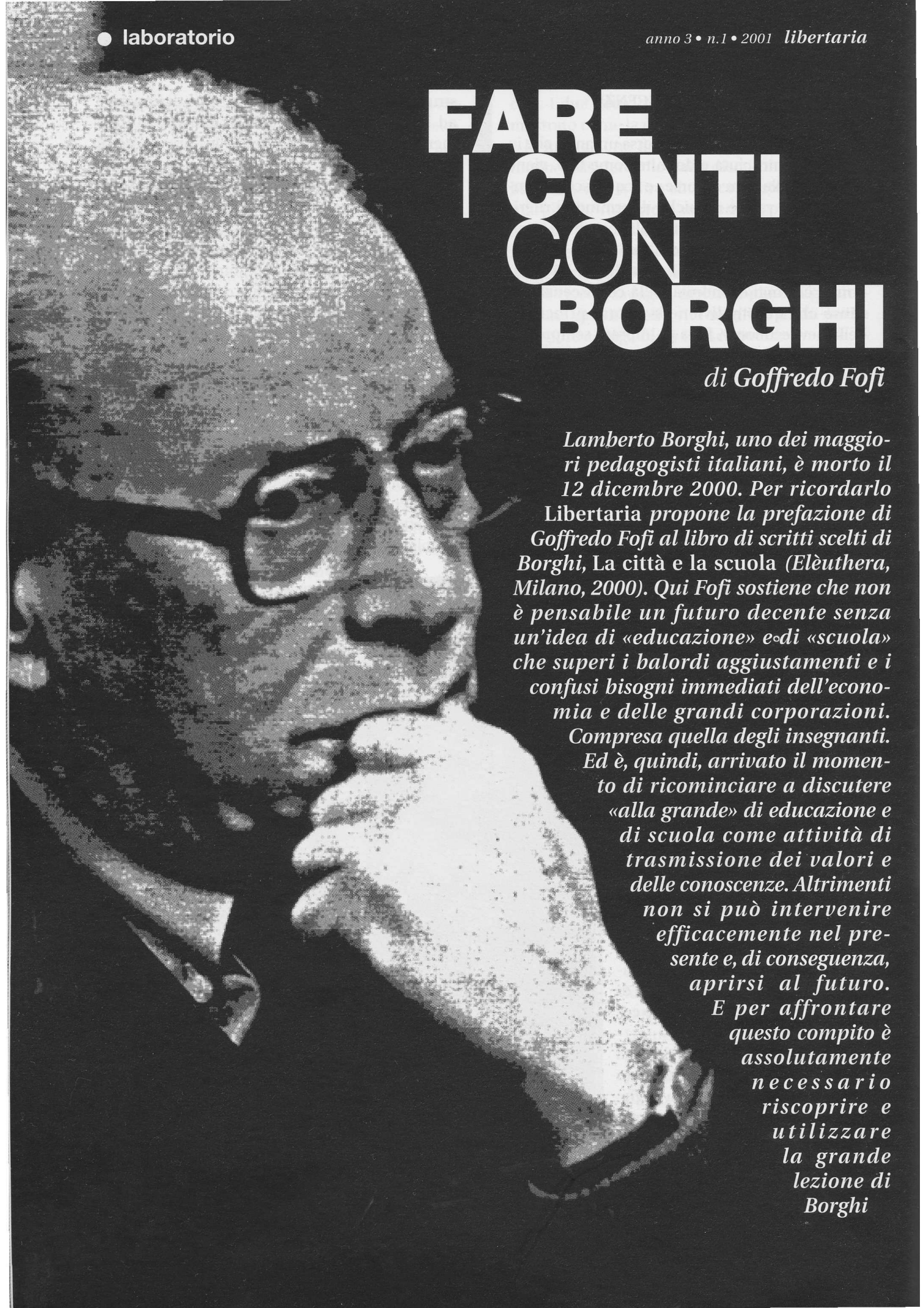


FARE I CONTI CON BORGHI

di Goffredo Fofi

Lamberto Borghi, uno dei maggiori pedagogisti italiani, è morto il 12 dicembre 2000. Per ricordarlo Libertaria propone la prefazione di Goffredo Fofi al libro di scritti scelti di Borghi, La città e la scuola (Elèuthera, Milano, 2000). Qui Fofi sostiene che non è pensabile un futuro decente senza un'idea di «educazione» e di «scuola» che superi i balordi aggiustamenti e i confusi bisogni immediati dell'economia e delle grandi corporazioni. Compresa quella degli insegnanti. Ed è, quindi, arrivato il momento di ricominciare a discutere «alla grande» di educazione e di scuola come attività di trasmissione dei valori e delle conoscenze. Altrimenti non si può intervenire efficacemente nel presente e, di conseguenza, aprirsi al futuro. E per affrontare questo compito è assolutamente necessario riscoprire e utilizzare la grande lezione di Borghi



