

Mario Lodi, intellettuale democratico

Mario Lodi, democratic intellectual

Massimo Baldacci

Abstract

Il saggio interpreta l'opera di Mario Lodi come "intellettuale democratico". Il saggio è diviso in tre parti. La prima parte ricorda brevemente il concetto di intellettuale democratico secondo Gramsci. La seconda parte argomenta che Mario Lodi ha incarnato questa figura. L'ultima parte mostra la peculiarità del pensiero di Lodi rispetto al suo periodo storico.

Abstract

The paper interprets the work of Mario Lodi as a "democratic intellectual". The paper is divided into three parts. The first part briefly recalls the concept of democratic intellectual according to Gramsci. The second part argues that Mario Lodi was a democratic intellectual. The last part shows the peculiarity of Lodi's thought with respect to his historical period.

Parole chiave: Maestro, Intellettuale, Democrazia, Rapporto educativo, Emancipazione
Keywords: Teacher, Intellectual, Democracy, Educational relationship, Emancipation

1. INTRODUZIONE

Nelle sue *Tesi di filosofia della storia*, Walter Benjamin (1995, p. 78) scrive "In ogni epoca bisogna cercare di strappare la tradizione al conformismo che è in procinto di sopraffarla [perché] anche i morti non saranno al sicuro dal nemico se egli vince". La lezione di Mario Lodi è importante come antitesi al conformismo imperante, il conformismo neoliberista. Perciò, si deve difenderla dall'oblio e impedire che sia sopraffatta dall'ideologia oggi dominante. Si deve evitare che tale lezione sia collocata nella sfera delle cose nobili ma ormai anacronistiche rispetto al mondo attuale. Il mondo della competizione e della *performance*. Occorre cercare di mantenere vivo l'insegnamento del maestro di Piadena, di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita.

A questo scopo, nel presente contributo intendo leggere Mario Lodi come "intellettuale democratico", nel senso gramsciano dell'espressione. Articolerò questo saggio in tre parti: nella prima rammenterò brevemente il profilo di questa figura secondo Gramsci; nella seconda cercherò di mostrare che Mario Lodi ha incarnato questo tipo di figura; nell'ultima evidenzierò la peculiarità della posizione di Lodi rispetto al periodo in cui essa prese forma.

2. L'INTELLETTUALE DEMOCRATICO IN GRAMSCI

La nota Q10, II, 44 dei *Quaderni del carcere* (Gramsci, 1975) rappresenta un momento fondamentale della elaborazione del concetto di intellettuale democratico. Ne riporto un ampio stralcio:

Posta la filosofia come concezione del mondo e l'operosità filosofica non concepita più [solamente] come elaborazione "individuale" di concetti sistematicamente coerenti ma inoltre e specialmente come lotta culturale per trasformare la "mentalità" popolare e diffondere le innovazioni filosofiche che si dimostreranno "storicamente vere" nella misura in cui diventeranno concretamente cioè storicamente e socialmente universali, la questione del linguaggio e delle lingue "tecnicamente" deve essere posta in primo piano. [...] Linguaggio significa anche cultura e filosofia (sia pure nel grado di senso comune) [...] La cultura, nei suoi vari gradi, unifica una maggiore o minore quantità di individui in strati numerosi [...] che si capiscono tra loro in gradi diversi ecc. [...]

Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente "scolastici" [...] Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico [...]

Perciò si può dire che la personalità storica di un filosofo individuale è data anche dal rapporto attivo tra lui e l'ambiente culturale che egli vuole modificare, ambiente che reagisce sul filosofo e, costringendolo a una continua autocritica, funziona da "maestro". Così si è avuto che una delle maggiori rivendicazioni dei moderni ceti intellettuali nel campo politico è stata quella delle così dette "libertà di pensiero e di espressione del pensiero (stampa e associazione)" perché solo dove esiste questa condizione politica si realizza il rapporto di maestro-discepolo nei sensi più generali su ricordati e in realtà si realizza "storicamente" un nuovo tipo di filosofo che si può chiamare "filosofo democratico", cioè del filosofo convinto che la sua personalità non si limita al proprio individuo fisico, ma è un rapporto sociale attivo di modificazione dell'ambiente culturale.

