia e cittadinanza. Approfondimento su una literature review <i>Sara Baroni, Elisabetta Villano</i>	210
Promuovere le competenze di cittadinanza attiva e di auto-orientamento all'università: il progetto di Peer Career Advising di Ateneo <i>Miriam Bassi</i>	217
La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria <i>Nicoletta Chierogato</i>	223
Secondo Costituzione. La liberazione del bambino nella quotidianità didattica delle classi di Mario Lodi <i>Luca Comerio</i>	231
L'infinito tra le note. Musica e democrazia nella pedagogia di Mario Lodi <i>Maria Francesca D'Amante</i>	237
Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica: un'analisi testuale nella legge 92/2019 <i>Nicoletta Di Genova, Claudia Fredella</i>	244
Gestione della complessità, ruolo della scuola e formazione dei docenti. Rinnovare l'immaginario insegnante a partire dalla prospettiva di Mario Lodi <i>Angelica Disalvo</i>	255
Paesi sbagliati e soggettività impreviste <i>Antonio Donato</i>	262
La pratica musicale nell'educazione e formazione democratica. Uno sguardo alla visione pedagogica di Mario Lodi <i>Marianna Doronzo</i>	267

<p>“Per abituare l’alunno a non ritenere indiscutibile il pensiero stampato”. Una riflessione di Mario Lodi sulle pubblicità rivolte ai bambini <i>Veronica Annamaria Fonte</i></p>	272
<p>Democrazia, cittadinanza, partecipazione. Il pensiero di Mario Lodi <i>Francesca Franceschelli</i></p>	279
<p>Competenze di cittadinanza e contrasto alle disuguaglianze. Quale il ruolo della comunità educante? <i>Eleonora Mattarelli, Nicoletta Di Genova</i></p>	284
<p>Diritti e democrazia: la costruzione partecipata di policy <i>Chiara Carla Montà</i></p>	290
<p>Identità e alterità: la scuola democratica nel pensiero pedagogico di Mario Lodi <i>Giuliana Nardacchione</i></p>	296
<p>Educare alla cittadinanza a scuola: tra storia e buone prassi, un percorso in divenire <i>Valerio Palmieri</i></p>	302
<p>Educare alla cittadinanza alla luce del Rapporto UNESCO 2021 <i>Reimagining our Future Together</i>. Le riflessioni di Mario Lodi come bussola per orientare i percorsi di Educazione Civica in aula <i>Francesco Pizzolorusso</i></p>	307
<p>La città come soggetto e contesto educativo Riflessioni su una ricerca in fieri <i>Maria Grazia Proli</i></p>	314
<p>Per una nuova Paideia: la necessità dell’educazione alla cittadinanza per la ricerca di una rinnovata condizione umana <i>Annalisa Quinto</i></p>	321
<p>La valutazione solidale ed inclusiva di Mario Lodi e l’approccio del <i>Narrative Assessment</i> come agenti di democratizzazione dei processi didattici <i>Lia Daniela Sasanelli</i></p>	327
<p>Formare educatori ed educatrici consapevoli, a partire dall’esperienza <i>Maddalena Sottocorno</i></p>	337

Il digitale per la promozione della cultura partecipativa nella scuola <i>Angela Spinelli</i>	343
Liberare l'infanzia. Il contributo di Mario Lodi <i>Alessia Tabacchi</i>	349
Educazione motoria, partecipazione e cittadinanza attiva <i>Ilaria Tosi</i>	355
“Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori”. Cooperazione educativa e formazione professionale permanente <i>Maura Tripi</i>	362
Un diario per gli insegnanti e un libro per tutti. Storia editoriale del <i>Paese sbagliato</i> <i>Lucia Vigutto</i>	367

Riflessione sulla genesi di un “cambiamento”