La scuola italiana degli anni di Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro è una delle zone più confuse di una società senza luce e senza progetto. Essa appare divisa tra spinte e correnti contrapposte che esigono tutte la loro parte di potere e sono il frutto non di contrapposte tensioni politiche e ideali ma di interessi corporativi, di revanscismi curiali, di arroganze sindacali. E hanno a collante vaghi sogni di modernizzazione più tardo-fordiani che post-moderni, più «emiliani» che «americani» e «globali». Queste spinte, queste correnti non sono destinate a ridurre la loro importanza ma ad aumentare il disordine e la provvisorietà di ogni scelta, subito ribaltata e condizionata da protervie e contrapposizioni di parte. In questo quadro, si può pretendere che il dibattito pedagogico sia di alto profilo? La pedagogia si porta forse peggio di altre discipline o, in generale, della cultura italiana a cavallo di secolo e di millennio, e però la sua storia è diversa e la sua decadenza ha ragioni più profonde, delle quali è possibile rifare la storia, determinare ragioni e responsabilità.

Dico pedagogia e non dico insegnanti. La bizzarria della nostra società (o di tutte, ormai) è la bizzarra stessa della democrazia: una maggioranza grande di ignavi, tali anche perché è interesse di chi comanda mantenerli tali, e che spesso diventano, qualora se ne presentino le occasioni, bruti; e una minoranza di senzienti che credono ancora nel «ben fare» anche quando non sono sorretti da speranze collettive, da fedi certe e, intorno a loro, da pensieri persuasi, da pensieri forti. Dalla parte del pensiero, la mediocrità nazionale è sotto gli occhi di tutti, e quella del pensiero pedagogico contemporaneo tocca il disastro. Raramente, credo, la cultura italiana si è portata complessiva-

mente peggio di oggi per conformismo e pavidità, per manipolazione mediatica e declino universitario. Se qualcosa ancora si muove è ai margini e nell'ombra, e mai come oggi si avverte così grande l'assenza di quel tipo di intellettuali che, in dialogo costante con il proprio tempo, univano non a caso alla sua investigazione e alle domande sul futuro la capacità di un'alta produzione artistica, da personaggi di confine, da artisti che erano anche saggi, commentatori, provocatori.

Penso a Pasolini, Calvino e Sciascia, i tre che più di tutti hanno intrattenuto questo dialogo, ma anche a Morante e Ortese, a Volponi e Fortini, a Cassola e Ginzburg, a Primo Levi e Turoldo e tanti altri, e prima di loro a Silone e Chiaromonte. Oggi, in Italia, siamo orfani di guide, quelle della cui sprone il nostro secolo è stato invece assai ricco, nel nostro Paese. Se dunque, dagli anni della morte della pedagogia (dai Sessanta in avanti) abbiamo comunque avuto degli educatori (non dei pedagogisti) come Pasolini, Calvino, Sciascia, oggi siamo orfani anche di quelli, e le loro parodie, con tutto il buon senso di cui si pretendono portatori nell'insegnarci ad accettare il mondo così com'è, e con tutta la loro abilità a starci dentro godendone tutti i vantaggi, ci affliggono e distolgono invece che stimolarci e assisterci.

43

LA CRISI ATTUALE

Ma perché dico che la pedagogia italiana è morta (o anche: si è suicidata) all'avvento del boom? Allora, anzi, molte delle sue istanze basilari veniva-

LEGGERE L'ALLIEVO DI DEWEY

Dagli articoli su Scuola e città agli scritti sul suo maestro: John Dewey. Dai libri di impegno sociale alle riflessioni sul futuro e il ruolo della scuola. Ecco l'analisi dei principali testi di un grande pedagogista libertario

Difficile dare conto della grande produzione di articoli e saggi pubblicati da Lamberto Borghi nella sua vita di studioso e militante dell'educazione. Sicuramente la rivista nella quale più ha scritto è *Scuola e città* edita da La Nuova Italia di Firenze. Interessante sarebbe fare un indice completo di questi scritti perché la rivista si intreccia strettamente con la vita del nostro autore.