La struttura argomentativa di questa nota (cfr. Baldacci, 2022, pp. 290-305) è del tipo: *problema, impostazione, soluzione*. La *prima parte* formula il *problema* della realizzazione dell'unità linguistico-culturale per affermare nuove concezioni culturali. La *seconda parte* ha il valore di un'*impostazione* di tale problema: il rapporto intellettuali-masse – in quanto rapporto egemonico – è simile a un rapporto pedagogico; e per diffondere una nuova concezione culturale, tale rapporto va inteso secondo la

pedagogia moderna: come attivo e reciproco. La *terza parte* espone la *soluzione*: il rapporto egemonico va visto *attraverso* il rapporto pedagogico. Cioè, per raggiungere l'unità culturale, il rapporto tra intellettuale e ambiente sociale va concepito come un rapporto pedagogico attivo e reciproco, nel quale l'intellettuale si lascia a sua volta educare dall'ambiente sociale. Così come se il maestro intende lottare contro il senso comune, egli deve regolare il rapporto con lo scolaro sulla base dei progressi culturali di questi.

Cosa intende, però, Gramsci per "pedagogia moderna"? L'espressione compare fin dal Q1, 123 (nota B) (c.vi miei):

Cercare l'origine storica esatta di alcuni principi della *pedagogia moderna*: la scuola attiva ossia la *collaborazione amichevole* tra maestro e alunno [...] Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei gesuiti e in quanto tale rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo Radice). La "spontaneità" è una di queste involuzioni...

Qual è la fonte di questo modo d'intendere la "pedagogia moderna"? L'espressione "collaborazione amichevole" porta a ritenere che si tratti di Giuseppe Lombardo-Radice (anche Urbani – 1967, p. 290, nota 51 – è di questo avviso). Infatti, secondo il pedagogista neoidealista catanese: "la *collaborazione*, nel senso di compenetrazione di anime, è il segreto della scuola" (Lombardo Radice, 1929, p. 11).

Inoltre, nella nota Q21, 3 (intitolata *Gli "umili"*), Gramsci accosta il rapporto tra intellettuali tradizionali e "umili" al rapporto educativo della vecchia pedagogia:

Nell'intellettuale italiano l'espressione di "umili" indica un rapporto di protezione paterna e padreternale [...] il rapporto come tra adulto e bambino nella *vecchia pedagogia* [...] o peggio ancora da esercito della salute anglosassone verso i cannibali della Papuasiasia.

Quindi, nei *Quaderni* Gramsci distingue una "vecchia pedagogia" (paternalistica e unidirezionale) da una "pedagogia moderna", basata su un rapporto "attivo e reciproco". A proposito della prima, si può rammentare la nota Q11, 1 su Labriola e il Papuano. Interrogato dai suoi studenti circa il modo di educare un Papuano, Labriola risponde:

provvisoriamente lo farei schiavo; e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se poi suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad adoperare qualcosa della pedagogia nostra"

Gramsci osserva che:

Questa risposta del Labriola ed avvicinare anche al modo di pensare del Gentile per ciò che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole primarie [...] si potrebbe

ricordare ciò che dice Bertrando Spaventa a proposito di quelli che vorrebbero tenere sempre gli uomini in culla (cioè nel momento dell'autorità, che pure educa alla libertà i popoli immaturi) e pensano tutta la vita (degli altri) come una culla.

E conclude:

Il modo di pensare implicito nella risposta del Labriola non pare pertanto dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo come quello "pedagogico-religioso" del Gentile che non è altro che una derivazione del concetto che la "religione è buona per il popolo" (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè la rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo.

Quindi il rapporto pedagogico neoidealista rappresenta una forma involuta della moderna pedagogia: sebbene sia reciproco non è dinamico e progressivo, bensì retrivo.