Daniele Loro

Professore Associato – Università di Verona
daniele.loro@univr.it

1. Premessa: perché una riflessione sul “cambiamento”

Come ampiamente descritto, analizzato e approfondito dai colleghi attraverso i loro contributi presenti in questo volume, nella seconda metà del secolo scorso Mario Lodi ha contribuito in modo determinante al cambiamento della scuola elementare italiana, ben consapevole delle sue carenze didattiche ed educative, derivanti dal modello di scuola ereditato dal regime fascista. A partire dalla sua prioritaria attenzione ai bambini a scuola, Lodi ha dato vita anche ad altre importanti iniziative sociali e culturali sul territorio, in grado di coinvolgere non solo i bambini, ma anche gli adulti.

Di solito, quando si ricorda la vita e l'opera di un grande insegnante ed educatore, ci si concentra nell'analisi delle innovazioni apportate e nella valutazione della loro importanza e attualità, anche oltre il tempo storico della loro realizzazione. In un primo momento, non essendomi mai occupato di storia della scuola elementare italiana e non possedendo una sufficiente conoscenza dell'autore cremonese, tale da permettermi di analizzare il significato e il valore della sua opera, avevo pensato di non avere elementi per poter scrivere sulla figura di Mario Lodi. Successivamente, però, ho intuito che potevo concentrare l'attenzione su un elemento tanto significativo dal punto di vista teorico quanto nettamente concreto sul piano pratico: Mario Lodi, con la sua azione, ha dato vita a un profondo processo di “cambiamento” della scuola e non solo. In altre parole, la riflessione che avrei potuto fare non era dal punto di vista di ciò che Lodi ha “fatto” e sulla sua importanza didattica, educativa e storico-sociale, ma dal punto di vista di ciò che significa, in generale, promuovere un processo di cambiamento.

L'obiettivo ultimo di questa riflessione, quindi, è di cercare di comprendere come ogni educatore o educatrice, dovrebbe arrivare a capire, qualunque sia il contesto educativo in cui opera, quando e come nel suo ambito di lavoro sia arrivato il tempo di promuovere un cambiamento non solo

dei contenuti educativi, ma anche del modo di educare e, prima ancora, del modo di pensare l'educazione. A questo riguardo è doveroso ricordare che promuovere il cambiamento è un fattore costitutivo di ogni azione educativa, il cui obiettivo è per l'appunto quello di promuovere negli educandi un processo di mutamento per il meglio, piccolo o grande che esso sia. La tematica del cambiamento è dunque un argomento che riguarda chiunque svolga un'attività educativa. In genere, però, ci si sofferma a pensare come si progetta e poi si realizza il cambiamento, quali siano i suoi obiettivi e i suoi effetti. Io vorrei, invece, riflettere e ipotizzare su come possa nascere l'idea del cambiamento e come essa possa prendere forma nella mente di chi svolge professionalmente una qualsiasi attività educativa.

2. Il cambiamento: una scelta che a un certo punto si è costretti a fare

Ogni fenomeno vivente in un modo o nell'altro "evolve" nel tempo, se non incontra ostacoli tali da impedirne il divenire. In generale ciò che caratterizza un processo evolutivo, considerato in relazione alle sue caratteristiche biologiche e dinamiche, è la lentezza, la gradualità e la continuità dello sviluppo di quel fenomeno, che alla fine può provocarne la modifica.

Al contrario di quello evolutivo, il processo di "cambiamento" a volte può maturare anch'esso lentamente, ma quando si manifesta visibilmente, il cambiamento appare come qualcosa che si rivela in tempi relativamente brevi e in modi molto determinati, spesso innovativi o imprevisi. Negli esseri umani, a livello individuale o collettivo, può trattarsi in molti casi di cambiamenti non particolarmente importanti o profondi; in altri casi il cambiamento può toccare aspetti decisamente più impegnativi, come il fatto di cambiare le proprie convinzioni o il proprio modo di pensare, di vivere e di operare. Un esempio emblematico di cambiamento profondo può venire dall'utilizzo del vocabolo greco *metánoia* (μετάνοια) che nel testo greco dei Vangeli (cfr. Mc 1,15) indica un mutamento radicale della direzione della propria vita, espresso in italiano dal termine "conversione".