Senza dubbio è dalle pagine di questa pubblicazione (che lo stesso Borghi diresse per alcuni anni raccogliendo il testimone dal suo fondatore Ernesto Codignola) che egli ha dato uno straordinario contributo alla conoscenza e alla diffusione del pensiero di quel John Dewey che è stato il suo primo e principale maestro.

Ma questa rivista si intreccia anche con la storia più feconda e viva del dibattito pedagogico italiano per essere stata sicuramente il punto di riferimento più vivace e dirompente rispetto al grigiore della cultura catto-comunista. Borghi dalle pagine di *Scuola e città* è stato uno dei principali demolitori delle certezze chiesastiche della cultura dominante e il pro-

no prese infine sul serio da ministeri e governi e portavano, nelle elementari, da sempre il terreno più vivace dello scontro, e quello dove la «vocazione» distinguereva ancora buona parte degli insegnanti, che erano (e tuttora sono), al contrario, meri impiegati statali nella classista statica autoritaria stupida scuola media e superiore. La scuola italiana non è sempre stata statalista e «unica». In passato, alle origini del movimento operaio e delle associazioni di autodifesa e riformatrici, era un concetto importante quello dell'autonomia dell'educazione e dunque della scuola dallo stato, dalla confessione religiosa dominante, dai sindacati, dall'industria e dal grande capitale. Lo statalismo fascista e poi le leggi concordatarie, che univano ai diktat del primo i diktat vaticani, erano visti, pur dall'interno di una dominante filosofia idealistica che attraversava destra e sinistra, come il nemico da battere. L'antifascismo si occupò però poco della scuola e dell'educazione e di come questi campi andassero in futuro riorganizzati, rispetto a quali principi e teorie, quando il fascismo sarebbe caduto (come pochi avevano per certo), e gli anni della riscossa e della nascita di una nuova Italia videro l'illusione, dentro la pur faticosa costruzione del Cln e della sua eredità («l'arco costituzionale») di una unità attorno allo stato, di una presa di possesso dello stato cui delegare tutto o quasi il progetto pedagogico, diventato «per tutti» secondo un'eredità che era, a ben vedere, più dello stato fascista che dello stato unitario.

Albert Camus



Sullo statalismo italiano ha scritto pagine straordinarie proprio Lamberto Borghi in *Educazione e autorità dell'Italia moderna*, davvero un «classico» della nostra storiografia nazionale. Una scuola per tutti, secondo regole comuni, ideata e diretta dal centro: questo andava bene per tutti, e l'unica discussione rimasta sull'autonomia della scuola fu quella che rispondeva a una concezione molto limitativa del «pubblico» e del «privato», la distinzione tra scuola di stato e scuola dei preti...

LO SPERIMENTALISMO DEL DOPOGUERRA

Nel dopoguerra, tuttavia, erano fiorite nuovamente esperienze autonome o relativamente tali, più avanguardistiche che separate, più «sperimentali» che in conflitto con quelle dello stato che dunque si proponevano di portare a quelle dello stato i succhi di novità intrinseche, di metodo, e non ne mettevano in discussione quasi mai la legittimità accentratrice nonostante gli avvertimenti di qualche pensatore alla Borghi o alla Capitini. Vi furono allora esperienze ricchissime di insegnamento, la cui storia qualcuno dovrebbe decidersi a ripercorrere.

Esse ebbero alcuni luoghi deputati alla costruzione giorno per giorno di una «teoria» nata dal contatto diretto con le «pratiche» pedagogiche di base. A Rimini attorno al Centro educativo italo-

positore di un'alternativa pedagogica che, muovendo dalle concezioni profondamente democratiche di Dewey, attraverso le riflessioni sul pacifismo e la non violenza del suo sodale amico Aldo Capitini e quelle proprie della tradizione libertaria, si configura anche oggi come l'unica vera possibilità educativa di emancipazione integrale dell'uomo.

Va ricordato inoltre che sfogliando la rivista si possono trovare i segni tangibili del pedagogista che non si limita a diffondere il pensiero di autori come Dewey, Capitini, Antonio Gramsci, Carlo Cattaneo, Andrea Caffi, Gaetano Salvemini, Pëtr Kropotkin, o a sviluppare argomenti teorici che spaziano dall'attivismo pedagogico, alla laicità della scuola, alla critica dell'autoritarismo più o meno svelato delle varie ideologie e prassi educative, ma che propongono anche le acute osservazioni di attualità di un uo-

mo libero che sa confrontarsi in modo disincantato con la realtà internazionale e le varie fasi di una storia sempre in bilico tra spinte spontanee di autonomia e libertà e risposte autoritarie del sistema.