Pertanto, per Gramsci il rapporto pedagogico non è dinamico-progressivo *naturaliter* ma solo in quanto assunto secondo la *filosofia praxis*. Ciò diviene chiaro se si legge la nota Q10, II, 44 in connessione con alcuni passaggi della lunga nota Q11, 12 (le due note appartengono allo stesso torno di tempo: giugno-luglio 1932; agosto-dicembre 1932):

La posizione della filosofia della praxis è antitetica a quella cattolica: la filosofia della praxis non tende a mantenere i "semplici" nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita. [...]

E nel seguito:

Il processo di sviluppo è legato a una dialettica intellettuali-massa; lo strato degli intellettuali si modifica quantitativamente e qualitativamente, ma ogni sbalzo verso una nuova 'ampiezza' e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo nella massa dei semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza, con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato degli intellettuali specializzati.

Pertanto, il rapporto egemonico non è progressivo per sua natura. Solo l'unione con la *filosofia della praxis* rende dinamico in senso progressivo il rapporto egemonico, perché soltanto tale filosofia mira al superamento della divisione tra dirigenti e subordinati. Analogamente, il rapporto pedagogico non è in sé dinamico in senso progressivo, neppure se è reciproco come nella pedagogia di Gentile e Lombardo Radice. Lo diviene soltanto se unito alla filosofia della praxis, alla quale è informato l'atteggiamento dell'intellettuale democratico.

Concludendo, l'intellettuale democratico gramsciano è caratterizzato da un rapporto pedagogico attivo, reciproco e dinamico-progressivo con il proprio ambiente sociale, così da promuovere un progresso culturale e morale di tutti gli uomini.

3. L'ATTEGGIAMENTO PEDAGOGICO DI MARIO LODI

In questa seconda parte, cercherò di mostrare che Mario Lodi è stato un *intellettuale democratico*, secondo i caratteri adesso definiti, sia sul versante pedagogico che su quello politico. Del resto, l'unità di questi due versanti (e quindi della problematica egemonica e di quella pedagogica) è perfettamente chiara al maestro di Piadena, che presenta le proprie esperienze di insegnante come “tentativi di trasferire l'impegno politico nel lavoro didattico quotidiano” (Lodi, 2022a, p. VII), secondo un'esigenza che ha le sue radici nelle lotte della Resistenza, e il suo orizzonte ideale nella Costituzione del 1948. Da ciò l'idea che “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” (ivi, p. 6), e quindi la denuncia della scuola tradizionale che “fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita” (*ibidem*). La critica di un rapporto educativo autoritario, incapace di formare cittadini democratici, è quindi fin dall'inizio una delle ispirazioni ideali di Lodi (la pagina da cui sono tratte le citazioni è datata 11 ottobre 1951). In luogo di questa relazione autoritaria, Lodi concepisce un rapporto educativo attivo e reciproco, analogo a quello che Gramsci ascrive alla pedagogia moderna: “introducendo un clima e un rapporto diversi [...], mentre i ragazzi sviluppavano le loro attitudini, anche il maestro, in modo molto maggiore sviluppava le sue” (Lodi, 2022b, p. 23). La trasformazione del rapporto educativo nel segno dell'emancipazione dello scolaro come del maestro, appare quindi come una sorta di punto archimedeo della pedagogia di Lodi: “l'inizio di una revisione a catena di tutti gli altri aspetti della didattica tradizionale [...] ora il bambino era lì davanti a noi soggetto dell'educazione, individuo da liberare. Ma valorizzare le sue attitudini, partire da lui, significava cambiare nell'aula tutto: *il nostro rapporto con lui...*” (ivi, p. 47, c.vo mio); e più avanti: “Il bambino, come l'operaio in fabbrica, come il contadino nell'azienda agricola, la lotta di classe la impara vivendo un rapporto: il rapporto che esiste tra lui e il maestro” (ivi, p. 71). Il rapporto educativo concepito da Lodi, oltre che attivo e reciproco, ha dunque un carattere progressivo, che si colloca nell'orizzonte dell'emancipazione democratica: “se dalla dittatura si passa a un regime di libertà [...], occorrerà cambiare anche la scuola. Dalla scuola non sarebbe più dovuto uscire un individuo egoista che compete con gli altri, che pone quale fine della sua attività il denaro e il successo, che è indifferente al destino degli altri, che calpesta i valori dell'uomo, ma un 'uomo sociale'” (ivi, p. 17). Perciò, il mestiere di insegnare fa parte di un impegno politico “per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto” (ivi, p. 45). Una posizione anti-neoliberista *ante litteram*, dunque; che al principio della competizione e dell'individualismo sostituisce i valori della solidarietà e della democrazia. D'altra parte, un sodale di Lodi come Bruno Ciari (1963) aveva