Cambiare, dunque, significa diventare qualcosa di "diverso" rispetto a ciò che si era prima e ciò comporta l'abbandono di qualcosa che si era o che si possedeva in precedenza, senza per questo negare la propria identità, che assume al contrario una nuova forma espressiva.

Dal punto di psicologico è possibile individuare un significato analogo facendo riferimento al concetto di "trasformazione", elaborato da Jack Mezirow. In uno dei suoi volumi più importanti: *Apprendimento e trasforma-*

zione, lo psicologo americano afferma che in generale l'apprendimento consiste nella capacità di dare un significato a una nuova esperienza, così che si è in grado di interiorizzarla per poi esplicitarla agendo di conseguenza. "In genere, quando apprendiamo, attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza" (Mezirow, 1991/2003, p. 19). In altre parole, accade solitamente che si usino gli approcci cognitivi e le conoscenze già consolidate precedentemente in altre esperienze, per comprendere e analizzare una situazione nuova e non immediatamente comprensibile. In questo caso, secondo l'autore, si tratta di un "apprendimento formativo". Si è di fronte, invece, a un "apprendimento trasformativo" quando si comprende un'esperienza nuova, oppure un'esperienza passata, attraverso un nuovo modo pensare, che porta a sua volta a una comprensione altrettanto nuova. In particolare, il modo di comprendere la realtà passa da "formativo" a "trasformativo" quando ci si rende conto che il modo di pensare precedente appare del tutto inadeguato e di scarsa validità nella comprensione della realtà. Tale inadeguatezza appare più evidente se si arriva a capire che sono inadeguati anzitutto i presupposti conoscitivi che sono alla base del precedente modo di pensare la realtà. Scrive Mezirow:

"L'apprendimento riflessivo comporta l'esame critico, o il riesame critico, degli assunti. L'apprendimento riflessivo diviene trasformativo tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorti, privi di autenticità o non validi per altre ragioni. L'apprendimento trasformativo genera degli schemi di significato nuovi o ristrutturati oppure, quando la riflessione si focalizza sulle premesse, delle prospettive di significato rivisitate. Nella misura in cui l'educazione degli adulti punta a favorire l'apprendimento trasformativo, il suo obiettivo diventa la conferma o la trasformazione della modalità con cui si interpreta l'esperienza" (*Idem*, pp. 13-14).

Se è plausibile pensare che il cambiamento, come la trasformazione, non sono processi facili da attuare, anche perché comportano il fatto di vivere un'esperienza di fatica, sofferenza e disagio, è pienamente legittimo ipotizzare che nessun individuo desideri spontaneamente "cambiare" o "trasformarsi", o che lo faccia tanto per fare. Promuovere il cambiamento presuppone anzitutto che il soggetto abbia in sé la motivazione e la forza fisica e mentale per attivarlo. Nel contempo il soggetto deve essere consapevole che il cambiamento comporta sempre uno disorientamento, perché vivere il cambiamento è vivere un'esperienza paradossale: si cambia nella convinzione di diventare sempre più se stessi; in realtà si diventa quello che

in un certo senso prima non si era o non si era ancora, e che forse non si poteva nemmeno immaginare per intero di poter diventare, quando si era deciso di cambiare. L'effetto di un cambiamento profondo può provocare la sensazione di non riconoscere più non solo la realtà in cui si vive, ma nemmeno se stessi. In effetti, un cambiamento comporta sempre un distacco da una parte di sé, poco o tanto che sia, quindi è anche un'esperienza di lutto e di morte, prima di essere un'esperienza di generatività e di speranza. Non deve dunque meravigliare che, specie per gli adulti, si accetti di cambiare solo se è realmente necessario e se in qualche modo si sia costretti a farlo perché non si danno altre possibilità per affrontare e risolvere un determinato problema o una situazione particolarmente critica, non risolvibile altrimenti.