Nel 1935 pubblica, a Firenze, il suo primo lavoro, un saggio su Erasmo, ritenuto da Borghi l'iniziatore di una rinascita dello spirito libero dell'uomo, dopo anni di soffocamento delle istanze di autonomia e libertà.

Dall'esilio alla Nuova Italia

Nel periodo del suo esilio negli Stati Uniti (era ebreo, quindi soggetto alle leggi razziali italiane) collabora alla rivista *Politics*, nella quale il suo nome appare assieme a quelli di Caffi, Nicola Chiaro-

svizzero e alla sua fondatrice Margherita Zoebeli; a Firenze attorno alla rivista *Scuola e città* (diretta prima da Ernesto Codignola e poi dallo stesso Borghi) e alla scuola elementare sperimentale dallo stesso nome; attorno al Movimento di cooperazione educativa che introdusse in Italia le «tecniche Freinet» (Mce) o ai Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (Cemea) che ne derivarono, fondati da Marcello Tamagini e da altri animosi e preparatissimi maestri elementari (e voglio ricordare alcuni nomi: Aldo Pettini, Marcello Trentanove, Idana Pescioli, Bruno Ciari, Ida Sacchetti, Nora Giacobini eccetera eccetera); attorno all'associazione montessoriana che preparava maestre d'asilo, e che ha avuto per anni il suo perno in Grazia Fresco; a Roma, attorno al Movimento di collaborazione civica (Mcc) fondato tra gli altri da Calogero Silone Frassinetti e animato da Cecrope Barilli ed Ebe Flamini (più interessato alla formazione civile e culturale dei giovani che non direttamente alla scuola); e poi ancora attorno a esperienze straordinarie di «eresia» dentro la chiesa cattolica quali quelle di don Lorenzo Milani (prima che il Milani di *Lettera a una professoressa*, che ha a che fare con il '68 piuttosto che con gli anni Cinquanta della massima fioritura di teorie e pratiche pedagogiche nuove, quello di *Esperienze pastorali*), di don Zeno Saltini (Nomadelfia), e attorno alla Corsia dei servi milanese dei Turoldo e De Piaz; e poi ancora attorno ad Aldo Capitini, tra Cagliari e Perugia;

John Dewey



attorno a Danilo Dolci in Sicilia, attorno al Centro di educazione professionale per assistenti sociali di Roma (Cepas) di Angela Zucconi e Maria Calogero; attorno alla Olivetti di Ivrea e alle iniziative da Olivetti sponsorizzate nel Sud, per esempio tra Abruzzi e Molise e nel Materano; e ancora attorno alla Unione nazionale di lotta contro l'analfabetismo (Unlla) di Anna Loren-

zetto; eccetera.

Un variegato mondo marginale di esperienze forti e motivate attinenti anzitutto al «metodo», che fu poi ciò che distinse questi educatori da quelli ufficiali della sinistra e della chiesa. A sinistra la differenza fu grande ed evidente tra questi sperimentatori e i pedagogisti militanti del Pci (quelli «dei contenuti») raccolti attorno alla rivista romana diretta da Dina Bertoni Jovine e da Lucio Lombardo Radice portatore di un cognome illustre. Così come «quelli del metodo» si raccoglievano attorno a *Scuola e città* e a quel piccolo formidabile bollettino segnato dalla concretezza che fu *Cooperazione educativa*.

Dietro «quelli del metodo» c'era una visione del mondo antiautoritaria e decentrata, poco o niente statalista e molto democratica, federalista e sperimentale, che aveva alle spalle una lunga storia e grandi maestri. La storia della pedagogia è stata infatti caratterizzata: a) dal conflitto delle

quei movimenti (compreso quello anarchico) fino ad allora soffocati e non valorizzati, emarginati, quando non calunniati.

In questo ancor oggi insuperato lavoro Borghi coglie l'essenza dello scontro tra istanze libertarie e autoritarie nella storia dell'educazione e dell'istruzione in Italia fino a leggere la nascita del fascismo anche come conseguenza del cedimento del movimento socialista alle chimere di una falsa gradualità e al tradimento degli ideali più profondi di uguaglianza e libertà. Questo saggio è stato scritto a New York fra il 1945 e il 1947 e mette sempre in relazione stretta lo sviluppo del pensiero educativo con quello della società italiana, l'evolversi delle

monte, Albert Camus, Hannah Arendt, Mary Mc Carthy, e altri pensatori e artisti non allineati del tempo, ma accomunati dal desiderio di esplorare nuove istanze culturali, nuove letture della realtà con occhi disincantati e liberi.