scritto che i modi di fare scuola, le tecniche didattiche, sono l'espressione dei valori che ispirano l'attività didattica del maestro.

La trasformazione del rapporto pedagogico ed egemonico non rimane per altro circoscritto all'ambito scolastico, ma diviene principio ispiratore anche nel campo politico. Eletto consigliere comunale del proprio paese nella lista di sinistra, Lodi promuove la costituzione di un'assemblea pubblica dei cittadini come organo permanente caratterizzato da un ruolo propulsivo e di controllo verso le scelte di governo del Comune (ivi, pp. 37-41). Questa scelta risponde a un'esigenza democratica e pedagogica al tempo stesso: "Il fine che ci proponiamo con la gestione diretta del popolo non è ovviamente, in primo luogo, l'efficienza amministrativa, ma *l'educazione democratica del cittadino*" (ivi, p. 69).

Questi cambiamenti del rapporto pedagogico, che da autoritario, unilaterale e repressivo diviene democratico, reciproco e progressivo fanno di Lodi un *intellettuale democratico* nel senso gramsciano del termine. Ne fanno un educatore che intende modificare i soggetti e l'ambiente sociale nella direzione di un progresso culturale e politico di tutti.

Questo motivo mi pare caratterizzante e di prima grandezza per la pedagogia di Lodi, nella quale esso s'intreccia con altri motivi ai quali qui possiamo solo accennare. Quella del maestro di Piadena è una pedagogia dell'esperienza e della parola: non muove dalla cultura astratta, bensì dalla vita concreta del bambino; mira a restituire il diritto alla parola – a esprimersi liberamente – al bambino, e al tempo stesso radica il linguaggio nella sua esperienza vissuta. Ed è una pedagogia del dialogo e della discussione, che vede la crescita personale come un esito del confronto con gli altri, e che si basa dunque sul diritto di esprimere il proprio pensiero e sul dovere di ascoltare gli altri. La centralità dell'esperienza, della parola e del dialogo fanno parte di un progetto educativo volto a formare un uomo concreto, colto nella sua storicità, e quindi a forgiare i futuri cittadini di un Paese democratico. Si potrebbero dire molte altre cose su Lodi, ma per i nostri scopi è sufficiente ciò che abbiamo ricordato. Si tratta piuttosto di cogliere fino in fondo il valore della forma di rapporto pedagogico da lui promossa, situandola nel torno di tempo in cui prese corpo.

4. IL RAPPORTO EDUCATIVO E LA CRISI DEL MANDATO DELL'INTELLETTUALE

Per cogliere pienamente il valore e il significato della concezione del rapporto pedagogico di Lodi, in quanto caratterizzante rispetto al ruolo di intellettuale democratico, si deve tenere conto che nel periodo in cui prendeva forma il volume *C'è speranza se questo accade al Vho*, il clima culturale italiano era segnato dalla crisi del mandato sociale dell'intellettuale (mandato la cui radice gramsciana è trasparente). Tale crisi fu avvertita con particolare sensibilità da intellettuali di temperamento poetico, come Franco Fortini e Pier Paolo Pasolini.