3. Il cambiamento ha la sua genesi cognitiva da un atto di “comprensione”

Tornando ora a Mario Lodi, ci si può chiedere perché egli abbia avvertito con tanta forza la necessità di lavorare al cambiamento della scuola del suo tempo, mentre molti altri maestri elementari in Italia, che pure è da supporre che siano stati persone che lavoravano con passione, competenza didattica e sensibilità educativa, non abbiano avvertito la stessa esigenza. Più in generale: perché alcuni, di fronte a una determinata realtà problematica sentono di dover lavorare per cambiarla o trasformarla, mentre altri, pur avvertendo lo stesso problema cercano di trovare un modo per adattarsi ad essa, ignorando il problema, oppure impegnandosi per realizzare piccole modifiche, quel tanto che basta perché ci si possa convivere, senza mettere in discussione i fondamenti o i presupposti che sono alla base della criticità riscontrata?

La risposta a questo interrogativo potrebbe essere ricercata nelle caratteristiche individuali, come l'intelligenza e la personalità, oppure in fattori motivazionali o socio-culturali. Si potrebbe però ipotizzare che la scelta di dare vita a un profondo processo di cambiamento, come quello provocato da Mario Lodi, sia frutto di un processo cognitivo di “comprensione”. In effetti, un interrogativo o un problema sono tali non solo quando sono semplicemente noti, ma quando sono conosciuti e ben compresi.

Per spiegare che cosa significa comprendere mi limito a quanto afferma Hans Georg Gadamer nella sua opera più celebre. Il filosofo tedesco afferma che la comprensione può essere pensata come “un caso particolare di applicazione di qualcosa di universale ad una situazione concreta e determi-

nata" (*Verità e metodo*, 1960/1983, p. 363). Dunque, che una determinata realtà (come la scuola italiana del secondo dopoguerra) sia apparsa come fonte di problemi e un ostacolo, invece che un mezzo di sviluppo e crescita, deve essere stata oggetto di un'attenzione particolare da parte di chi era in grado di riflettere, come ipotizzo che Lodi abbia fatto, avendo un modo di pensare centrato sulla volontà di comprendere e sulla capacità di leggere un dato "particolare", ossia una determinata pratica scolastica, alla luce di un "principio universale", cioè con l'idea di cosa dovrebbe essere la scuola in rapporto a se stessa e in rapporto alla società.

Mario Lodi, quindi, deve aver compreso con grande chiarezza che la scuola ereditata dal fascismo da un lato appariva inadeguata, se posta di fronte alla ricchezza, alla varietà e alla complessità delle esigenze di sviluppo dei bambini nell'Italia degli anni Cinquanta e Sessanta; dall'altro, questa inadeguatezza deve essergli apparsa ancor più evidente nel momento in cui ha compreso "come" la scuola avrebbe dovuto essere, per essere pienamente sé stessa e per assolvere ai suoi compiti educativi e didattici. La distanza tra l'immagine di una scuola "ideale", nel senso di una scuola fedele alla sua identità e al suo compito, e la scuola "reale" che Lodi aveva davanti a sé, con le forme, i contenuti e i metodi didattici elaborati nel contesto del Regime fascista, deve esserle apparsa talmente grande da capire immediatamente che quel modello di scuola non era più accettabile, cioè non era più in grado di adeguarsi al significato generale della scuola, non solo per motivi storico-culturali, educativi e didattici, ma soprattutto perché in contraddizione con l'essenza stessa della scuola. La scuola ereditata dal passato doveva essere cambiata non tanto perché era "sbagliata" ideologicamente per ragioni politiche, ma perché era radicalmente "inadeguata" in quanto scuola. Qui sta forse il punto cruciale della sua comprensione e della sua capacità di provocare il cambiamento: il rapporto tra il dato di realtà (che cos'è) e il dato di idealità (che cosa dovrebbe essere). Quando la distanza tra essere e dover essere appare talmente grande da impedire ogni possibilità di raccordo, le due parti finiscono per apparire in contraddizione tra loro e le alternative che si presentano sono due: o si nega il valore del dato ideale, che appare del tutto astratto, immaginario e in definitiva inutile, oppure si ridimensiona radicalmente il dato di realtà, relativizzandone il valore, aprendo in tal modo le porte alla ricerca di un nuovo modo di dare forma concreta alla realtà, nel nostro caso la realtà della scuola. Tuttavia, la relativizzazione di un modello di scuola storicamente determinato, non è giustificabile teoreticamente, in assenza di una visione generale della scuola che ne richiami l'essenza, per quanto ciò possa essere possibile. È la presenza di