Con il ritorno in Italia inizia la sua collaborazione, destinata a durare negli anni futuri, con la casa editrice La Nuova Italia di Firenze presso la quale pubblicherà la stragrande maggioranza dei suoi studi.

Il primo e fondamentale lavoro è del 1951, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (La Nuova Italia, Firenze, continuamente riproposto in numerose successive edizioni), nel quale troviamo la più importante e decisiva rottura con la storiografia tradizionale, cattolica o marxista, nell'interpretazione della storia della scuola e dell'educazione in Italia, con la valorizzazione di quelle personalità e

nuove idee e anzi dei nuovi «metodi» con il potere e con lo stato; b) dal legame assoluto tra pensiero e pratica, come solo è avvenuto in modi simili in un altro campo di sperimentazione, dove la sperimentazione è obbligata, quello della ricerca teatrale. Se solo chi fa teatro può teorizzare il teatro, solo chi insegna può diventare teorico dell'insegnamento, «pedagogista».

Attorno al '60, negli anni del miracolo economico e del centro-sinistra, la scuola italiana si rinnova nel suo terreno prioritario che è quello delle elementari, e ci vorrà invece la scossa tardiva del '68 per smuovere qualcosa nelle secondarie e nelle università, ma consegnandoci una generazione di insegnanti venuti dalla militanza politica che, con il fallimento dei loro troppo facili sogni di rivoluzione, sono poi tornati alla scuola con una visione burocratica e tecnica dell'insegnamento e una accentuata insistenza sui diritti degli insegnanti, e su una visione ancora più burocratica della democrazia, divisa tra poteri interni alla scuola (la direzione e i sindacati, i genitori e gli studenti) che ha finito per dimenticare e tradire ogni discorso di «metodo» e sostituire via via alla ipertrofia dei «contenuti» quella delle «tecniche», non più parte del metodo e al servizio del metodo ma fini a se stesse, idolatria della «formazione» che sostituisce l'«educazione», dentro un'idea di società (occidentale) certo non classista come quella di ieri ma il cui efficientismo dei propositi corrisponde soltanto a un efficientismo

Ernesto Codignola



dei nuovi sistemi di controllo, e dunque di disparità tra il potere e le sue gradazioni di servitù. Attorno al '60 lo statalismo e centralismo della scuola italiana raggiungono il loro apice, e portano via via alla scomparsa delle iniziative autonome e più vive. Don Milani viene confinato a Barbiana, e di lassù lancerà l'ultimo grido della richiesta di una scuola altra, che verrà ascoltato solo nella direzione di una scuola statale migliore e finalmente allargata ai figli dei proletari e dei poveri. Il progetto infiammerà le fantasie dei suoi lettori e influirà sul primo '68 ma, rientrata la spinta libertaria del movimento giovanile negli alvei del gruppettismo tardo-leninista o maoista, verrà «recuperato» dentro una nuova logica statalista e «democratica», che ha stavolta come avanguardia i suoi stessi lettori diventati insegnanti e presidi rudemente sindacalizzati... Una temibile corporazione che ben presto confonderà, come tutte le corporazioni, i propri interessi con i propri (passati) ideali.

AUTONOMIA E POTERE DEL CENTRO

Lo stato continua a vincere, e quando si riaprirà, oggi, il discorso sull'autonomia, esso sarà logicamente all'opposto di quello auspicato e talvolta praticato dai nostri «classici», sarà un modo di riaffermare il potere del centro e il conformismo degli insegnanti da esso controlla-

politiche scolastiche con quello delle varie correnti filosofiche, religiose, sociali e culturali. Seguito logico e conseguente di questo libro è senza dubbio *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (La Nuova Italia, Firenze, 1958) nel quale abbiamo una disamina delle problematiche allora di attualità, quindi un testo più datato, alla luce di questa metodologia nuova e di questa lettura militante che Borghi applica anche alle questioni di più stretta contemporaneità.

Sviluppo scolastico e sviluppo sociale

Poi l'impegno di Borghi è principalmente indirizzato a far conoscere il pensiero di Dewey e a diffondere i principi e i metodi dell'attivismo pedagogico ai quali