Nella *Verifica dei poteri*, opera pubblicata nel 1965 e che raccoglie gli scritti posteriori al 1955, Fortini prende atto che la crisi dell'antifascismo si è accompagnata a una crisi del mandato sociale degli intellettuali, il cui compito deve essere ridefinito in modi indipendenti dalla lotta politica immediata (vedi Fortini, 1974, pp. 143-191). Non ci soffermiamo però sulla sua ipotesi di affidare allo scrittore la funzione di dare una forma alla vita, che fu molto discussa e accusata di formalismo.

Pasolini avverte in modo acuto e più problematico la crisi del mandato sociale dell'intellettuale, che più che essere bisognoso di una ridefinizione gli appare ormai esaurito. I segni della sua crisi di fiducia si manifestano nell'ottobre del 1964, quando riprende la propria rubrica *Dialoghi* sulla rivista *Vie nuove* (questi scritti sono poi stati raccolti nel volume *Le Belle bandiere*, 1977), dopo la sospensione per le riprese del suo film *Il Vangelo secondo Matteo*. Nell'intervento del 15 ottobre, Pasolini rifiuta apertamente il compito di intellettuale-guida che gli è stato attribuito in quegli anni, e che per un certo periodo egli aveva accettato. Se l'intellettuale è in qualche modo un'autorità, Pasolini asserisce "Non voglio avere autorità, sappiatelo" (Pasolini, 1991, p. 217). E più avanti si coglie una possibile radice di questo rifiuto: "Ormai il suo rapporto [dell'intellettuale] con gli altri è quello che è, non è più un rapporto di un pari tra i pari" (ivi, p. 218). Tale crisi giunge a piena maturazione col film *Uccellacci e uccellini* (1966). In sintesi, la "tesi" di questo lavoro è che il mutamento antropologico dei subalterni – in seguito al Miracolo economico verificatosi tra la metà degli anni Cinquanta e la metà del decennio successivo – ha portato al tramonto della funzione guida dell'intellettuale di sinistra, che per altro ha mantenuto un atteggiamento pedagogico paternalista verso il popolo. Ma andiamo con ordine. Il film è preceduto dalla pubblicazione di tre sceneggiature sulla rivista *Vie Nuove*: *L'Aigle* (L'Aquila) il 29 aprile del 1965; *Faucons et moineaux* (Falchi e passeri) il 6 maggio; *Le corbeau* (Il corvo) il 13 maggio. La seconda e la terza sceneggiatura confluiranno nei due episodi del film (secondo una struttura nidificata nella quale la seconda – falchi e passeri – è posta come una digressione entro la terza: il corvo). Nell'episodio *Falchi e passeri* frate Ciccillo e Ninetto convertono alla fede queste due specie di volatili, ma la storia si chiude col falco che sbrana il passero. Metafora del conflitto sociale e della sua natura strutturale che riattiva il *topos* esiodeo (*Le opere e i giorni*, vv. 202-212) dell'umile che sta nelle mani del potente come l'usignolo nelle grinfie dello sparviero. Tale episodio è annidato nella più ampia vicenda del film, che vede Innocenti padre e figlio (due sottoproletari) in cammino senza destinazione in una periferia urbana degradata, accompagnati da un corvo (l'intellettuale di sinistra) che commenta le loro avventure e dà loro i propri ammonimenti. Ma il corvo è più simile al grillo parlante di Pinocchio che a un intellettuale democratico: non si pone in un rapporto tra pari, bensì assume un atteggiamento paternalista. E i due popolani, scocciati dalle sue prediche, finiscono per tirargli il collo e mangiarselo. L'intellettuale ha smarrito la capacità di comunicare con i subalterni, e quindi di agire in senso emancipatorio. Ed essi gli hanno ritirato il loro mandato sociale. La funzione storica dell'intellettuale di sinistra si è cioè esaurita.

Pasolini diagnostica questo esito con lucida disperazione. Con un pessimismo della ragione non riequilibrato (secondo l'indicazione di Gramsci), dall'ottimismo della volontà. La sua è una posizione non priva di rischi regressivi: il conflitto sociale sembra radicato nella natura, più che nella storia; e la pretesa emancipatoria dell'intellettuale appare velleitaria e senza speranza. Certamente, in un'analisi più ampia, si dovrebbe tenere conto della stessa crisi della cultura gramsciana negli anni Sessanta, messa sotto tensione dal neo-marxismo dei *Quaderni rossi* di Panzieri e dall'*operaismo* di Tronti (cfr. Badaloni, 1069). Ma qui ci interessa assumere la lucida disperazione di Pasolini come termine di paragone dell'intellettuale democratico incarnato dalla figura del maestro in Lodi.