una visione generale che permette di ricondurre qualsiasi modello operativo entro i limiti della sua particolarità.

Si può immaginare senza difficoltà come una simile consapevolezza possa essere stata vissuta da Lodi come una vera e propria “liberazione intellettuale” dai vincoli derivanti da un modello di scuola non più credibile, di fronte alla sua visione di ciò che la scuola avrebbe dovuto essere per essere se stessa. Forse la ragione di fondo del suo sentirsi libero e insieme pedagogicamente “obbligato” a cambiare la scuola, non è derivata solamente dalla consapevolezza che nel panorama internazionale era già presente un modello di scuola nuova, come quello elaborato dal francese Célestin Freinet, ma dalla necessità di dare vita ad una nuova forma di correlazione tra il reale e l’ideale, vale a dire tra una nuova modalità di fare scuola e l’universalità rappresentata dall’essenza di ciò che significa essere scuola.

4. Il cambiamento si concretizza nell’interpretazione

La comprensione è un atto mentale che avviene all’interno del pensiero, e come tale genera conoscenza. Tuttavia, per sapere con esattezza che cosa si è realmente compreso di una determinata realtà, non ci si può limitare al momento della comprensione, che è un atto mentale non visibile all’esterno; è necessario invece osservare come ciò che si è compreso venga poi “interpretato”, cioè, tradotto, spiegato e reso visibile all’esterno, mediante il linguaggio o attraverso l’azione. Ne consegue che per verificare che cosa si è davvero compreso è necessario che il pensiero sia esplicitato in una forma pratica. L’interpretazione, dunque non è affatto qualcosa di diverso dalla comprensione, non è qualcosa a se stante: l’interpretazione è il manifestarsi della comprensione, come affermato con chiarezza da Martin Heidegger, nel celebre paragrafo n. 32 di *Essere e tempo* (1927/1970 e 1976) nel quale afferma quanto segue:

“Il progettare proprio della comprensione ha una possibilità di sviluppo sua propria. A questo sviluppo del comprendere diamo il nome di *interpretazione* [*Auslegung*]. In essa la comprensione, comprendendo, si appropria di ciò che ha compreso. Nell’interpretazione, la comprensione non diventa altra da sé ma se stessa. L’interpretazione si fonda esistenzialmente nella comprensione: non è dunque questa a derivare da quella. L’interpretazione non consiste nell’assunzione del compreso, ma nella elaborazione delle possibilità progettate nella comprensione” (*Idem*, p. 189).

Lo studioso tedesco Matthias Jung (2001/2002) esprime bene il rapporto circolare (cfr. il circolo ermeneutico) tra comprensione e interpretazione, così come è stato espresso da Heidegger: "L'interpretazione è il comprendere esplicito; il comprendere è l'interpretazione implicita. All'interpretazione si dà ciò di cui si occupava il comprendere" (*L'ermeneutica*, p. 97).