resterà legato per tutta la vita. Sono di questo periodo opere come: *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* (La Nuova Italia, Firenze, 1951); *Saggi di psicologia dell'educazione* (La Nuova Italia, Firenze, 1951); *Il fondamento dell'educazione attiva* (La Nuova Italia, Firenze, 1952); *Il metodo dei progetti* (La Nuova Italia, Firenze, 1953); *L'educazione e i suoi problemi* (La Nuova Italia, Firenze, 1953); *L'ideale educativo di John Dewey* (La Nuova Italia, Firenze, 1953). Cura anche una bella antologia di scritti di Dewey dal titolo *Il mio credo pedagogico* (La Nuova Italia, Firenze, 1954). Ma non si limita solo a questioni generali, così si confronta con problemi di più stretta attualità come lo è in questi anni l'esame di stato e le riforme avviate dal centro-sinistra, la nuova scuola media. Un esempio? Un suo contributo sempre attento e stimolante a un testo colletti-

ti. È ora, dunque, di riaprire la discussione, e se possibile la lotta, di ripensare a una scuola che sia parte di un progetto educativo di vasto raggio, a figure di educatori che attraversino scuola e società, o anche estranei istituzionalmente al «mondo della scuola» ma dentro una rete di iniziative educative e non a una scuola ma a tante scuole, libera ciascuna, nei limiti del rispetto di poche norme comuni, di reinventare i percorsi formativi dei suoi «scolari», dal dentro di idealità anche disperate e parziali.

Non la scuola ma le scuole possibili: di gruppo, di comunità, di minoranza, fatti salvi gli obblighi per tutti di insegnare a leggere scrivere e far di conto, per la prima infanzia, e un minimo di programma comune e un massimo di aperture possibili per coloro che cercano qualcosa di più che la strada dell'integrazione della produzione dell'unificazione della conformazione.

Si sogna una scuola riformata e libera che si occupi assiduamente della prima infanzia (le elementari e qualcosa di più) e una scuola adulta che assista i giovani dopo aver loro permesso nella pubertà esperienze comunitarie le più vaste, itineranti e di pratica diretta della natura, del gruppo, delle essenziali capacità manuali e artigiane anche pre-professionali, di vera partecipazione e autogestione. Si sogna una scuola adulta per i giovani di scelte professionali decise sulla base di una verifica dei talenti che ciascuno possiede, delle vocazioni cui ciascuno crede

Aldo Capitini



di dover rispondere. Che possono essere anche «non produttive», «tardo-umanistiche», che arricchiscono la società non di imprese e di denari ma di fattiva creatività.

Utopia! Che Borghi, con alcuni dei suoi maestri (penso a Janos Korczak continuamente da riscoprire; e penso anche a Nicola Chiaromonte, che non fu educatore «diretto» ma

che resta una delle più lucide menti del nostro secolo italiano e che fu intimo di Borghi, entrambi direttamente legati al magistero socratico di Andrea Caffi) si affretterebbe a riportare a un ostinato «elogio» del presente: un presente che va vissuto nelle sue contraddizioni, anche in quelle più dure, un presente che è l'unico vero terreno della nostra possibilità di esperienza, di intervento e di incidenza. E solo se si lavora bene al presente, per esempio con i bambini, si può sperare in un futuro cui ciascuno possa essere in grado di dare la sua intelligente collaborazione.

Deliriamo. Ma se parliamo di progetti che sappiamo irrealizzabili è solo perché senza un'idea di «educazione» e di «scuola» che superi i balordi aggiustamenti e i confusi bisogni immediati dell'economia e delle grandi corporazioni (compresa quella degli insegnanti) e se non si ricomincia a discutere «alla grande» di educazione e di scuola come attività di trasmissione dei valori

47

vo (tra gli altri con Antonio Santoni Rugiu e Aldo Visalberghi), *L'esame di stato nella scuola italiana* (La Nuova Italia, Firenze, 1962). Gli anni Sessanta sono anni di forte impegno nel marcare il nesso inscindibile tra sviluppo scolastico e sviluppo sociale ed egli lo fa soprattutto attraverso due opere: *Educazione e sviluppo sociale* (La Nuova Italia, Firenze, 1962) e *Scuola e comunità* (La Nuova Italia, Firenze, 1964). In questi testi vengono prese in esame tutte le principali problematiche inerenti all'educazione e alla scuola sempre assumendo come riferimento le idee di Dewey e del suo pragmatismo cercando di confrontarle con quelle del socialismo sia marxista sia liberale. Per comprendere appieno la pedagogia occorre metterla sempre in relazione con la sociologia, esaminare il compito della scuola in relazione alla sua capacità di filtrare le istanze sociali per abituare