Anche Mario Lodi ha il suo *Uccellacci e uccellini*. S'intitola *Cipì*, è la storia di un passero e della sua comunità scritta dal maestro di Piadena insieme ai suoi alunni della scuola del Vho (iniziata con loro e poi terminata da lui dopo la fine dell'anno scolastico) (cfr. Lodi, 2020a, pp. 135-141). Si tratta di un'opera che è ormai diventata un classico della letteratura per l'infanzia. Ovviamente, il confronto con la sceneggiatura e il film di Pasolini non è proponibile sul piano strettamente estetologico o letterario. Tuttavia, è senza dubbio possibile sul piano delle strutture ideologiche, ossia rispetto alle concezioni del mondo e della vita che circolano nelle due opere, secondo una indicazione tipicamente gramsciana (Gramsci, 1975).

Anche nel racconto di Lodi, un grosso uccellaccio (il Signore della notte: un predatore notturno) sbrana gli inermi uccellini (i giovani passeretti), attirandoli con l'inganno. Ma rispetto alla disperazione che circola nel film di Pasolini, qui troviamo uno spirito diverso: un afflato di speranza. Contro l'uccellaccio si erge l'alleanza della comunità dei passeri promossa da *Cipì*, che riesce ad avere la meglio, costringendo il subdolo predatore ad abbandonare il campo. A differenza del paternalista corvo pasoliniano, il passero *Cipì* agisce come un autentico intellettuale democratico: si pone in un rapporto tra pari, di discussione con gli altri; stimola la presa di coscienza della realtà, della natura predatoria del Signore della notte; sollecita l'unificazione della volontà della comunità dei passeri, promuovendone l'alleanza e il coordinamento. A proposito della storia di *Cipì*, si potrebbero ricordare anche le parole di don Milani (1967): "Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è avarizia". *Cipì* non cerca semplicemente scampo dal predatore, persegue la salvezza dell'intera comunità, vuole sortire tutti insieme dal pericolo. La sua è un'azione politica nel senso originario di ciò che è inerente al bene della *polis*, della comunità tutta. Muovendo da un giudizio di Rodari, formulato negli anni Sessanta (vedi, Boero, De Luca, 2005, p. 242), quella di *Cipì* viene spesso presentata come una metafora della storia che ogni bambino deve attraversare per crescere. Giudizio indubbiamente condivisibile nelle sue linee generali, ma che rischia di lasciare in ombra la *pedagogia politica* ("politica" nel senso su indicato) di marca democratica che circola nel racconto. Una pedagogia che vede nel bambino il futuro cittadino, e il potenziale intellettuale democratico (secondo Gramsci, in ultima anali-

si, tutti gli uomini sono intellettuale, perché tutti pensano), impegnato nel progresso civile del proprio ambiente sociale e nella reciproca emancipazione con gli altri. Ma c'è di più. Come si diceva, rispetto alla disperazione che circola nel film di Pasolini, il racconto di Lodi è pervaso di speranza. Si tratta di un motivo che va oltre il gramsciano ottimismo della volontà come contrappeso al pessimismo della ragione, e sembra semmai simile al *Principio di speranza* formulato da Ernst Bloch (1972). Una speranza che innerva e l'utopia e le dà potenza, ma che è basata sulle possibilità oggettive e reali. Il travaglio che Cipì deve attraversare per realizzare l'alleanza dei passeri, la sua faticosa costruzione delle condizioni che la rendono possibile, è emblematico di questa *docta spes* che anima la sua azione.