Tornando a Mario Lodi, il significato di ciò che egli ha certamente compreso con chiarezza, cioè l'inadeguatezza della scuola tradizionale, si è reso evidente dal modo in cui ha cambiato la scuola. Lodi non ha eliminato completamente la scuola, giudicandola *in toto* come un'istituzione totalmente dannosa, ma ha rinnovato il "modo" di pensare e di fare scuola. In altre parole, l'educatore cremonese ha eliminato dalla scuola solo ciò che di essa non andava perché era sbagliato. In tal modo egli ha liberato la scuola del suo tempo da ciò che non le permetteva più di corrispondere pienamente, da un lato alle richieste della società e, dall'altro, all'esigenza altrettanto incalzante di corrispondere a ciò che doveva essere in quanto scuola.

Si potrebbe quindi affermare, almeno come ipotesi, che Mario Lodi abbia cambiato la scuola non sovrapponendo alla scuola tradizionale un nuovo modello di scuola, come quello di Freinet, ma togliendo dalla scuola tutto ciò che minava la sua credibilità e coerenza. In tal modo, nello spazio concettuale vuoto venutosi a creare, Lodi ha innestato il suo progetto di scuola con al centro di essa i bambini, suoi autentici protagonisti e vera ragione d'essere della scuola e del suo significato. Ne deriva che per provocare un cambiamento, in qualunque contesto educativo, è necessario operare contemporaneamente su due fronti: ricercare il punto di riferimento generale, a cui fare riferimento, e nel contempo, osservare attentamente dove passa la linea che divide, nella situazione concreta, ciò che è da togliere perché non è più un elemento vitale, e ciò che da conservare perché ha in sé un significato e un valore che vanno oltre il dato contingente.

5. Osservazioni conclusive

Al termine di questa riflessione su ciò che comporta promuovere un processo di cambiamento e ipotizzando, da questo punto di vista, che cosa può aver pensato e vissuto Mario Lodi, mi pare di poter trarre alcune considerazioni di carattere generale.

In primo luogo promuovere il cambiamento in ambito educativo e sco-

lastico significa vivere una vera e propria esperienza conoscitiva di natura “ermeneutica”, incentrata particolarmente sul rapporto circolare tra comprensione e interpretazione. Un processo di cambiamento ha la sua genesi nella testa del soggetto che intende promuoverlo, prima ancora che nelle sue azioni, che ne rappresentano l’espressione visibile. L’avvio di tale processo dipende anzitutto dalla capacità di comprensione, da parte del soggetto, di ciò che fa problema e che esige il cambiamento. Il superamento del punto più critico nell’attivazione di un cambiamento è tuttavia condizionato dalla presenza nel soggetto di due fattori strettamente correlati: una visione generale della scuola, così come dovrebbe essere, e la consapevolezza professionale di dover assumere la responsabilità di tradurre ciò che si è compreso in un’azione concreta e coerente, visibile all’esterno e quindi comprensibile anche da parte dei suoi destinatari. Se un educatore o un’educatrice non hanno una visione generale dell’educazione non avranno il punto di riferimento essenziale per capire se una determinata visione della scuola sia da accogliere o da respingere. In questo caso il loro lavoro si limiterà inevitabilmente ad attività educative, anche di rinnovamento, aventi però un valore limitato.

In secondo luogo, promuovere il cambiamento in educazione non significa agire solo per ragioni funzionali; al contrario, significa vivere un’esperienza di “verità”. a) Se per verità si intende la corrispondenza tra pensiero e realtà ciò significa, in particolare nella scuola, che il cambiamento è possibile solo se gli obiettivi e i progetti che si formulano corrispondono esattamente alle esigenze della scuola e del territorio all’interno del quale la scuola opera. b) Se la verità è intesa come correttezza metodologica, il cambiamento della scuola dipende non solo dai contenuti, ma anche dal modo in cui si procede nell’azione di cambiamento, che dovrà tener conto della realtà in cui si opera e insieme delle finalità proprie della scuola. c) Se la verità è intesa in senso utilitaristico: vero è ciò che è utile, l’azione educativa e didattica a scuola, più saprà adeguarsi nei contenuti e nei modi, mantenendo saldi i propri principi fondativi, e più mostrerà la sua utilità, e quindi la sua importanza e il suo valore. d) Infine, se la verità si identifica con il suo manifestarsi, saranno i risultati del lavoro educativo, visibili nel modo di pensare e di agire dei destinatari dell’azione educativa, a confermare se l’educazione sia stata una “vera educazione”.