e formare personalità critiche, in modo che la scuola stessa sia parte integrante di un'autentica comunità. Cerca insomma, nel sottolineare questo stretto legame tra scuola e società, di salvaguardare l'autonomia di entrambe senza negare, anzi auspicando, il rispettivo influsso e la stretta interconnessione. Uno dei luoghi nei quali, anche fisicamente, si è incontrata quella comunità di studiosi e militanti dell'educazione attiva italiana e internazionale, è stato il Centro educativo italo-svizzero di Rimini. A uno di questi incontri, nel maggio del 1979, ho conosciuto Borghi, e ho potuto apprezzare personalmente le sue doti di studioso rigoroso e al contempo aperto alle istanze più autenticamente libertarie. In quelle gior-

e di trasmissione delle conoscenze, non se ne uscirà. Non si trova un bandolo serio, non si può intervenire efficacemente nel presente e, di conseguenza, aprirsi al futuro. È un lungo e difficile lavoro, quello che ci toccherà nei prossimi anni per ridefinire e sperimentare, e dovrà riguardare la parte migliore degli insegnanti così come quei pochi gruppi «di volontariato» che operano decentemente, preparandoli al nostro caotico e approssimato contesto, con i bambini o gli adulti immigrati, rom ed emarginati di vario tipo, la maggior parte dei quali vanno sollecitati a dare il loro contributo alla nostra disordinata comunità nazionale.

Quando si parla dei problemi che una pessima e opportunistica gestione degli spazi della scuola e dell'educazione ci ha lasciato in eredità, avendo abbandonato strada facendo le esperienze e riflessioni più utili, gli insegnamenti dei gruppi che abbiamo cercato di elencare, a vantaggio di uno statalismo e di un tecnicismo ostili a ogni autonomia e a ogni liberante processo formativo, e quando si rileggono gli scritti di Lamberto Borghi ci si rende ben conto di quanto grave sia stata la sconfitta dei pedagogisti del suo stampo e delle inventive sperimentazioni da essi proposte e analizzate. Il «metodo» che è anche il «ben fare» qui e ora nel rispetto dei tempi dei modi e dell'intelligenza dei bambini e degli allievi in generale, il «metodo» ha perduto e hanno vinto, negli anni Sessanta, i «contenuti». Ma oggi han-

Nicola Chiaromonte



no finito per perdere anche quelli, per mano dei loro stessi propugnatori e propagandisti, sopravanzati da una generazione di pedagogisti-burocrati, di pedagogisti-cronometristi e di pedagogisti-quizaioli. Al metodo e ai contenuti si sono sostituite tecniche che non hanno nulla a che vedere con quelle artigianali di Freinet e dei maestri del Mce, e hanno invece tutto a che vedere con i deliri, tardo-industriali più che post-industriali, dei sognatori di un antico e fallimentare progresso disumanante, hegelomarxista ma anche hegelofascista...

RIPARTIRE DA BORGHI

So bene che Borghi non apprezzerrebbe questo mio modo di polemizzare e discutere, ma non posso esimermi, nel rivendicare il suo magistero, dal ricorrere a questi toni. Proprio la sconfitta di intellettuali-militanti del suo stampo me ne dà la spinta e l'autorizzazione... Eppure non tutti i giochi sono stati giocati, e se qualcosa rimane che possa ancora essere utile al nostro presente e alla nostra attività, per chi rivendica la qualità e non la qualifica di «educatore», è proprio l'opera di pensatori e studiosi come Borghi, e di coloro di cui egli così sensatamente e mirabilmente ha tracciato le biografie intellettuali, politiche e morali nei saggi raccolti in questo libro.

nate coordinate da Borghi sono emerse chiaramente le sue idee libertarie sia nei richiami espliciti alla tradizione anarchica attraverso i pensieri e le riflessioni di Paul Goodman, Kropotkin e Michail Bakunin, sia nel confronto con le impostazioni liberali espresse dall'inglese Edmund King e con quelle marxiste del polacco Bogdan Suchodolki. I lavori di queste giornate sono stati poi raccolti in un volume da lui curato: *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico* (La Nuova Italia, Firenze, 1984).

Autonomia e libertà

Nel 1987 esce il suo *Maestri e problemi dell'educazione* (La Nuova Italia, Firenze, 1987) nel quale egli traccia un ideale filo logico di continuità tra il pen-

siero di Cattaneo, Antonio Labriola e Gramsci, Salvemini e Giuseppe Lombardo Radice, Codignola, Capitini, evidenziando anche le contraddizioni del pensiero di questi autori rispetto al bisogno più volte espresso di fondare una pedagogia basata sull'autonomia e la libertà.