Questo motivo della *docta spes*, della speranza consapevole delle proprie condizioni di realizzazione – così distante dalla disperazione pasoliniana, da ogni fatalismo e da ogni rassegnazione – ci pare una chiave di lettura del magistero di Mario Lodi. Ciò traspare con chiarezza dal titolo del suo primo fondamentale libro: *C'è speranza se questo accade al Vho*. Un titolo che ha un significato programmatico per l'intera sua opera. Si badi bene: "C'è speranza se". Non viene evocata la speranza come mera virtù, come atteggiamento d'animo che non si deve mai perdere. Si tratta al contrario di una speranza condizionata, come sottolinea la particella condizionale "se", che diviene possibile soltanto in determinate circostanze. E la condizione è che "questo accada", che si realizzi qualcosa che costituisce la condizione oggettiva e reale della possibilità di concretizzazione di tale speranza. Una condizione che, come si è visto, consiste nella realizzazione di un nuovo rapporto educativo, che faccia del maestro un intellettuale democratico. Infine, ma non meno importante, questo accadimento deve darsi "al Vho", ossia nella situazione reale e specifica del lavoro scolastico, e reclama perciò un impegno qui ed ora. E poiché Vho è un contesto simile agli altri, privo di caratteristiche eccezionali, "se questo accade al Vho", può accadere anche altrove, in tutte quelle situazioni in cui il maestro veste i nuovi panni pedagogici.

Concludendo, c'è allora speranza se l'insegnante agisce da intellettuale democratico, come Mario Lodi. C'è speranza se la scuola diviene una comunità che mira a formare i futuri cittadini democratici. Infine, c'è speranza se – contro il conformismo che minaccia di sopraffarlo – sapremo mantenere vivo l'insegnamento di Mario Lodi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2022), *Más allá de la subalternidad. Praxis y educación en Antonio Gramsci*, Ediciones La Cebra [ed. it., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017].
- Benjamin A. (1995), *Angelus Novus*, Torino, Einaudi (ed. or. 1955).
- Bloch E. (1972), *Karl Marx*, Bologna, Il Mulino (ed. or. 1968).
- Broccoli A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze La Nuova Italia, La Nuova Italia.

- Cospito G. (2011a) "Verso l'edizione critica e integrale del 'Quaderni del carcere'", in *L'Edizione nazionale e gli studi gramsciani*, Studi Storici, n. 4, 2011.
- Esiado, *Le opere e i giorni*, Milano, Bur,1998.
- Ferretti G.C. (2022), *Pasolini personaggio*, Novara, Interlinea.
- Ferrière A. (1961), *La scuola attiva*, Firenze, Giunti,(ed. or. 1929).
- Fortini F. (1974), *Verifica dei poteri*, Milano, Il Saggiatore (ed. or. 1965).
- Gentile G. (1982), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Vol. I *Pedagogia generale*, Firenze, Sansoni (ed. or. 1913).
- Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Edizione critica, a cura di Gerratana V.,Torino, Einaudi (st. 1929-1935).
- Gramsci A. (2013), *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci, Palermo, Sellerio (st. 1926-1937).
- Lodi M. (2022a), *C'è speranza se questo accade al Vho*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. 1963).
- Lodi M. (2022b), *Cominciare dal bambino*, Milano, Bur (ed. or. 1977).
- Lodi M. (1970), *Il Paese sbagliato*, Torino, Einaudi.
- Lodi M. (1982), *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lodi M. (1991), *Cipi*, Torino, Einaudi (ed. or. 1972).
- Lombardo Radice G. (1929), *Educazione e diseducazione*, Roma-Firenze, Bemporad.
- Manacorda M.A. (1970), *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando.
- Milani L. don (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Le Lettere.
- Pasolini P.P. (1991), *Le belle bandiere*, Roma, Editori Riuniti (ed. or. 1977).
- Petraglia S. (1974), *Pier Paolo Pasolini*, Firenze, Il Castoro Cinema.
- Roghi V. (2022), *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Urbani G. (1967), *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, *Introduzione a Gramsci A. (1967), La formazione dell'uomo*, a cura di Urbani G., Roma, Editori Riuniti.