In terzo luogo, promuovere il cambiamento, in educazione e non solo, richiede di non perdere mai di vista il fatto che con esso si avvia un’esperienza di “trascendimento” del dato storicamente determinato; questa esperienza, in realtà, non si conclude quando il cambiamento previsto si è

attuato perché ha un carattere permanente. Anche il risultato di un cambiamento, infatti, proprio perché anch'esso è storicamente determinato, risentirà prima o poi dei limiti dell'essere espressione di un determinato periodo e di determinate scelte operative, per cui a distanza di tempo finirà per apparire inadeguato rispetto alle nuove problematiche che si presenteranno. Tuttavia, ad una analisi attenta quello che apparirà non più attuale potrebbero essere più facilmente solo le forme operative e non il loro significato generale presente al momento della comprensione, da cui è iniziato il cambiamento. Se fosse così, non dovrebbe stupire che anche il modello di scuola di Mario Lodi potrebbe nel tempo apparire inadeguato rispetto alle nuove esigenze della scuola; tuttavia, ciò non significherebbe automaticamente che non siano più valide le ragioni di fondo che sono emerse nel momento in cui egli ha compreso la necessità di cambiare scuola. Di nuovo emerge l'elemento ermeneutico, che in questo caso obbliga a distinguere tra comprensione e interpretazione, nel senso che quest'ultima, per usare il modello dialogico gadameriano, è pensabile come la "risposta" che il soggetto dà alla "domanda", cioè al problema che intende risolvere e che è l'oggetto primario della sua comprensione. Come ricorda Gadamer, comprendere un certo pensiero (lo stesso vale anche per un comportamento, si potrebbe aggiungere), "significa comprenderlo come risposta a una domanda" (*Verità e metodo*, p. 433). In definitiva, forse non saranno le risposte operative messe in atto da Mario Lodi ad essere permanentemente valide, ma lo saranno, con più probabilità, tutte le domande alle quali egli ha cercato di dare risposta; tali risposte potranno richiedere a loro volta di essere riformulate.

Infine, mi pare importante sottolineare un'ulteriore riflessione, che riguarda la formazione professionale dei futuri educatori. Mi sembra che questi ultimi siano costantemente sollecitati ad apprendere come si fa osservazione, per poi passare alla progettazione e successivamente alla riflessione sul proprio operato. Questi elementi sono ovviamente molto importanti e non devono mancare nel percorso formativo. Mi chiedo, però, se si dia uno spazio formativo analogo anche alla tematica della comprensione, che in fondo rappresenta l'elemento decisivo dell'attività educativa, se è vero che è dalla comprensione che si genera il processo di cambiamento. Se i futuri educatori sono formati solamente a fare osservazione, a progettare e poi riflettere su ciò che fanno, a me sembra che corriamo il rischio di formare degli educatori che operano come meri "esecutori" di un protocollo di azione, nel quale è del tutto assente una duplice consapevolezza: quella cognitiva, perché non sanno che tutto ciò che fanno dipende in ultima

istanza dal livello di comprensione di ciò che stanno facendo; quella etica, perché chi educa si assume individualmente la responsabilità di agire.

Bibliografia

- Gadamer H. G. (1960, 1972³/1983), *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Heidegger M. (1927/1970, 1976²). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
Jung M. (2001/2002). *L'ermeneutica*. Bologna: il Mulino.
Mezirow J. (1991/2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.