Borghi compie un bilancio critico anche in *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo* (La Nuova Italia, Firenze, 1987), così come assumendo la direzione di una nuova collana della Nuova Italia, *Scuola e educazione nel mondo*, introduce, unitamente a Visalberghi, studi e ricerche dei più importanti studiosi di sistemi scolastici e pedagogisti non solo europei ma anche dell'America Latina e dell'Africa, degli Stati Uniti e dell'Asia, curando personalmente anche un bel volume sulle *Prospettive dell'educazione elementare in Europa* (La Nuova Italia, Firenze, 1980).

Si avvertono nel pensiero di Borghi molte componenti: l'origine ebraica e le conseguenti persecuzioni e fughe, le simpatie anarchiche e l'amicizia di Caffi e Chiaromonte, il magistero teorico di John Dewey pensatore della politica quanto della pedagogia e le due strettamente connesse, l'amicizia (e talora il conflitto) con il laico Gaetano Salvemini, l'adesione piena all'amicizia con il non-violento Capitini, il rapporto quotidiano e diretto con i maestri di base di *Scuola e città* o del Ceis di Rimini o del Mce, l'attività di insegnante universitario formatore di nuovi maestri e nuovi educatori nella temperie del dopoguerra, l'assoluta serietà dello storico che si fa forte del rispetto per le idee altrui studiate e presentate con il massimo di attenzione e dell'assenza altrettanto assoluta di enfasi propagandistica sulle proprie idee e per la propria parte.

Nel saggio storico come nella disamina teorica come nella ricostruzione di biografie in cui pensiero e azione si sono inesorabilmente intrecciate, (affascinante sopra ogni altra quella di Capitini) Borghi si rivela studioso di grande livello e insieme «persuasivo» di coerente limpidezza. Forse, è il caso di dirlo, il silenzio e la disattenzione di cui la sua opera è oggi circondata dipende dal rigore della sua ricerca e della sua scrittura (nel rifiuto di farsi barone-divo intellettuale, del tipo che invece i grandi media prediligono) quanto dalla sconfitta delle idee che ha professato e difeso, che oggi ci sembrano invece indispensabili

Lamberto Borghi in una foto del 1968



per la ricostruzione di ogni base teorica e storica solida nel lavoro degli educatori di oggi, dentro e fuori la scuola.

Questa sconfitta è stata transitoria ed è oggi sul punto di trasformarsi in vittoria, poiché coloro che vinsero (quelli dei «contenuti» e i loro successori tecnicisti e tecnocratici oggi malamente al potere, in un precario incrocio di bizantinismi e

idiozie naturalmente più-che-moderni) mi sembrano oggi i più perdenti di tutti: la scuola e la società che essi hanno voluto e di cui pretendono di reggere le fila da formatori di formatori o da consulenti di stolidi principi è in crisi profonda, e non sa più il come il cosa il dove il quando di alcun attendibile progetto che non sia di mero aggiustamento ai voleri delle forze in campo. Essi sono al punto di scontentare anche quelle, tanta è la loro insipienza, nonostante la tanta loro arroganza. Con Borghi e con i suoi scritti bisogna tornare a fare i conti e da essi bisogna ripartire, allargandosi e aprendosi agli stimoli di cui essi si sono nutriti e al pensiero di altri maestri ed educatori del suo stampo, quelli stessi da cui egli ha imparato e con i quali ha saputo incontrarsi.

49

Occorre ricordare poi l'intervista concessa a Giampietro Nico Berti *L'educazione permanente* pubblicata sul numero 1 di *Volontà* del 1987, dove le sue dichiarazioni e le sue considerazioni sono di completa adesione alla tradizione libertaria.

Nel 1992 Lamberto Borghi rende omaggio a quelli che egli definisce essere i suoi maestri: Lev Tolstoj, Kropotkin, Carl Rogers, Erasmo, Giordano Bruno, Marcel Proust, Herbert Marcuse e ovviamente Dewey: *Educare alla libertà* (La Nuova Italia, Firenze, 1992).

In questi anni collabora anche con *A rivista anarchica* e alle iniziative di matrice libertaria come al convegno di Bologna, del 7 novembre del 1993, su Andrea Caffi con una relazione su: *Società e nonviolenza nel pensiero di Andrea Caffi* (Andrea Caffi. Un socialista libertario, Bfs, Pisa, 1996). Ma mi piace ri-

cordare anche la sua partecipazione al convegno internazionale di studi su Bakunin nel 1976 a Venezia, promosso dal Centro studi libertari di Milano.

L'ultima testimonianza del pensiero libertario e della sensibilità umana di questo grande maestro è la bella antologia recentemente uscita e curata da Goffredo Fofi: *La scuola e la città* (Eleuthera, Milano, 2000).

Francesco Codello